

Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]

Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, 386 S. - (Studien zur ganztägigen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, 386 S. - (Studien zur ganztägigen Bildung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191857 - DOI: 10.25656/01:19185

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191857>

<https://doi.org/10.25656/01:19185>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde
der Studie zur Entwicklung
von Ganztagsschulen (StEG)



JUVENTA

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)
Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von Heinz Günter Holtappels (Universität
Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung),
Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung)
und Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut)

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung
von Ganztagschulen (StEG)

Beltz Juventa · Weinheim und Basel 2011



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen

Umschlagabbildung: Ernst Herb, Kassel

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2156-1

Vorwort

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) startete 2005 mit dem Ziel, den Ausbau von Ganztagschulen in der deutschen Bildungslandschaft empirisch zu begleiten und Entwicklungspotenziale bzw. -bedarfe sowie Effekte der Ganztagschule zu untersuchen. Das vorliegende Buch präsentiert die wichtigsten Ergebnisse der sechsjährigen wissenschaftlichen Arbeit im Rahmen der Studie.

In drei Erhebungswellen, die 2005, 2007 und 2009 stattfanden, wurden mehr als 300 Ganztagschulen untersucht. Diese Schulen standen zu Beginn stellvertretend für die Ganztagschullandschaft in den beteiligten Ländern. Dementsprechend ging es in den Analysen zur ersten Erhebungswelle 2005 darum, die Ausgangslage repräsentativ zu beschreiben (vgl. Holtappels u.a. 2008a). Dagegen haben die in diesem Band vorgelegten Analysen einen anderen Fokus: Sie zeichnen die Entwicklung der untersuchten Schulen über den gesamten Untersuchungszeitraum nach und analysieren die Wirkungen des Ganztags. Insbesondere diese längsschnittlichen Erkenntnisse der Studie erbringen wertvolle Hinweise für Schulentwicklungsarbeit und Bildungspolitik.

Erstmals können mit StEG individuelle Entwicklungsverläufe und institutionelle Veränderungen über einen aussagefähigen Zeitraum von vier Jahren hinweg dokumentiert und untersucht werden. StEG kann nicht alle in der Öffentlichkeit diskutierten Fragen zur ganztägigen Bildung und Betreuung in Deutschland abschließend beantworten, ermöglicht jedoch eine realistische Bestandsaufnahme der Ganztagschulentwicklung.

Zunächst gilt es, den zahlreichen an der Studie direkt und indirekt beteiligten Personen und Institutionen zu danken.

Die Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zusammen mit dem Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert und mit Unterstützung der Kultusministerien der beteiligten Länder durchgeführt. Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main, des Deutschen Jugendinstituts e.V. München (DJI), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund sowie (seit 2008) der Justus-Liebig-Universität Gießen. Die vorgelegten Analysen entstanden unter der Leitung von Eckhard Klieme (Sprecher), Thomas Rauschenbach, Heinz Günter Holtappels, Ludwig Stecher und der Projektkoordinatorin Natalie Fischer. Ein so breit angelegtes Forschungsprojekt wäre natürlich ohne die motivierte Arbeit eines wissenschaftlichen Projektteams, das sich in den einzelnen Beiträgen dieses Bandes wiederfindet, nicht möglich.

Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere am Forschungsprozess beteiligte Personen, denen hier ausdrücklich ein herzlicher Dank ausgesprochen wird.

In erster Linie denken wir hier an die Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte, das weitere pädagogisch tätige Personal sowie die Kooperationspartner der Ganztagschulen, die die Fragebogen in mehreren Wellen ausgefüllt haben, aber auch an die Schulkoordinatoren, die die Durchführung vor Ort vielfältig unterstützt und somit zum Gelingen der Studie beigetragen haben. In Bezug auf die Erhebungslogistik, die Durchführung der Befragungen und die Datenerfassung konnte sich das Projektteam in allen drei Erhebungswellen auf die engagierte Unterstützung durch das IEA-Data Processing and Research Center (DPC) in Hamburg verlassen.

Unterstützung erfahren hat das StEG-Team bereits seit Beginn der Studie von zwei Beiräten, denen hier ebenfalls unser besonderer Dank gilt: Sechs Vertreter der an der Studie beteiligten Länder und des Deutschen Städtetages bilden den administrativen Beirat. In enger Zusammenarbeit mit dem BMBF berät er das Projektteam besonders in Bezug auf die Interessen der Länder und Schulen. Der wissenschaftliche Beirat besteht aus neun Professorinnen und Professoren aus der empirischen Bildungsforschung. Im Sinne einer umfassenden Qualitätssicherung haben diese die Analysen und Ergebnisse des Projekts begutachtet. Im Rahmen dieser Publikation übernahmen die Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats unter Leitung von Klaus-Jürgen Tillmann Gutachtertätigkeiten und gaben wertvolle Hinweise in Bezug auf einzelne Kapitel. An dieser Stelle auch an sie ein besonderer Dank: Gabriele Bellenberg (Bochum), Ferdinand Eder (Salzburg), Gabriele Faust (Bamberg), Franz Hamburger (Mainz), Katharina Maag Merki (Zürich), Werner Thole (Kassel), Klaus-Jürgen Tillmann (Bielefeld), Horst Weishaupt (Frankfurt/Wuppertal) und Elke Wild (Bielefeld).

Korrekturarbeiten für den vorliegenden Band übernahmen dankenswerterweise Virginia Merz-Merkau und die studentischen Hilfskräfte Marlis Abrie, Pia Gutberlet, Linda Scholl und Nadine Zeidler. Abschließend sei für den Satz Sarah Schulte-Greving und Matthias Schilling gedankt.

Frankfurt, Dortmund, München und Gießen im August 2011

Die Herausgeber

Inhalt

Ivo Züchner, Natalie Fischer

- 1 Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung
Eine Einleitung 9

*Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Ludwig Stecher,
Ivo Züchner*

- 2 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge –
ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen 18

*Peter Furthmüller, Dagmar Neumann, Holger Quellenberg,
Christine Steiner, Ivo Züchner*

- 3 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe 30

Christine Steiner

- 4 Teilnahme am Ganztagsbetrieb
Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte 57

*Wolfram Rollett, Karin Lossen, Stephan Jarsinski, Nadine
Lüpschen, Heinz Günter Holtappels*

- 5 Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagsschulen
Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen 76

Heinz Günter Holtappels, Stephan Jarsinski, Wolfram Rollett

- 6 Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagsschulen
Entwicklung von Schülerteilnahmekquoten auf Schulebene 97

Lea Spillebeen, Heinz Günter Holtappels, Wolfram Rollett

- 7 Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen
Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt 120

Katja Tillmann

- 8 Innerschulische Kooperation und Schulprogramm
Zur Bedeutung des Schulprogramms als
Schulentwicklungsinstrument 139

Felix Brümmer, Wolfram Rollett, Natalie Fischer

- 9 Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht
Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen 162

<i>Christine Steiner</i>	
10	Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung 187
<i>Hans Peter Kuhn, Natalie Fischer</i>	
11	Entwicklung der Schulnoten in der Ganztage Schule Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität 207
<i>Natalie Fischer, Felix Brümmer, Hans Peter Kuhn</i>	
12	Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztage Schule Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten 227
<i>Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn, Ivo Züchner</i>	
13	Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztage Schule Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität 246
<i>Ivo Züchner, Bettina Arnoldt</i>	
14	Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten Teilhabe und Wechselwirkungen 267
<i>Ivo Züchner</i>	
15	Ganztage Schulen und Familienleben Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs 291
<i>Bettina Arnoldt</i>	
16	Kooperation zwischen Ganztage Schule und außerschulischen Partnern Entwicklung der Rahmenbedingungen 312
<i>Ivo Züchner, Felix Brümmer, Wolfram Rollett</i>	
17	Analysestrategien und Auswertungsmethoden 330
<i>Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach</i>	
18	Entwicklung und Wirkung von Ganztage Schule Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie 342
Literatur	351
Verzeichnis wichtiger Abkürzungen	382
Autorinnen und Autoren	384

1 Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung

Eine Einleitung

Der Ausbau der Ganztagsschulen hat in Deutschland eine Systemveränderung ausgelöst, deren Bedeutung derzeit noch gar nicht wirklich abzuschätzen ist. Womöglich handelt es sich dabei um den größten Eingriff in das Schulsystem und das außerschulische Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik; inhaltlich geht er weit über eine bloße Erweiterung der Schulzeit hinaus. In der öffentlichen, politischen und fachlichen Diskussion waren mit dem Projekt Ganztagsschule vor allem folgende Erwartungen verbunden:

- eine erfolgreichere und bessere auf die individuellen Potentiale bezogene Förderung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit Blick auf schulische Leistungen und die in internationalen Leistungsstudien festgestellten Kompetenzdefizite;
- eine verbesserte soziale Integration von sozial benachteiligten Kindern und verbesserte schulische Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus ressourcenärmeren Familien und damit ein Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten;
- die thematische und konzeptionelle Ausweitung der unterrichtszentrierten Halbtagschule um andere Bildungsinhalte, andere Lernformen sowie andere Akteure jenseits von Schulfächern, Unterricht und Lehrkräften; sowie
- eine Lösung für den insgesamt gestiegenen Bedarf an Betreuung, Erziehung und erzieherischer Versorgung von Kindern in öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen sowie eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Nach PISA 2000 wurde der Ausbau von Ganztagsschulen als eine Antwort auf die damit verbundenen bildungs- und sozialpolitischen Problemstellungen angesehen, obwohl es nur wenige empirische Erkenntnisse über tatsächliche Vor- und Nachteile von Ganztagsschulen gab. Vor diesem Hintergrund wurde das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) durch Bund und Länder ins Leben gerufen. Mit insgesamt vier Milliarden Euro wurde von 2003 bis 2009 der quantitative und qualitative Aus- und Aufbau von Ganztagsschulen in den Bundesländern unterstützt. In diesem Zeit-

raum hat sich die Anzahl der Ganztagschulen in Deutschland mehr als verdoppelt. Laut Statistik der KMK waren im Schuljahr 2009/2010 47 Prozent aller schulischen Verwaltungseinheiten Ganztagschulen bzw. Schulen mit Ganztagsbetrieb. Der Anteil der Ganztags Schülerinnen und -schüler an allen Schülerinnen und Schülern lag zum selben Zeitpunkt bei 27 Prozent (vgl. Ständiges Sekretariat der KMK 2011).

Mit der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG) wurde eine wissenschaftliche Begleitung des IZBB-Programms und der Ganztagschulentwicklung als länderübergreifendes Forschungsprogramm eingerichtet. Gleichzeitig sollte sie auch eine Grundlage für die Analyse zentraler Forschungsfragen zu Ganztagschulen schaffen. Daher wurde, finanziert vom BMBF und dem Europäischen Sozialfonds und mit Unterstützung der beteiligten Bundesländer, ein umfangreiches quantitatives und längsschnittliches Forschungsdesign umgesetzt. Dabei wurden in drei Erhebungswellen (2005, 2007 und 2009) Befragungen von Lehr- und anderen pädagogischen Fachkräften, Schulleitungen, Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und außerschulischen Kooperationspartnern durchgeführt (vgl. zur Vorstellung der Studie ausführlich Furthmüller u.a. in diesem Band). Verantwortlich für die Studie waren das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main, das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München, das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund sowie – seit 2008 – die Universität Gießen.

1.1 Ganztagschulen als Gegenstand der Forschung

Ein Überblick über den Forschungsstand zum Thema Ganztagschule in Deutschland offenbarte 2003 erhebliche Forschungslücken (vgl. Radisch/Klieme 2003, 2004). Entsprechend haben seit Verabschiedung des IZBB-Programms Bund und Länder verstärkt ganztagsschulbezogene Forschungsprojekte gefördert, um diese Wissens- und Forschungslücken zu füllen. Zudem wurden im Rahmen der großen internationalen Vergleichsstudien IGLU und PISA zunehmend auch ganztagsschulbezogene Informationen analysiert (vgl. Hertel u.a. 2008; Holtappels u.a. 2010).

1.1.1 *Entwicklung der Ganztagschulforschung*

Mit dem BMBF-Förderprogramm für Ganztagschulforschung und weiteren, vor allem von den Ländern finanzierten, Forschungsprojekten hat sich die Forschungslandschaft in Deutschland deutlich verändert. Neben der in diesem Band beschriebenen Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), die wohl die größte Studie in diesem Bereich darstellt, sind 45 Projekte zum Thema Ganztagschule im Rahmen des BMBF-„Forschungsnetzwerks Ganztagschule“ zusammengeschlossen. Davon hat allein das BMBF 23 abgeschlossene oder laufende Ganztagschulforschungsprojekte gefördert, die in die folgenden Themenbereiche gegliedert werden:

- Forschung zur Lernkultur, Unterrichts- und Angebotsentwicklung mit dem Ziel einer verbesserten individuellen Förderung (vgl. z.B. Kolbe u.a. 2008; Merkens/Schründer-Lenzen/Kuper 2009; Reinders/Gogolin/Van Deth 2008)
- Forschung zur Professionsentwicklung in Ganztagschulen (vgl. als Überblick Speck u.a. 2011)
- Forschung zum Verhältnis von Familie und Ganztagschule (vgl. als Überblick Soremski/Urban/Lange 2011)
- Forschung zur Rolle von Ganztagschulen in der regionalen und lokalen Bildungsplanung (vgl. z.B. Stolz 2008)
- Kulturelle Bildung, Sport und Bewegung in Ganztagschulen (vgl. z.B. Lehmann-Wermser u.a. 2010; Laging u.a. 2010)

Hinzu kommen weitere Forschungsprojekte, die vor allem durch die Länder gefördert wurden und werden (vgl. bspw. Behr u.a. 2007; Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010; Gängler/Markert 2011).

Die unterschiedlichen Forschungsprojekte sind dadurch gekennzeichnet, dass aus unterschiedlichen disziplinären Kontexten heraus untersucht wird. So bietet die Schulforschung einen zentralen Bezugspunkt der Ganztagschulforschung. Hinzu treten allerdings weitere Perspektiven und Fragestellungen, die von der Organisationssoziologie und -psychologie, der Jugendkultur- und Freizeitforschung, der Sozialpädagogik bis hin zur Familienpsychologie reichen.

Dieser Herausforderung tragen viele aktuelle Projekte Rechnung, die Bezugspunkte aus der Familienpsychologie und -soziologie genauso einbeziehen, wie Forschungen zur Öffnung von Schule und zur multiprofessionellen Zusammenarbeit mit der Sozialpädagogik und Sonderpädagogik sowie zur außerschulischen Bildungsforschung. Erklärungsmodelle aus einzelnen Disziplinen sind daher immer wieder auf ihre Tragfähigkeit für Fragen einer Ganztagschule zu prüfen und gegebenenfalls zu erweitern.

1.1.2 Inhaltliche Zwischenbilanz der Ganztagschulforschung

Insbesondere über individuelle *Wirkungen von Ganztagschulen* lagen zu Beginn des IZBB-Programms nur wenige Ergebnisse vor. Bis dahin fanden sich zwar immer wieder Hinweise auf pädagogische Wirkungen der Ganztagschule auf Sozialverhalten bzw. soziale Kompetenzen, systematische Auswirkungen auf Schulleistungen hingegen wurden eher nicht belegt (vgl. Holtappels u.a. 2008b, S. 42f.; Radisch 2009).

Mittlerweile liegt eine Reihe von Ergebnissen der neueren Ganztagschulforschung vor. Auch wenn diese in einer Aufbauphase der Ganztagschulen entstanden sind und derzeit entstehen, lassen sich *exemplarisch* einige zentrale Ergebnisse zusammenfassen:

- *Organisationsentwicklung*: Der fortschreitende quantitative Ausbau der Ganztagssschulen hat eine Dynamik entwickelt. So war im Schuljahr 2009/2010 schon fast die Hälfte aller schulischen Verwaltungseinheiten (vgl. Ständiges Sekretariat der KMK 2011) in Ganztagsform organisiert. Die lokale Organisation der Ganztagssschule hat zu einer Vielfalt an Formen und Modellen geführt, die derzeit noch schwer zu kategorisieren sind. Unterschiedliche Akteure, unterschiedliche Gremien und Bedingungen zeigen eine Vielfalt von gelingenden und problematischen Schulentwicklungsprozessen (vgl. bspw. Holtappels 2008; Gängler/Markert 2011 für Sachsen). Dass Bemühungen um Ganztagssschulentwicklung positive Auswirkungen auf das pädagogische Potenzial der Schulen (z.B. die Angebotsstruktur) haben, zeigt sich in den Auswertungen der Schulleitungsdaten von PISA 2006 (vgl. Hertel u.a. 2008). Kategorial zeichnet sich ab, dass sich die Praxis der Ganztagssschulen nur sehr bedingt in die Unterscheidung in die drei Organisationsformen „offen, teilgebunden und gebunden“ einordnen lässt (vgl. u.a. Wegner/Bellin 2010).
- *Verbesserung von Schulleistungen, bessere individuelle Förderung*: Auch wenn viele Schulen Ganztagsangebote eingerichtet haben, ist die Frage der besseren Leistung bzw. Förderung durch Ganztagssschule noch nicht abschließend geklärt. Ganztägige Beschulung alleine scheint nicht per se die Schulleistungen zu verbessern. Dies spiegelt sich in den widersprüchlichen Ergebnissen der Forschungen zur Verbesserung von Schulleistungen wider: Querschnittliche Analysen anhand von Daten der „large scale assessments“ (IGLU, PISA) fanden keine Leistungsvorsprünge von Schülerinnen und Schülern der Ganztagssschule, wohl aber Hinweise darauf, dass Ganztagsschulangebote unter Umständen remedial genutzt werden (vgl. Radisch/Klieme/Bos 2006; Holtappels/Radisch/Rollett 2010; Hertel u.a. 2008). Allerdings wurden in *längsschnittlichen Untersuchungen* gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern kleinere Effekte des Ganztags-schulbesuchs auf Lesekompetenz bzw. Schulnoten gefunden (vgl. Bellin/Tamke 2010). Die Frage nach spezifischer bzw. individueller Förderung durch die Ganztagssschule ist aber auch der Punkt, mit dem die Eltern an den Ganztagssschulen insgesamt am wenigsten zufrieden sind (vgl. z.B. Börner u.a. 2010).
- *Wirkungen auf das Sozialverhalten*: Etwas gesicherter zeichnen sich in den vorliegenden Studien positive Effekte des Ganztagsschulbesuchs auf das *Sozialverhalten* und soziale Kompetenzen ab. Mit Blick auf ihr Verhalten und ihre Einstellungen entwickeln sich die Ganztags-schülerinnen und -schüler in der Tendenz positiver als Halbtags-schülerinnen und -schüler (vgl. Salisch u.a. 2010; Steinert/Schweizer/Klieme 2003).
- *Abbau von Bildungsbenachteiligung*: Bezogen auf den Abbau von Bildungsbenachteiligung fanden sich zum Teil positive Effekte des Ganztags-schulbesuchs. So zeigte sich die beschriebene positive Entwicklung der Leseleistungen insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund; die

Effekte für das Sozialverhalten waren gerade bei Kindern aus ressourcenarmen Familien, die auch ein insgesamt problematischeres Sozialverhalten aufwiesen, besonders groß (vgl. Bellin/Tamke 2010). Die in den Schulen am Ganztagsbetrieb Beteiligten (Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Eltern) beschreiben ebenfalls positive Auswirkungen gerade für Kinder aus eher bildungsfernen Elternhäusern (vgl. Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010). Bezogen auf außerunterrichtliche Ganztagsaktivitäten im Bereich Musik und Kultur haben Lehmann-Wermser u.a. (2010) festgestellt, dass diese, anders als die außerschulischen Musik und Kunst-Angebote, keine schichtspezifische Nutzung aufweisen.

- *Teilnahme*: Die Teilnahme an den Ganztagsangeboten ist allerdings das Nadelöhr für eine entsprechende Unterstützung. So ist Ganztagschule gerade im Sekundarbereich kein Vollangebot an fünf Tagen in der Woche, und zumeist wird dort auch nur an zwei bis drei Tagen an Ganztagsangeboten teilgenommen. Und gerade bei offenen Ganztagsgrundschulen haben die bisherigen Untersuchungen auf eine gewisse *soziale Selektivität* in der Teilnahme an Ganztagsangeboten hingewiesen. In der wissenschaftlichen Begleitung der Offenen Ganztagsgrundschule in NRW zeigte sich, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus eher seltener am Ganztagsbetrieb teilnehmen, und dass von diesen der Aspekt der Kosten als der bedeutendste Hinderungsgrund für die Teilnahme angegeben wurde (vgl. Behr u.a. 2007; Prein/Rauschenbach/Züchner 2009; Steiner 2009). Kinder mit Migrationshintergrund erscheinen insgesamt in der Teilnahme nicht unterrepräsentiert.
- *Ausweitung der Bildungsinhalte auf andere Lernformen und Akteure*: Die Ganztagschulen haben sich nach außen geöffnet: Fast alle Ganztagschulen gehen Kooperationen mit außerschulischen Partnern ein, die Ganztagsangebote übernehmen (vgl. Arnoldt 2008; Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010). Es existiert an den Ganztagschulen zudem ein vielfältiger Personalmix mit höchst unterschiedlichen Qualifikationsprofilen und Kooperationsformen, der zu einer Pluralität von Arbeitsweisen und Inhalten führt (vgl. Speck u.a. 2011). Allerdings sind Unterricht und Angebote zumeist nur wenig verzahnt und aufeinander abgestimmt. Vielfach herrscht sowohl bezogen auf das Personal als auch mit Blick auf die Inhalte zumeist eine klare Trennung zwischen Unterricht und Angebot. In diesem Sinne sind vielfältige Potenziale entstanden. Eine vordringliche Aufgabe der Ganztagschulentwicklung scheint eine Integration der verschiedenen Inhalte und Akteure in eine gemeinsame Bildungskonzeption der Schulen zu sein.
- *Bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf*: Die Ganztagsgrundschulen sind ein systematischer Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. z.B. Behr u.a. 2007; Züchner 2008; Soremski/Urban/Lange 2011). Ohne hier die Konkurrenz zu den Horten diskutieren zu wollen – sowohl in den Anmeldegründen der Eltern als auch in der faktischen Ent-

wicklung der Erwerbssituation der Eltern von Ganztags Schülerinnen und -schülern, zeichnen sich positive Effekte auf die Erwerbstätigkeit von Eltern und gerade von Müttern ab. Die Ganztagsgrundschule scheint, dort wo es sie gibt, eine grundsätzlich akzeptierte und breit nachgefragte Antwort auf die Betreuungslücke ab dem Schuleintrittsalter zu sein. Im Sekundarbereich verliert die Betreuungsfrage deutlich an Bedeutung.

1.1.3 Ganztagschule als Herausforderung für die Forschung

Mit der Zunahme der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Ganztagschule und dem Fortschreiten des Erkenntnisprozesses werden auch die Herausforderungen und Problemstellungen an die Forschung deutlicher.

An zwei Beispielen lässt sich dies verdeutlichen.

(a) Unterscheidung Halbtagsschule – Ganztagschule

Die bundesdeutsche Schullandschaft ist inhaltlich nur schwer in Halbtagsschulen und Ganztagschulen zu unterteilen. Die oft herangezogene KMK-Definition hat primär formalen Charakter: So erfasst die KMK als Ganztagschulen die Schulen, bei denen im Primar- oder Sekundarbereich

- „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,“
- „an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,“
- „die Ganztagsangebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.“ (Ständiges Sekretariat der KMK 2008, S. 9).

Die Länder weichen in ihren Ganztagschuldefinitionen allerdings zum Teil davon ab. Zudem wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass die formalen Kriterien nicht genügen. So machen viele Schulen, die als Halbtagsschulen geführt werden, Angebote wie Arbeitsgemeinschaften, die inhaltlich dem Angebot der Ganztagschulen nahe kommen (vgl. Hertel u.a. 2008). Auch wird an Halbtagsschulen Schulunterricht mit höherem Alter der Schülerinnen und Schüler zunehmend in den Nachmittag verlegt. Insbesondere mit der Einführung des G8-Gymnasiums geht eine Verlängerung der Schulzeiten einher, die von vielen Schulen zur Einführung von Ganztagsstrukturen und dem Abrufen entsprechender Fördermittel geführt hat. Inwieweit sich G8-Gymnasien mit und ohne Ganztagsbetrieb über die von der KMK formulierten formalen Kriterien hinaus auch inhaltlich unterscheiden lassen, steht noch zur Prüfung aus.

Auch in StEG zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler teilweise selber Schwierigkeiten haben, anzugeben, ob sie Ganztags Schülerinnen und -schü-

ler sind oder nicht. Auch scheint die Unterscheidung nach Organisationsformen der KMK in offene, teilgebundene und vollgebundene Ganztagschulen in der Praxis nicht trennscharf; teilweise wird in den Ländern mit dem gleichen Begriff Unterschiedliches bezeichnet.

(b) Ganztagschule als „heterogene Intervention“

Wie schon über die uneinheitliche Begriffsverwendung deutlich wird, ist ein systematischer Vergleich von Ganztagschulen schwer. Schließlich sind sie ein sehr heterogener Gegenstand mit schulspezifischen Ausprägungen hinsichtlich einer Vielzahl von Faktoren, die sich kaum kontrollieren lassen (wie z.B. Inhalten, Verpflichtungsgraden, unterschiedlichen räumlichen Ausstattungen, wechselnden und vielfältigen Angebotsstrukturen und unterschiedlichen Teilnahmegraden).

Im Sinne einer Interventionsstudie ist die Ganztagschule bzw. der Ganztagschulbesuch kein einheitliches „Treatment“: Kinder und Jugendliche, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen, machen sowohl auf der Angebotsseite als auch der Nachfrageseite (Teilnahmeprofil) sehr unterschiedliche pädagogische Erfahrungen. Zudem erweist sich in den Schulen das Angebot als instabiler Faktor, da es sich möglicherweise jedes halbe Jahr neu konfiguriert.

Es zeigt sich, dass sich das Angebot an Ganztagschulen längst nicht immer auf alle Wochentage erstreckt, und selbst wenn, dann wird es – gerade von älteren Schülerinnen und Schülern im Bereich der Sekundarstufe I – nur an einzelnen Tagen in der Woche genutzt (vgl. Holtappels 2008). Wenn ein jeweils lokal spezifisches Ganztagsangebot auf eine jeweils individuell variierende (und zum Teil nur sporadische) Nutzung trifft, dann ist es schwer, Ergebnisse „der Ganztagschule“ systematisch zu analysieren.

Diese Problematik ist auch in der Schulforschung allgegenwärtig, weshalb hier die Einzelschule als Handlungseinheit der Qualitätsentwicklung (Fend 1986) gesehen wird. Auch hier finden sich Unterschiede in Größe, Schulzeiten, Personalausstattung, die allerdings auf der Ebene der Länder über Schulpflicht, Schulgesetze und Curricula etwas stärker vereinheitlicht sind.

1.2 Leitfragen und Perspektiven der vorliegenden Analysen

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen bietet durch den breiten Forschungszugang eine Fülle an Informationen. Dabei beziehen sich die Auswertungen auf unterschiedliche Theorieansätze, die in den einzelnen Kapiteln erläutert werden. In Kapitel 2 wird von *Fischer u.a.* der gemeinsame theoretisch-konzeptionelle Analyserahmen der Studie vorgestellt. *Furthmüller u.a.* stellen in Kapitel 3 Anlage, Design und Verlauf der Studie dar. Analysestrategien und Auswertungsmethoden werden von *Züchner/Brümmner/Rollet* (Kapitel 17) beschrieben.

Vier Themenbereiche lassen sich als die wesentlichen inhaltlichen Grundlinien des vorliegenden Bandes verstehen:

1. Bildungsteilhabe in der Ganztagschule

In Kapitel 4 analysiert *Steiner* die individuelle Teilnahme am Ganztagsbetrieb und ihre Entwicklung – auch mit Blick auf herkunftsspezifische Unterschiede.

2. Ganztagschulentwicklung als Schulentwicklungsprozess

Fragen der (Ganztags-) Schulentwicklung werden insbesondere in Kapitel 5 bis 8 thematisiert. So analysieren *Rollett/Lossen/Jarsinski/Lüpschen/Holtappels* in Kapitel 5 die Entwicklung des außerunterrichtlichen Angebots. In Kapitel 6 wird die Entwicklung der Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb auf Schulebene von *Holtappels/Jarsinski/Rollett* als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen untersucht. Kapitel 7 und 8 nehmen Ganztagschulentwicklungsprozesse im engeren Sinn in den Blick: *Spillebeen/Holtappels/Rollett* gehen in Kapitel 7 genauer auf Schulentwicklungsprozesse ein, wobei sie das in Kapitel 2 vorgestellte Schulentwicklungsmodell zugrunde legen. In Kapitel 8 greift *Tillman* einen spezifischen Aspekt der Schulentwicklung heraus – sie analysiert die Einflüsse des Schulprogramms auf die Entwicklung der innerschulischen Kooperation. Kapitel 9 bildet den Übergang zur nächsten Leitfrage – *Brümmer/Rollett/Fischer* betrachten die Wahrnehmung der Prozessqualität von Ganztagsangeboten durch Schülerinnen und Schüler als wichtiges Qualitätsmerkmal von Ganztagschule. Dabei wird zunächst untersucht, welche Merkmale von Schule und Schülerinnen und Schülern die wahrgenommene Angebotsqualität beeinflussen, bevor in den folgenden Kapiteln Einflüsse der Qualität auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler thematisiert werden.

3. Qualität und Wirkungen von Ganztagschulen

Die Kapitel 10 bis 13 richten ihr Augenmerk thematisch auf individuelle Wirkungen der Ganztagschuleteilnahme auf Schülerinnen und Schüler. *Steiner* befasst sich in Kapitel 10 mit Einflüssen der Ganztagesteilnahme auf die Bildungslaufbahn und nimmt Klassenwiederholungen in den Blick. In den folgenden Kapiteln werden die Auswirkungen der Ganztagschuleteilnahme und der Angebotsqualität auf die Entwicklung von Schulnoten (*Kuhn/Fischer*, Kapitel 11), von Wohlbefinden und Motivation (*Fischer/Brümmer/Kuhn*, Kapitel 12) sowie von Sozialverhalten (*Fischer/Kuhn/Züchner*, Kapitel 13) betrachtet.

4. Wechselwirkungen der Ganztagschule mit außerschulischen Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen, mit Familien und mit außerschulischen Kooperationspartnern

Die Kapitel 14 bis 16 beschäftigen sich mit Entwicklungen und Wechselwirkungen der Ganztagschule mit dem Umfeld (Familie, Freizeit, außerschuli-

sche Bildungsangebote). Dabei werden Fragen der Bildungsteilhabe der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit dem Ganztagsschulbesuch fokussiert. So untersuchen *Züchner/Arnoldt* (Kapitel 14) Aus- und Wechselwirkungen außerunterrichtlicher Freizeit- und Bildungsaktivitäten mit außerschulischen Angeboten. *Züchner* (Kapitel 15) geht der Frage nach, ob Ganztagschule Familienleben verändert. In Kapitel 16 betrachtet *Arnoldt* die Entwicklung der Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen und außerschulischen Partnern.

Mit den vorgelegten Analysen kommt StEG einer realistischen Bestandsaufnahme der Ganztagschulentwicklung in Deutschland deutlich näher. Die Studie weist verallgemeinerbare Effekte der Ganztagschule nach und dokumentiert erstmals individuelle Entwicklungsverläufe und institutionelle Veränderungen über einen aussagefähigen Zeitraum von vier Jahren hinweg. Diese Erkenntnisse konnten trotz der unter 1.1.3 dargestellten Problematik gewonnen werden. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die statistisch identifizierbaren Effekte meist eher schwach ausfallen. Nichtsdestotrotz zeigen sie Potenziale der Ganztagschule auf und liefern Anknüpfungspunkte für erweiterte Evaluationen unter spezifischen Fragestellungen. Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Erkenntnisse münden in Kapitel 18 (*Klime/Rauschenbach*) in eine Bilanz der Studie.

2 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen

Während die empirischen Erkenntnisse über die Wirkungsweise und die Entwicklung der Ganztagsschulen zunehmen, lässt sich in Bezug auf die in den jeweiligen Studien zugrunde gelegten theoretischen Modelle und Konzepte eine schwer zu überblickende Heterogenität feststellen. Dies ist nicht nur auf die verschiedenen disziplinären und theoretischen Grundperspektiven der jeweiligen Forschungsgruppen zurückzuführen, sondern vor allem auch auf die Vielzahl der Fragestellungen selbst, die die Ganztagsschulforschung zu beantworten hat. Diese beziehen sich neben der Organisationsentwicklung und den Wirkungen der Ganztagsschule auf die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien etwa auch auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Kooperationspartnern oder auf Veränderungen, die sich durch die Ganztagsschule für den Lehrerberuf ergeben. Gleichzeitig interessiert der Einfluss der Ganztagsschulteilnahme auf die außerschulische Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen.

Für die Ganztagsschulforschung bedeutet dies, dass sie sich sowohl mit Prozessen der Schul- und Sozialraumentwicklung zu beschäftigen hat (mit Anschluss an die jeweiligen Forschungstraditionen) als auch mit Analysen, die üblicherweise in den Bereich der Familien- und Sozialisationsforschung fallen. Darüber hinaus gilt es, die Lehr-Lern-Forschung mit Blick auf Unterricht und außerunterrichtliche Angebote einzubeziehen, ebenso wie die Befunde der extra-curricularen und außerschulischen Bildungsforschung sowie der Bildungs- und Motivationspsychologie. Eine Herausforderung ist es dabei, die einzelnen Forschungsperspektiven und Ansätze einschließlich ihrer empirischen Befunde und theoretischen Konzeptionen mit Blick auf die Vielschichtigkeit und Verwobenheit der Fragestellungen zu verbinden und entsprechende Anschlüsse zwischen ihnen herzustellen.

Vor diesem Hintergrund eines breiten Forschungsthemas muss es nicht verwundern, dass es keine allgemeine „Theorie der Ganztagsschule“ gibt, dass derzeit noch kein umfassender theoretisch-konzeptioneller Rahmen für die Ganztagsschulforschung vorliegt, der die verschiedenen Fragestellungen und

empirischen Befunde in ein Gesamtbild zu integrieren in der Lage ist und eine zusammenfassende Interpretation der Befunde ermöglicht.

Die Ganztagschulentwicklung ist zunächst eine deutsche Besonderheit, ist Deutschland doch eines der wenigen Länder im europäischen und anglo-amerikanischen Raum, in der sich historisch die Halbtagsschule als dominantes Schulmodell etabliert hat (vgl. Ludwig 1993; Alleman-Ghionda 2005). Entsprechend sind ganztägige Bildung und Betreuung und ihre Folgen/Wirkungen auch nur sehr begrenzt eine Fragestellung im internationalen Kontext.

Internationale Anknüpfungspunkte bieten jedoch die Untersuchungen zu Nutzung und Effekten außerunterrichtlicher Angebote bzw. Evaluationsstudien zu „after-school-programs“. Resultate existieren hier vor allem aus den USA. Parallelen zu Ganztagschulangeboten gibt es insbesondere hinsichtlich der Gestaltung und Zielsetzungen der Angebote. So finden die in den USA untersuchten Programme häufig in der Schule und im Anschluss an den Unterricht statt, ähnlich wie viele Ganztagsangebote (vor allem im offenen Ganztagsmodell). Auch im Hinblick auf die Variabilität der Gruppenzusammensetzung, die Freiwilligkeit der Teilnahme (bzw. Auswahlmöglichkeiten) und die Durchführung durch erwachsene Bezugspersonen sind die Angebote mit (offenen) Ganztagschulangeboten vergleichbar. Allerdings haben die Gemeinsamkeiten auch Grenzen: So werden international zumeist Programme untersucht, die häufig als Förderprogramme für benachteiligte Kinder und Jugendliche konzipiert sind. Zudem unterscheiden sich „extra-curricular activities“ systematisch von Angeboten der gebundenen Ganztagschulen, an denen alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Schließlich werden in den Programmen in den USA häufig inhaltliche Spezialisierungen vorgenommen, während die Angebote der Ganztagschulen in der Regel eher vielfältig sind. Ohnehin ist auch international häufig das Fehlen theoretischer Bezugspunkte zu bemängeln. Außerunterrichtliche Angebote werden häufig mehr oder weniger „theorielos“ im Rahmen von Evaluationsstudien untersucht. Allenfalls werden entwicklungspsychologische Modelle zur Erklärung möglicher Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler herangezogen.

Das Projekt StEG evaluiert aber nicht nur individuelle Effekte außerunterrichtlicher Angebote auf Schülerinnen und Schüler, sondern bezieht sowohl Merkmale der Ganztagschulqualität und Schulentwicklungsprozesse als auch Auswirkungen auf Familien und Kooperationspartner und Wechselwirkungen mit dem Sozialraum ein. Das breit angelegte Forschungsprojekt speist sich dabei aus vielfältigen theoretischen Bezügen, die zusammengenommen den heuristischen Rahmen für die StEG-Analysen bilden. So sind Ganztagschulen zunächst einmal Schulen, also sind Schultheorien und Schulentwicklungstheorien zentrale Grundlagen einer Ganztagschulforschung, die sich die Begleitung der Entwicklung von Ganztagschulen zur Aufgabe setzt. Zu den etablierten und umfassendsten Konzepten gehört das so genannte CIPO-Modell (Context Input Process Output oder auch CIPP-

Modell, vgl. u.a. Stufflebeam 1972), das im folgenden Abschnitt etwas ausführlicher dargestellt werden soll (vgl. Abschnitt 2.1). Dieses Modell konzipiert Schulqualität aus einer Gesamtperspektive von Input-, Prozess- und Output-Merkmalen und eignet sich damit gut zur Beschreibung von Qualität und Entwicklungsprozessen auf der Schulebene. Ein weiterer Schwerpunkt der Analysen in StEG liegt auf individuellen Teilnahmemustern und Wirkungen der Ganztagschulen in Wechselwirkung mit Interaktionsprozessen im Unterricht und den Ganztagsangeboten. Hierzu bedarf es einer Ergänzung aus anderen Zugängen, wie sie sich zum Beispiel in stärker pädagogisch-psychologisch orientierten Angebots-Nutzungsmodellen (vgl. u.a. Fend 1998; Helmke 2003) finden, die ebenfalls als Grundlage für einen konzeptionellen Analyserahmen von StEG dienen. Mit diesen beiden Rahmenmodellen knüpft StEG an die Schul- und Unterrichtsforschung an. Sie werden im folgenden Abschnitt beschrieben, bevor im Abschnitt 2.2 der Analyserahmen von StEG dargestellt wird.

Für spezifischere Fragestellungen müssen darüber hinaus spezifischere Theoriebezüge hergestellt werden. Insbesondere kommen hier Ansätze der Psychologie und der Soziologie zum Tragen. Solche Bezüge finden sich in den einzelnen Kapiteln dieses Buches und werden dort jeweils erläutert. So bilden zum Beispiel die in der humanistischen Psychologie verankerte Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer oder Fischer/Brümmer/Kuhn in diesem Band) oder die gesellschaftstheoretische Analyse sozialer Bildungsungleichheit Bourdieus Anknüpfungspunkte (vgl. hierzu ausführlicher Steiner (Kap. 4) in diesem Band; Züchner in diesem Band).

2.1 Schulqualität und individuelle Nutzung: Theoriebezüge der Ganztagschulforschung

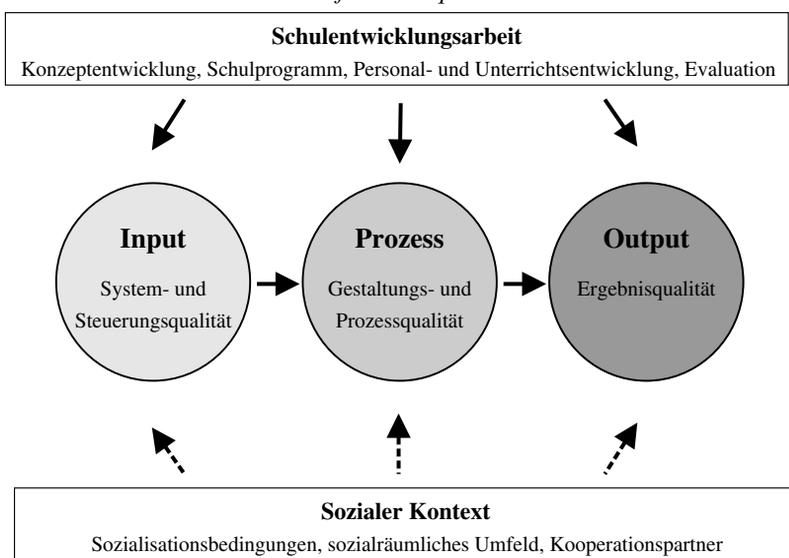
2.1.1 *Das CIPO-Modell der Schulqualität*

Bereits 1972 unterschied Stufflebeam in seinem CIPO-Modell zur Schulqualität zwischen System- und Steuerungsqualität (Inputqualität), Gestaltungs- und Prozessqualität sowie Ergebnisqualität (Outputqualität), wobei diese drei zentralen Komponenten einzeln und in ihrem Zusammenwirken zu betrachten sind (vgl. Stufflebeam 1972; Creemers/Scheerens/Reynolds 2000; Ditton/Krecker 1995; Holtappels 2003, S. 34 ff.).

Das Schaubild (vgl. Abb. 2.1) zeigt das von Holtappels (2008) erweiterte CIPO-Modell: Die erste (Input-)Komponente betrifft Qualitätsmerkmale auf der Ebene des Bildungssystems und der Systemsteuerung, die als Inputfaktoren für die einzelnen Schulen Rahmenbedingungen und Ressourcen bereitstellen und Vorgaben umfassen; diese Qualitätsaspekte der System- und Steuerungsqualität sind von der Einzelschule nicht direkt beeinflussbar und ihr auch nicht zurechenbar.

Die zweite (Prozess-)komponente betrifft sämtliche Prozessfaktoren, die die pädagogische Gestaltung der einzelnen Schule und die pädagogischen Prozesse ausmachen. Die Einzelschule selbst kann diese Prozessfaktoren beeinflussen und moderieren, sie sind Ausdruck der aktiven pädagogisch-organisatorischen Gestaltung der einzelnen Schule und stehen in deren Verantwortung; es kann daher von Gestaltungs- und Prozessqualität gesprochen werden. In den meisten gängigen Qualitätsmodellen wird dabei zwischen der Schul- und der Klassenebene, also zwischen Qualität auf Schul- und auf Unterrichtsebene unterschieden. Die dritte (Output-)Komponente bezieht sich auf die Individualebene hinsichtlich der Ergebnisqualität als Output, also auf Kompetenzen, Haltungen, Einstellungen, Dispositionen und Verhaltensmuster der Schülerinnen und Schüler.

Abb. 2.1: CIPO-Rahmenmodell für Schulqualität



Quelle: Holtappels 2008 basierend auf Stufflebeam 1972

Weitere Modelle der Schulqualität unterscheiden die Komponenten Input, Prozess, Output auf verschiedenen Ebenen (Systemebene, Schulebene, Klassenebene, Individualebene) im Mehrebenenmodell (vgl. Fend, 1998). Empirische Ergebnisse von Scheerens (2008) bzw. Scheerens/Bosker (1997) untermauern das vorgestellte Grundmodell. Dabei wird aber auch deutlich, dass mit Blick auf die schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler Klassen- und Lehrkräfteeffekte über Schuleffekte zumeist dominieren.

Derartige Modelle berücksichtigen zugleich den sozialen Kontext der Schülerinnen und Schüler ebenso wie Ressourcen des sozialräumlichen Umfelds und der Kooperationsnetze der Schulen. Was in herkömmlichen Qualitäts-

modellen allerdings durchgängig unberücksichtigt bleibt, sind die Schulentwicklungsbemühungen der Schulen in Bezug auf Qualitätsverbesserungen (siehe jedoch Holtappels 2009; Klieme/Steinert 2008).

Der Schulentwicklung wird in StEG ein besonderer Stellenwert beigemessen. Dabei erfolgt eine Orientierung an der Betrachtung der Schule als lernende Organisation (vgl. Argyris/Schön 1978; Senge 1990; Holtappels 2010). Schulentwicklung geschieht zwar auch über Systemsteuerung mit Rahmenvorgaben, entscheidender ist aber, gerade im Ganztagschulkontext, der schulinterne Entwicklungsprozess in den Einzelschulen.

In einer Zusatzanalyse zur deutschen PISA-Studie von Klieme und Kollegen konnte nachgewiesen werden, dass das Leistungsniveau von Schulen (Gymnasien) zwischen dem Jahr 2000 und dem Jahr 2009 dann anstieg, wenn die Schulen interne Evaluationen durchgeführt hatten. Auch die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrkräften hing entscheidend von Schulentwicklungsbemühungen ab. Zusätzlich zeigte sich, dass sich Schulen, die bereits im Jahr 2000 den Ganztagsbetrieb aufgenommen hatten, hinsichtlich der Beziehungsqualität zwischen Lernenden und Lehrenden besonders positiv entwickelten (vgl. Bischof u.a. im Druck).

Die Umwandlung einer Halbtags- in eine Ganztagschule kann als Innovationsprozess in der Schulentwicklung verstanden werden. Innovationsprozesse können unter bestimmten Bedingungen für Qualitätsveränderungen der Schule verantwortlich sein (vgl. Rolff 2007; Holtappels/Rolff 2010). In empirischen Studien zu schulischen Innovationsprozessen wurden vielfach wirksame Merkmale im Entwicklungsprozess identifiziert, die Innovationen erfolgreich fördern (vgl. Fullan 1993; Leithwood 2000; Hall/Hord 2001; Hameyer 1992; Haenisch 1993 und 2004; Holtappels 2002 und 2003), zum Beispiel breite Akzeptanz im Kollegium für die geplante Innovation, Entwicklung von Zielorientierungen und intensive Arbeit am Schulkonzept, Partizipation des Kollegiums im Entwicklungsprozess, Präsenz und Nutzung von externer Unterstützung. Diese und weitere wichtige Schulentwicklungsvariablen wurden in den StEG-Analysen berücksichtigt (vgl. z.B. Spillebeen u.a. in diesem Band; Tillmann in diesem Band).

2.1.2 Angebots-Nutzungs-Modelle

Stärker pädagogisch-psychologische Modelle der Schul- und Unterrichtsqualität, die „Angebots-Nutzungs-Modelle“ (wie z. B. von Helmke 2003, S. 41 ff. oder Ditton 2000, 2007a) legen einen Schwerpunkt auf die Betrachtung des Lehr-Lern-Prozesses als Ko-Konstruktion von Lehrenden und Lernenden. Unterricht führt demnach nicht direkt zu Wirkungen, sondern die Wirksamkeit hängt entscheidend von der Nutzung auf Schülerseite ab, und zwar in zweierlei Hinsicht: 1) davon, ob und wie Erwartungen der Lehrenden und unterrichtliche Formen und Verläufe von den Lernenden wahrgenommen, verarbeitet und interpretiert werden und 2) ob und welche motivationa-

len, sozialen, emotionalen und volitionalen Prozessen sich auf Schülerseite einstellen. Damit werden Lernaktivitäten auf Schülerseite im Rahmen von Ko-Konstruktionsprozessen mit den Lehrenden wirksam.

Auch hier spielen aber sowohl die Kontextbedingungen als auch individuelle Voraussetzungen der Lernenden eine erhebliche Rolle. Mediationsprozesse und Lernaktivitäten (also die Nutzung) werden in erheblichem Maße davon beeinflusst. Das Angebot selbst umfasst Prädiktoren, die einerseits die Qualität der Unterrichtsgestaltung, also der Organisation des Lehrstoffes und der Lehrprozesse, andererseits auch Komponenten der Lehrerpersönlichkeit (Expertise, Ziele, Haltungen, Bereitschaft etc.) betreffen. Zugleich kann ein Angebots-Nutzungs-Modell auf der Angebotsdimension auch Qualitätsmerkmale auf Schulebene (z.B. Leitungshandeln, Lehrerkooperation, Zeitorganisation) einbeziehen.

Insofern sind Angebots-Nutzungs-Modelle und CIPO-Modell der Schulqualität nicht unabhängig voneinander zu sehen, sondern als sich ergänzende Ansätze, die die Ganztagserschulung befruchten können. Außer dem Einbezug von (auch ganztagserschulungsspezifischen) Schulentwicklungsprozessen müssen auf Angebotsseite außerunterrichtliche Gestaltungselemente und ihre Prozessqualität neben dem Unterricht einbezogen werden. Die Komponente der Nutzung umfasst – im Sinne des Helmke-Modells – auch in Ganztagserschulung Ko-Konstruktionsprozesse und Lernaktivitäten, aber auch Dimensionen der Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb, wie Dauer und Intensität der Teilnahme und Angebotsprofile.

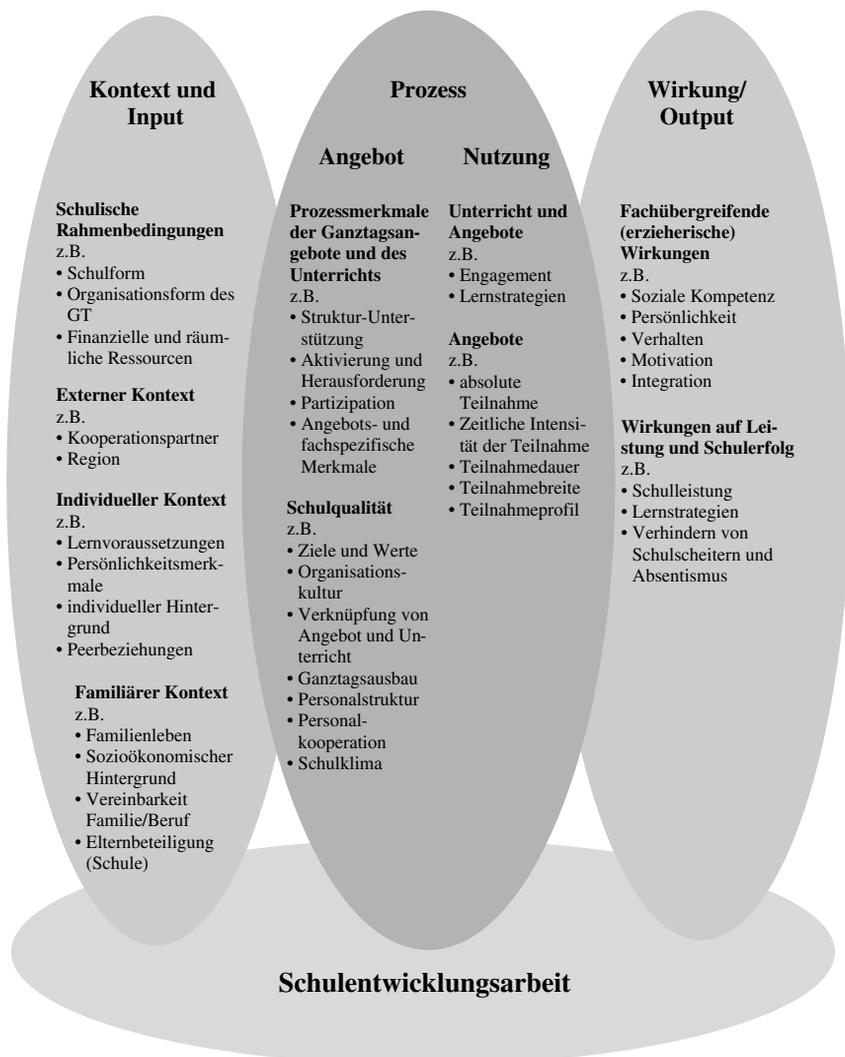
Für entsprechende Analysen im Rahmen von StEG werden, basierend auf schulentwicklungs- und organisationstheoretischen Ansätzen einerseits und bislang vorgelegten Forschungserkenntnissen zur Ganztagserschulung andererseits, entsprechende Einflussvariablen zu einem konzeptionellen Rahmen für die Untersuchung der Entwicklung von Ganztagserschulung zusammengefasst.

2.2 Zentrale Konstrukte der Ganztagserschulung

Auf Basis der dargestellten Theorieansätze lassen sich verschiedene Beobachtungsdimensionen der Ganztagserschulung beschreiben, die den heuristischen Rahmen von StEG bilden und sich je nach Fragestellung miteinander verbinden lassen (vgl. Abb. 2.2). Die Abbildung erhebt, anders als das CIPO-Modell, nicht den Anspruch, Wirkungszusammenhänge, Mediations- oder Moderationseffekte zu spezifizieren. Sie stellt einen pragmatischen Gliederungs- und Orientierungsrahmen für die in StEG und allgemein in der Ganztagserschulung betrachteten Konstrukte dar. Dabei wird, wie im erweiterten CIPO-Grundmodell, zwischen Wirkungsebene (Output), Prozessebene sowie Input- und Kontextebene unterschieden und Schulentwicklungsprozesse werden über alle Komponenten hinweg mitgedacht. Zugeordnet sind jeweils Dimensionen, die die unterschiedlichen Themen und Kontexte der Analysen von StEG darstellen. Je nach Fragestellung und Analyse-

strategie betreffen die einzelnen in diesem Band dargestellten Analysen die verschiedenen Kontexte in unterschiedlicher Breite und Richtung und unter der Annahme unterschiedlicher (Wechsel-) Wirkungen.

Abb. 2.2: Konstrukte der Ganztagsforschung



Die Wirkungsperspektive (Output)

Auf der Wirkungsebene wird die Ganztagsforschung danach bewertet, ob durch Unterricht und außerunterrichtliche Angebote, die mit der Ganztagschule verbundenen Erwartungen (vgl. Züchner/Fischer in diesem Band) erfüllt werden können. Dabei zielt die Ganztagschule zunächst auch auf die

Verbesserung der schulischen Leistungen und der dafür benötigten Schlüsselqualifikationen (vgl. Holtappels u.a. 2008b, S. 47). Die Ganztagschule soll aber über die Verbesserung der schulischen Leistungsfähigkeit hinaus ein Konzept von Bildung und Erziehung realisieren, deren Ziel die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit der Heranwachsenden ist (vgl. Scherr 2004). Unter anderem sind soziales und interkulturelles Lernen wesentliche Bestandteile solcher Entwicklungsprozesse. Erhofft wird auch die Reduzierung von problematischen Verhaltensweisen (z.B. Delinquenz, Schulabsentismus etc.). Entsprechend wird in StEG der Fokus sowohl auf fachbezogene als auch auf fachübergreifende Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler gelegt. Ergebnisse der deutschen Ganztagschulforschung belegen konsistent positive Wirkungen in Bezug auf das soziale Lernen, hinsichtlich schulischer Leistungen sind die Befunde heterogen (vgl. Radisch 2009; Züchner/Fischer in diesem Band). Aus den USA liegen bereits zahlreiche Metaanalysen und Überblicksbeiträge vor, die positive Einflüsse der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten auf den schulischen Notendurchschnitt, die Bindung an die Schule, die Lernmotivation, den akademischen Erfolg, das Sozialverhalten und das Risikoverhalten nahe legen (vgl. Eccles/Templeton 2002; Durlak/Weissberg/Pachan 2010; Feldman/Matjasko 2005).

Die Prozessperspektive

Angebot

Neben der Wirkungsebene nimmt das Modell auch in den Blick wie die Schule, der Unterricht und außerunterrichtliche Angebote in der Ganztagschule gestaltet bzw. strukturiert sein müssen, damit das, was sie leisten sollen, auch tatsächlich erreicht bzw. ‚bewirkt‘ wird (Prozessebene). Hinsichtlich der *Schulqualität* gibt es Anknüpfungspunkte an zahlreiche Konzepte (vgl. Fend 2006; Doll/Prenzel 2002; Scheerens/Bosker 1997; Teddlie/Reynolds 2000). Viele dieser Arbeiten konnten Merkmale identifizieren, die eine effektive Schule kennzeichnen – zunächst unabhängig davon, ob es eine Ganztags- oder eine Halbtagschule ist. Gegenüber diesen Modellen sind für die Ganztagschule spezifische Erweiterungen notwendig (vgl. Holtappels 2009b). Zu den Besonderheiten der Ganztagschule gehört, dass hier neben den Lehrkräften in der Regel weiteres (pädagogisches) Personal tätig ist. Die Durchführung und die Qualität der Angebote sind wesentlich von der Ausbildung dieses Personals abhängig. Zu den Qualitätskriterien von Ganztagschulen gehört in diesem Zusammenhang auch die inhaltliche Verzahnung von außerunterrichtlichen Angeboten und Unterricht. Dazu ist es notwendig, dass die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal erfolgreich zusammenarbeiten. Die für die Schulqualität hinlänglich bekannte Bedeutung der Lehrerverkennung (vgl. Steinert u.a. 2006) ist in der Ganztagschule damit auf die Kooperation zwischen den Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals und auf die Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem weiteren Personal zu erweitern.

In Bezug auf die Qualität der außerunterrichtlichen Angebote baut StEG u.a. auf den Ergebnissen US-amerikanischer Arbeiten (vgl. u.a. Mahoney/Larson/Eccles/Lord 2005) sowie der Unterrichtsforschung (vgl. Klieme/Rakoczy 2003, 2008) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1993) auf. Als Qualitätsmerkmale von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten werden unter anderem die drei Grunddimensionen identifiziert, die sich empirisch häufig als Merkmale guten Unterrichts herauskristallisiert haben und auch für die Bewertung der Prozessqualität von außerunterrichtlichen Angeboten vorgeschlagen werden (vgl. Radisch u.a. 2008; Stecher u.a. 2007):

„I. Verlässlichkeit, Sicherheit und Strukturiertheit der Lernumgebung, ablesbar u.a. an angemessenen und konsistenten Regeln und an klarer, altersangemessener Führung durch Erwachsene [Strukturdimension];

II akzeptierende und respektvolle Beziehungen zu anderen Kindern und Jugendlichen und zu Erwachsenen, die ein Gefühl der Zugehörigkeit geben, positive soziale Normen vermitteln und persönliches Wachstum unterstützen [Unterstützungs- und Orientierungsdimension];

III Herausforderungen und Gelegenheiten zur Entfaltung der körperlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten [Herausforderungs- und Aktivierungsdimension].“ (Radisch u.a. 2008, S. 229)

Hinter dieser Betrachtung steht die Überzeugung, dass sowohl dem Unterricht als auch den außerunterrichtlichen Angeboten dieselben Dimensionen pädagogischer Prozessqualität zu Grunde liegen. Diese Merkmale werden auch international zur Messung der Prozessqualität in Ganztagsangeboten verwendet. In ihrer Metaanalyse stellen Durlak/Weissberg/Pachan (2010) fest, dass *Struktur*, *Herausforderung* und *Gelegenheiten für positive Interaktionen* mit Peers und Erwachsenen wichtig für Effekte außerunterrichtlicher Angebote sind. Gerade für die Reduktion problematischen Sozialverhaltens konnten z.B. Mahoney/Stattin (2000) die Relevanz der Strukturiertheit (im Sinne eines festen vorgegebenen Rahmens mit gemeinsamen Regeln) und der Anleitung durch eine erwachsene Bezugsperson nachweisen.

Nutzung

Nutzung wird in Qualitätsmodelle des Unterrichts sowohl hinsichtlich der tatsächlichen Teilnahme am Unterricht als auch mit Blick auf den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Unterricht (Lernstrategien) einbezogen. Dies gilt auch für außerunterrichtliche Angebote. Hier konnte unter anderem das persönliche Engagement der Schülerinnen und Schüler als wichtiger Prädiktor hinsichtlich der Wirkung von außerunterrichtlichen Angeboten identifiziert werden (vgl. Shernoff 2010). Anders als für den Unterricht, der für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist und allen in (annähernd) gleichen „Dosierungen“ verabreicht wird, kann es aber in Bezug auf den Ganztagsbe-

trieb und seine Angebote erhebliche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern geben.

Ein zentraler Aspekt der Nutzung ist entsprechend die Frage, ob die Angebote der Ganztagschule überhaupt genutzt werden („absolute attendance“ nach Fiester/Simpkins/Bouffard 2005). Des Weiteren interessiert, an wie vielen Tagen pro Woche ein Schüler bzw. eine Schülerin am Ganztagsbetrieb teilnimmt („attendance intensity“, ebd.) und über welche Zeitdauer (in Schuljahren) die Teilnahme erfolgt („attendance duration“, ebd.). In neueren Studien zeigt sich, dass insbesondere durch die dauerhafte Teilnahme an den Programmen Erfolge im Hinblick auf die Schulleistung erzielt werden (vgl. Fiester/Simpkins/Bouffard 2005; Vandell et al. 2007). Schließlich ist die Breite (breadth) der besuchten Angebote zu betrachten, die sich auf die inhaltliche Spannweite der besuchten Aktivitäten bezieht. Individuellen Teilnahmeprofilen wird hierbei ein hoher Stellenwert eingeräumt. Während zu erwarten ist, dass Hausaufgabenbetreuung und fachbezogene Förderangebote z.B. die (Fach-) Leistungsentwicklung fördern, sind Arbeitsgemeinschaften und ungebundene Freizeit- und Spielangebote stärker auf soziales Lernen, Wertevermittlung und andere nichtkognitive Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet (vgl. Radisch u.a. 2007, S. 256f.). Dieser Aspekt ist jedoch bisher in der Forschung – auch international – weitgehend vernachlässigt worden.

Die Input- bzw. Kontextperspektive

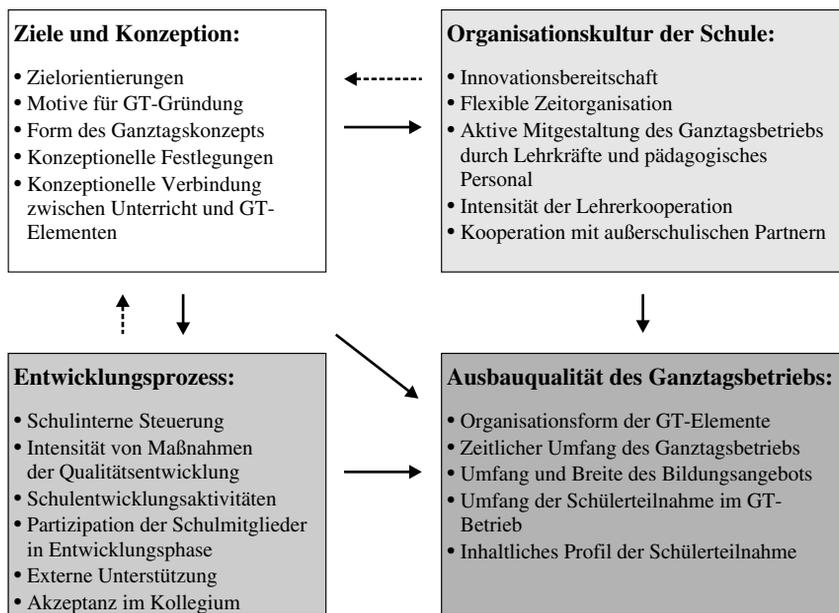
Eingangsvoraussetzungen seitens des Schulsystems, der Schulorganisation, aber auch des Sozialraums und der Schülerinnen und Schüler selbst beeinflussen die in Abbildung 2.2 dargestellten Prozesse. Dabei ist die Angebotsstruktur des Sozialraums ein wichtiger externer Faktor für die Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule; denn die Ganztagschule ist hinsichtlich der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern auf das Vorhandensein geeigneter Partner im kommunalen Umfeld angewiesen (*externer Kontext*). Überdies sind zum Verständnis individueller (differenzieller) Wirkungen von Ganztagschulen sowohl der *familiäre Kontext* als auch *individuelle Voraussetzungen* einzubeziehen. Gerade weil die Ganztagschule schon aufgrund des verlängerten Zeitrahmens teilweise Funktionen übernimmt, die traditionell bei der Familie lagen, sind Elemente wie Familienleben, Bildungsaspiration und Erwerbstätigkeit der Eltern gleichzeitig Kontextmerkmale und abhängige Variablen in StEG (vgl. Züchner in diesem Band).

Die Schulentwicklungsperspektive

Prozess- und Produktqualität von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie die Frage der Nutzung können nur in Abhängigkeit von externen Faktoren und unter Einbezug von *Schulentwicklungsprozessen* realistisch eingeschätzt werden. Holtappels/Rollett (2007) identifizieren auf Basis von schulentwicklungs- und organisationstheoretischen Ansätzen und dazu bislang vorgelegten Forschungserkenntnissen zahlreiche ganztagschulspe-

zifische Bedingungsvariablen für die Schulentwicklung. In ihrem theoretischen Rahmenmodell zur Ganztagschulentwicklung unterscheiden sie drei Bereiche bzw. Bedingungsfelder, die über entsprechend zugeordnete Indikatoren geeignet sind, die Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes zu beeinflussen. Die in Abbildung 2.3 enthaltenen Bedingungsfelder des Rahmenmodells sind wie folgt zu beschreiben:

Abb. 2.3: *Bedingungsfelder für Ganztagsqualität*



Quelle: *Holtappels/Rollett 2007*

1. „Ziele und Konzeption“: Auf dieser Dimension werden Variablen zusammengefasst, die die Ziele, welche die Schulen mit dem Ganztagsbetrieb verfolgen, sowie den konzeptionellen Entwicklungsstand abbilden. Zu nennen sind hier besonders die Zielorientierung der Schulen in ihrer pädagogischen Arbeit im Ganztage, Gründungsmotive für die Einrichtung des Ganztags, konzeptionelle Festlegungen im Schul- bzw. Ganztagskonzept sowie die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztageelementen.

2. „Organisationskultur“: Dieser Qualitätsbereich betrifft die Strukturen der inneren Schulorganisation, vor allem aber die Organisationskultur und das interne Klima der Schulen. Hier werden unter anderem Variablen in Bezug auf eine flexible Zeitorganisation, die Intensität und Qualität der innerschulischen Kooperation des Personals, der Kooperation mit außerschulischen Institutionen sowie klimatische Faktoren wie der kollegiale Konsens und Zusammenhalt im Kollegium und die Schülerpartizipation zusammengefasst.

3. „Entwicklungsprozess“: Mit Variablen auf der Prozessebene wird der Verlauf des eigentlichen Schulentwicklungsprozesses, der dem Ganztagsausbau zugrunde liegt, charakterisiert. Darunter ist vor allem die Art und Intensität von Schulentwicklungsbemühungen, die angewendeten Verfahren und Maßnahmen der Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung, die Nutzung externer Ressourcen und die Partizipation der verschiedenen am Ganztage beteiligten Gruppen im Prozess der Konzeptentwicklung und des Aufbaus des Ganztagsbetriebs zu verstehen.

Zentral ist die Annahme, dass die drei benannten Einflussbereiche faktisch „Bedingungsfelder“ mit entsprechenden Bündeln von Prädiktoren bilden und – einzeln oder im Zusammenwirken – direkt die Ausbauqualität der Ganztagschule bestimmen. Weiter besteht die Annahme, dass von diesen Bedingungsfeldern – vermittelt über Schulfaktoren der Ausbauqualität – auch Wirkungen auf die Entwicklung von Kompetenzen, Verhalten und Befinden der Schülerinnen und Schüler ausgehen.

2.3 Bedeutung des Analyserahmens für die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

Der vorgestellte Analyserahmen bietet StEG ein Schema, das die unterschiedlichen Untersuchungsfelder der Ganztagschule beinhaltet. In den folgenden Buchkapiteln werden je nach inhaltlichem Zugang ausgewählte und unterschiedliche Konstrukte betrachtet, und die Richtung von Zusammenhängen variiert je nach Fragerichtung. So blickt z.B. die Analyse von Angebotsqualität auf andere Aspekte und andere Zusammenhänge als die Untersuchung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch Ganztagschule. Familienleben kann z.B. gleichzeitig als abhängige Variable betrachtet werden, die durch die Ganztagssteilnahme des Kindes beeinflusst wird, als auch als Kontextmerkmal, das Einflüsse der Ganztagschule moderiert.

In der empirischen Bildungsforschung hat es sich – zum Teil auch in Abgrenzung zu gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen – als hilfreich erwiesen, nicht auf „große“ Universaltheorien abzuheben, sondern je nach Fragestellung auch bereichsspezifische Theorien zu nutzen, die häufig aus Psychologie und Soziologie entlehnt werden. Ein solcher Zugang wird auch im vorliegenden Band realisiert. Mit dem in Abbildung 2.2 dargestellten heuristischen Rahmen bietet sich die Möglichkeit, alle in StEG untersuchten Fragen zu systematisieren, ohne jedoch eine abschließende allgemeine „Theorie der Ganztagschule“ liefern zu wollen.

Peter Furthmüller, Dagmar Neumann, Holger Quellenberg,
Christine Steiner, Ivo Züchner

3 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen

Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe

Mit der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) wurde untersucht, wie sich Ganztagsschulen im Laufe von mehreren Jahren verändern, welche Faktoren dafür eine Rolle spielen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Die Schulen sollten dabei „möglichst vollständig“ begleitet werden, d.h. es sollten die Perspektiven aller am Ganzttag beteiligten Akteure einbezogen und im Längsschnitt analysiert werden.

Welche spezifischen Anforderungen an das Untersuchungsdesign daraus entstanden, wird im Folgenden näher erläutert. Um den Mehrebenen- bzw. Mehrperspektivenansatz zu realisieren, hat StEG Schülerschaften aus der Primarstufe und Sekundarstufe I, deren Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal und – als ein Novum in der Ganztagschulforschung – die Kooperationspartner der Schulen befragt.

Für StEG wurde eine mehrfach geschichtete, disproportionale Zufallsstichprobe der deutschen Ganztagsschulen gezogen, die die Ganztagsschullandschaft der (teilnehmenden) Bundesländer im Jahre 2005 abbildet. Die Schulen in dieser Ausgangsstichprobe (*StEG-Schulen*) sollten in ihrer Entwicklung bis 2009 untersucht werden. Um die Qualität der Stichprobe beurteilen zu können, werden im zweiten Abschnitt des Kapitels sowohl Aspekte des Stichprobendesigns als auch die Eigenschaften einzelner Teilstichproben diskutiert.

3.1 Anlage und Durchführung der Studie

3.1.1 Organisation des Projekts

StEG wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus mehreren Forschungseinrichtungen in umfassender Zusammenarbeit durchgeführt. Den Arbeitsverbund bildeten das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF), das *Institut für Schulentwicklungsforschung* (IFS), das *Deutsche Jugendinstitut* (DJI) sowie die *Justus-Liebig-Universität Gie-*

ßen. Die Gesamtkonzeption verantwortet ein Konsortium bestehend aus je einem Wissenschaftler der beteiligten Institute, der Studienkoordinatorin und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den einzelnen Forschungseinrichtungen.

Seit Beginn des Projektes standen dem Forschungsteam zwei Gremien beratend zur Seite: Der *administrative Beirat* unterstützte den Forschungsverbund in Fragen bezüglich der Bundesländer und Schulen. Er setzte sich aus sechs Vertretern der beteiligten Länder und einem Vertreter des Deutschen Städtetages zusammen. Den *wissenschaftlichen Beirat* bildeten neun Professorinnen und Professoren aus der empirischen Bildungs- und Schulforschung sowie der Sozialpädagogik. Dieser Beirat begleitete das Projekt hinsichtlich theoretischer und methodischer Fragen. Ferner wurde StEG laufend von der zuständigen Unterabteilung und den Fachreferentinnen und -referenten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) beraten. Durchgeführt wurde die Felderhebung vom IEA Data Processing Center (DPC) in Hamburg.

Die Forschungseinrichtungen erbrachten zentrale Leistungen in enger Kooperation. Dazu zählen u.a. die Planung und Konzeption der Stichprobe, der Entwurf von Erhebungsinstrumenten und die Prüfung und Analyse der Daten. Zusätzlich konzentrierten sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeitsteilig auf bestimmte Aufgaben und Fragestellungen. So wurde z.B. das Projekt zentral vom DIPF in Frankfurt am Main koordiniert, das DJI in München übernahm das Datenmanagement und das IFS an der Technischen Universität Dortmund betreute das *Netzwerk Ganztagschulforschung*.¹

3.1.2 Das Untersuchungsdesign

Die Studie sollte die Entwicklung von Ganztagschulen von 2005 bis 2009 möglichst umfassend abbilden und wurde deshalb als Schulpanel angelegt, d.h. primäre Erhebungseinheiten waren Schulen, die in diesem Zeitraum insgesamt dreimal untersucht wurden. StEG wurde als standardisierte, schriftliche Befragung durchgeführt. Trotz der bundeslandspezifischen Ausgestaltung von Ganztagschulen sollten die Daten vergleichbar bleiben, weshalb ein quantitativ-standardisierter Zugang gewählt wurde. Dem Vorhaben war nur ein komplexes Forschungsdesign angemessen, das sich durch Mehrperspektivität auf den untersuchten Gegenstand, durch die Erhebung von Paneldaten und durch eine mehrstufige Stichprobe auszeichnet. Die Stichprobenqualität lässt sich nur unter Berücksichtigung von Stichprobendesign, Zie-

1 Um im Bereich der Ganztagschulforschung mehr Transparenz zu schaffen und die Forschungsaktivitäten zu koordinieren, wurde der Forschungsverbund Netzwerk Ganztagschulforschung ins Leben gerufen. Durch Förderung des wissenschaftlichen Austauschs sollen relevante Forschungsbereiche abgedeckt und unnötige Überschneidungen in der Themenbearbeitung vermieden werden.

ungsverfahren und Ausschöpfungsquoten beurteilen, weshalb diesen Themen ein eigenes Kapitel gewidmet wurde (vgl. Abschnitt 3.2).

(a) Mehrperspektivität der Studie

Ganztagsschulen werden erst im Zusammenwirken vieler Akteure realisiert, die auf verschiedenen institutionellen Ebenen und aus unterschiedlichen Gründen am Schulbetrieb teilnehmen. Folglich lassen sich sowohl auf vertikaler als auch horizontaler Achse unterschiedliche Perspektiven auf Ganztagsschule differenzieren. Entsprechend vielseitig können die Interessen, Erwartungen und Standpunkte zum Thema sein. Eine erschöpfende Darstellung der Ganztagsschulentwicklung im Zeitverlauf ist nur möglich, wenn das Untersuchungsdesign dieser Mehrperspektivität Rechnung trägt. StEG wurde als eine Mehrebenenuntersuchung angelegt, die alle am Ganztagsschulbetrieb beteiligten Personen einbezog und sie zunächst anhand ihrer Funktion kategorisierte. Daraus ergaben sich unterschiedliche Ebenen und Personengruppen, aus deren Perspektive sich Ganztagsschule in den Blick nehmen lässt und die in StEG berücksichtigt wurden:

- *Schulebene* als eine übergeordnete, integrierende Perspektive
- Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und *Sekundarstufe I*
- *Eltern* der befragten Schülerschaft
- *Schulleitungen*
- Pädagogische Fachkräfte, d.h. sowohl *Lehrkräfte* als auch *weiteres pädagogisch tätiges Personal*
- *Kooperationspartner* der Ganztagsschulen

(b) Längsschnitt- und Sequenz-Kohorten-Design

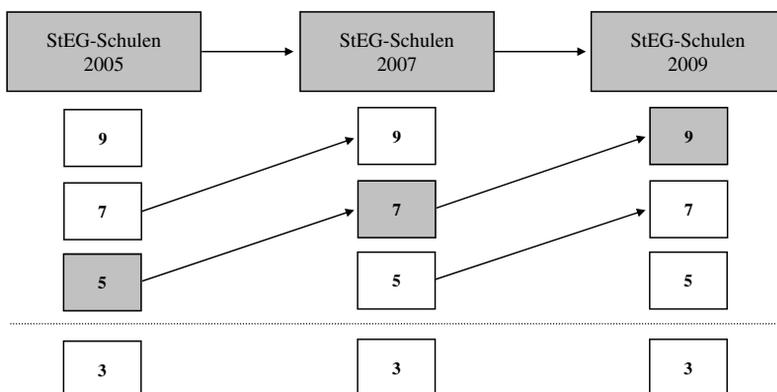
Dynamische Entwicklungen lassen sich durch singuläre Erhebungen nur unzureichend analysieren. Aus diesem Grund wurden die StEG-Schulen über mehrere Jahre begleitet und insgesamt dreimal untersucht. Die erste Erhebung im Jahre 2005 sammelte zeitnah zum Start des bundesweiten *Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung* (IZBB) umfangreiche Informationen über die Ausgangssituation der geförderten Ganztagsschulen. Darüber hinaus stellte die Basisuntersuchung eine Momentaufnahme von Schulen zur Verfügung, die mindestens fünf Jahre lang im Ganztagesbetrieb organisiert, aber nicht durch das IZBB-Programm gefördert waren. Von der Situation im Jahre 2005 ausgehend, wurden die Befragungen an den StEG-Schulen in den Jahren 2007 und 2009 wiederholt.

Für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal wurde genau dokumentiert, zu welchen Zeitpunkten eine Person teilgenommen hat. Bei Schulleitungen wurden die Individuen im Längsschnitt über die Schule zugeordnet, die Daten der Kooperationspartner wurden über den Namen ihrer Organisation verknüpft und die Angaben der Eltern indirekt über Schülerinnen und Schüler synchronisiert. Je nach Frage-

stellung war es möglich, restriktiv vorzugehen und alle Personen aus der Analyse auszuschließen, die angegeben hatten, nicht zu mehreren Erhebungszeitpunkten an StEG beteiligt gewesen zu sein.

Die Befragung von Schülerinnen und Schülern wies die Besonderheit auf, dass sie im Kohorten-Sequenz-Design organisiert wurde, d.h. neben der Untersuchung von Schulen wurden auch Teile der Schülerschaft als Längsschnitt im engeren Sinne beobachtet. An Sekundarstufenschulen sollten an jeder Schule für die Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 jeweils zwei Klassen an jeder Erhebung teilnehmen. Daraus ergab sich eine *zentrale Kohorte*, die von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe durchgängig befragt wurde.

Abb. 3.1: Schulpanel und Sequenz-Kohorten-Design von StEG (für Bundesländer mit vierjähriger Grundschule) mit zentraler Kohorte von Schüler/-innen



Flankiert wurde das zentrale Schülerpanel von weiteren Kohorten, die sowohl Querschnitts- als auch Trendaussagen ermöglichten. Von 2005 bis 2007 wurden zusätzlich Schülerinnen und Schüler aus der 7. in die 9. Jahrgangsstufe verfolgt, von 2007 bis 2009 befragte StEG ergänzend Schülerschaften von der 5. bis zur 7. Klasse.² Kinder der 3. Jahrgangsstufe wurden zu jeder Erhebungswelle an Grundschulen im Querschnitt befragt.

Anhand dieses Untersuchungsdesigns lassen sich unterschiedliche Analysestichproben für spezifische Fragestellungen bilden: Manche Auswertungen sind z.B. nur dann sinnvoll, wenn ausschließlich Schulen berücksichtigt werden, die sich tatsächlich in jeder Welle an StEG beteiligt haben. In den Beiträ-

2 Weil einige Bundesländer 2005 über sechsjährige Grundschulen verfügten, konnten an deren Sekundarschulen keine Daten aus 5. Klassen erhoben werden. Für Schulen aus diesen Bundesländern wurde die zentrale Kohorte deshalb auf die Jahrgangsstufen 7 und 9 reduziert und hat ebenfalls flankierenden Charakter.

gen dieses Bandes wird diese Substichprobe mit dem Zusatz „Panelschulen“ gekennzeichnet. Auch für Personengruppen lassen sich spezifische Analytestichproben bilden, sie werden für jede einzelne Auswertung im entsprechenden Kapitel dargestellt. Durch das Bilden unterschiedlicher Analytestichproben, können sich die Fallzahlen in den einzelnen Auswertungen voneinander unterscheiden.³ Da mehrere Analysen eine bestimmte Substichprobe der zentralen Kohorte verwenden, wird diese in Abschnitt 3.2.2 erläutert.

3.1.3 Erhebungsinstrumente

Die interessierenden Personengruppen wurden jeweils mit eigenen Erhebungsinstrumenten untersucht, die das Konsortium arbeitsteilig entwickelt hat. Insgesamt bediente sich StEG in jeder Erhebungswelle sieben unterschiedlicher Instrumente:

- Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe
- Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I
- Fragebogen für Eltern
- Fragebogen für Schulleitungen
- Fragebogen für Lehrkräfte
- Fragebogen für weiteres pädagogisch tätiges Personal
- Fragebogen für Kooperationspartner

Die einzelnen Personengruppen wurden teils zu den gleichen Inhalten befragt, teils antworteten sie auf gruppenspezifische Fragen. Soweit sinnvoll und möglich, wurde auf bewährte Fragen und Skalen einschlägiger Untersuchungen zurückgegriffen. Neuentwickelte Skalen wurden durch explorative Faktorenanalysen ermittelt, vor der Verwendung durch konfirmatorische Faktorenanalysen bzw. Skaleninvarianzanalysen geprüft und in einem Skalenhandbuch dokumentiert (vgl. Quellenberg 2009). Die Skaleninvarianzanalysen erfolgten zur Kontrolle der längsschnittlichen Vergleichbarkeit der Skalen. Dabei wurde von einer Vergleichbarkeit der Skalen über die Zeit ausgegangen, wenn die Skalen über die drei Messzeitpunkte mindestens starke metrische Invarianz erreichten (vgl. Vandenberg 2002). In zentralen Bereichen wurden die Fragebogen textlich parallel gehalten, um eine mehrperspektivische Analyse der Aussagen zu ermöglichen. Besonders die Erhebungsinstrumente für Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal, sowie für die Schülerschaft aus Primar- und Sekundarstufe stimmten inhaltlich stark überein. Der Fragebogen für die Schulleitungen war in jeder Erhebungswelle der umfangreichste, da die meisten Schulmerkmale über diese Personengruppe erhoben wurden.

3 Einige der in diesem Band verwendeten statistischen Verfahren ermöglichen ferner die Fallzahl für die Analysen zu erhöhen, indem der listenweise Ausschluss von Fällen durch Schätzverfahren vermieden wird (vgl. Abschnitt. 3.2.2).

Der administrative und der wissenschaftliche Beirat standen dem StEG-Team bei der Fragebogenkonstruktion beratend zur Seite. Die Datenschutzbeauftragten der zuständigen Kultusministerien haben alle Fragebogen vor ihrem Einsatz genehmigt.

3.1.4 Durchführung der Untersuchungen

(a) Ablauf der Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde vom IEA Data Processing Center (DPC) durchgeführt. Die Feldphasen fanden jeweils in den ersten Jahreshälften von 2005, 2007 und 2009 statt und dauerten rund zwei Monate.⁴ Zunächst wurden die teilnehmenden Schulen gebeten, jeweils eine Lehrkraft als Schulkoordinatorin bzw. Schulkoordinator zu benennen. Sie diente als Schnittstelle zu StEG, sollte das DPC unterstützen und Rückfragen von Personal und Eltern beantworten. Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren erwies sich bei der Pflege und Dokumentation der Panels als besonders wertvoll.

In speziellen Veranstaltungen wurden Schulleitungen, Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren über den inhaltlichen Aufbau und logistischen Ablauf von StEG informiert. Anschließend wurden die Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren gebeten, vollständige Namenslisten für alle potenziell zu befragenden Personen(-gruppen) an ihrer Schule zusammenzustellen und jeden Namen mit einem Zifferncode zu anonymisieren. Durch diese Nummer ließen sich die Fragebogen über alle Messzeitpunkte hinweg jeweils der gleichen Person zuordnen, um Veränderungen im Längsschnitt zu erfassen (vgl. Abschnitt. 3.1.2). Die Schulen gaben aus Datenschutzgründen ausschließlich anonymisierte Daten weiter und verwahrten alle Listen, die Klarnamen enthielten. Zur 2. und 3. Erhebungswelle wurden die Teilnahmelisten von den Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren aktualisiert. Die Kooperationspartner einer Schule wurden hingegen von den Schulleitungen benannt und per Fax an das DPC weitergegeben.

Das Schulpersonal sollte sich den zusätzlichen Arbeitsaufwand durch die Studie so flexibel wie möglich einteilen können, weshalb das DPC deren Fragebogen bereits einige Wochen vor der Schülerbefragung an die Schulen schickte. Schulleitungen, Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal wurden gebeten, die Fragebogen bis zum Termin der Schülererhebung selbstständig auszufüllen. Die Befragung der Schülerschaft fand im Klassenverband statt und dauerte, mit einer kurzen Pause, etwa zwei Schulstunden.⁵ Während dieser Zeit stand den Heranwachsenden eine geschulte Erhebungs-

4 Die 1. Erhebungswelle fand von Mai bis Juli 2005 statt, Welle 2 und 3 jeweils von Februar bis April 2007 bzw. 2009.

5 Bis zum Jahre 2009 hatten sich viele Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe von 2005 auf unterschiedliche Klassen verteilt. Für die Befragung in der dritten Welle wurden die Jugendlichen deshalb in „Majoritätsklassen“ und eine „Restgruppe“ einge-

leiterin bzw. ein geschulter Erhebungsleiter zur Verfügung, denn eine Befragungsperson ist „der einzige nichtprofessionelle Teilnehmer im gesamten Umfrageprozess, und sie muss sich ohne Training auf die Ausübung einer ungewohnten Rolle einstellen“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1999, S. 38). Deshalb erschien der Einsatz von Erhebungsleitern für die Befragung von Heranwachsenden besonders sinnvoll. Indem sie durch den Fragebogen begleitet wurden und gegebenenfalls Verständnisfragen stellen konnten, verringerte sich die Wahrscheinlichkeit von technischen Fehlern wie z.B. fehlenden Angaben, Ausfüllfehlern oder Filterfehlern.

Die Elternfragebogen sollten von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern überbracht, von den Eltern innerhalb der darauffolgenden Tage ausgefüllt und den Kindern in einem verschlossenem Umschlag wieder mit in die Schule gegeben werden. An den Schulen wurden alle ausgefüllten Fragebogen gesammelt und an das DPC versandt. Fragebogen, die verspätet an den Schulen eingingen, wurden in vereinzelt Sendungen nachgeschickt.

(b) Rückmeldung zentraler Ergebnisse an Länder und Schulen

Die Untersuchung von Ganztagschulen aus 14 Bundesländern ermöglichte es StEG, die Stärken und Schwächen von Schulen auf breiter Basis zu identifizieren, zu vergleichen und zu beurteilen. Zentrale Erkenntnisse sollten allen teilnehmenden Schulen rechtzeitig rückgemeldet werden, um ihnen Expertenwissen für schulpolitische Entscheidungen zur Verfügung zu stellen. Bereits 2006 konnten sich die beteiligten Schulen anhand ausgewählter Indikatoren darüber informieren, welche Potentiale und Risiken in der Entwicklung ihres Ganztagsbetriebs bestimmt wurden. Das Rückmeldesystem wurde für 2008 und 2010 beibehalten und sein Erfolg mit einer Zusatzfrage im Schulleitungsfragebogen der 3. Welle kontrolliert: Von den Schulen, die sich zu allen drei Messzeitpunkten an StEG beteiligt hatten, gaben 2009 rund 74 Prozent der antwortenden Schulleitungen (n=273) an, die Rückmeldung zur Weiterentwicklung ihrer Schule genutzt zu haben. Mit den Rückmeldungen wurden sowohl die charakteristischen Rahmenbedingungen als auch Details zur Prozess- und Ergebnisqualität des Ganztagsbetriebs einer Schule berichtet und mit den Daten des jeweiligen Bundeslandes verglichen.

Die Werte der ausgewählten Indikatoren wurden auf Schulebene aggregiert und den teilnehmenden Ganztagschulen über eine Internetplattform als Download zur Verfügung gestellt. Durch die Aggregation und zusätzliche Quorumregeln wurde sichergestellt, dass durch die berichteten Daten keine Rückschlüsse auf das Antwortverhalten einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer möglich waren. Neben der Rückmeldung für ihre Schule fanden die

teilt: Die zwei Klassen einer Jahrgangsstufe, in der sich pro Schule die meisten Mitglieder der zentralen StEG-Kohorte befanden, wurden komplett befragt, um zusätzliche Fälle für Querschnittsanalysen zu gewinnen („Majoritätsklassen“). Alle anderen Schülerinnen und Schüler der zentralen Kohorte einer Schule wurden von ihren Mitschülern getrennt befragt („Restgruppe“).

Benutzer auf der Internetplattform zahlreiche technische und inhaltliche Hilfestellungen zur Interpretation und zum Umgang mit den dargestellten Ergebnissen.

Da gezielte Rückmeldungen auch auf Landesebene wertvolles Steuerungswissen generieren können, wurden die Bundesländer mit separat aufbereiteten Berichten über die Situation an ihren Ganztagsschulen informiert. In den Länderrückmeldungen wurden die Indikatoren der Schulrückmeldungen auf Landesebene aggregiert und den Daten aus ganz Deutschland gegenüber gestellt.

3.2 Stichprobeneigenschaften

3.2.1 *Das Design der StEG-Stichprobe*

(a) Definition der Grundgesamtheit

Die Definition und Abgrenzung der Grundgesamtheit ist Ausgangspunkt der Stichprobenziehung. Die Elemente der Zielpopulation, über die StEG primär Aussagen treffen sollte, waren die deutschen Ganztagsschulen des Jahres 2005.

Der Begriff „Ganztagsschule“ steht allerdings bis heute nicht für einen einheitlichen, klar abgrenzbaren Schultypus, sondern je nach Bundesland für unterschiedliche organisatorische und inhaltliche Konzepte. Trotz der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK), die ganztägige Beschulung und Betreuung gleichermaßen berücksichtigt, bleibt den Bundesländern viel Spielraum bei der konkreten Umsetzung. Nach der KMK-Definition muss eine Schule die folgenden drei Punkte zugleich erfüllen um Ganztagsschule zu sein: Erstens müssen Ganztagsschulen wöchentlich an mindestens drei Tagen ein ganztägiges Angebot für die Schülerschaft bereitstellen, das täglich sieben oder mehr Zeitstunden umfasst. Zweitens gelten nur jene Schulen als Ganztagsschulen, die den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs ein Mittagessen anbieten. Drittens müssen „die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (KMK 2008, S. 4). Neben diesen, durch die KMK festgelegten, grundlegenden Eigenschaften haben einzelne Bundesländer zusätzliche Bedingungen formuliert. Insbesondere beziehen sich diese Bedingungen auf den Verbindlichkeitsgrad für Schülerinnen und Schüler, am Ganztagsbetrieb teilzunehmen. In vollgebundenen Schulmodellen sind alle Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an mindestens drei Tagen verpflichtet. In teilweise gebundenen Ganztagsschulen ist dagegen nur ein Teil der Schülerschaft verpflichtet (z.B. bestimmte Klassenstufen oder eine Klasse pro Jahrgang) und in offenen Formen entscheiden die Heranwachsenden selbst. Die Modelle von Ganztagsschule können folglich in einzelnen Bundesländern stark variieren.

Dennoch lässt sich mit der KMK-Definition die Zielpopulation gut abgrenzen, weil sie einen Minimalkonsens darstellt, den alle Ganztagschulen teilen.

(b) Zusammensetzung und Ziehungsverfahren der Stichprobe

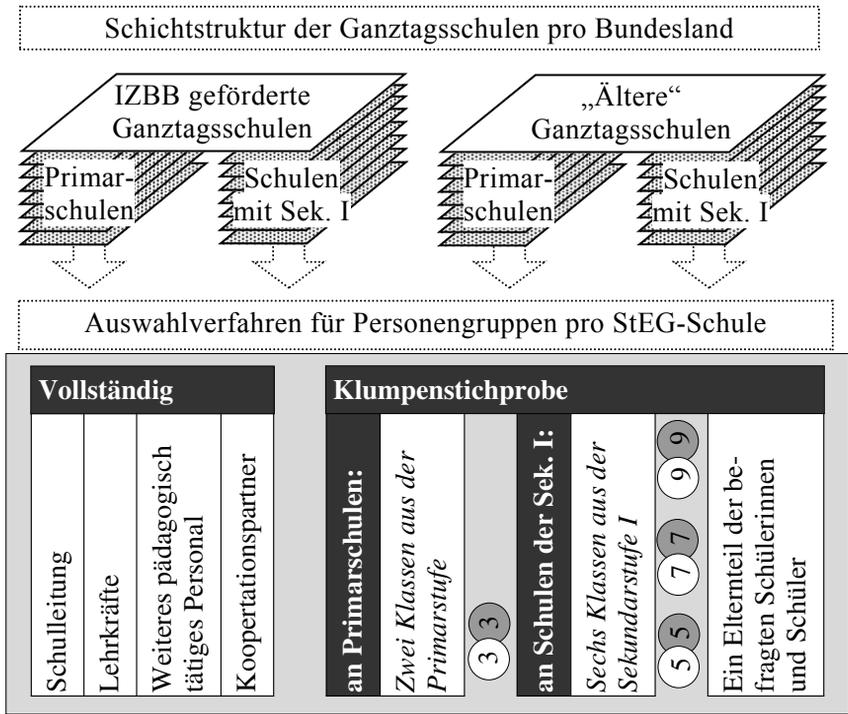
Neben projektspezifischen Anforderungen wurden weitere Eigenschaften der Grundgesamtheit beim Design der Stichprobe berücksichtigt: Ganztagschulen lassen sich Gruppen zuordnen, die sich gegenseitig ausschließen und intern relativ homogen sind (Primar- und Sekundarstufenschulen, Ganztagschulen eines Bundeslandes usw.). Analog besteht jede Ganztagschule aus Personengruppen, die auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen verortet sind und jeweils eine andere Perspektive auf Ganztagschule haben (Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler usw.). Ferner stellt die Einteilung der Schülerschaft in Schulklassen eine „natürliche“ Bündelung dieser Personengruppe dar, die sich für das Stichprobendesign nutzen lässt. Aus diesen Gründen war für StEG die Kombination aus einer *geschichteten Zufallsstichprobe* und einer *Klumpenstichprobe* naheliegend und es wurden sowohl *aus Ganztagschulen* als auch *aus Personengruppen* Stichproben gezogen. Details des Stichprobendesigns können der Abbildung 3.2 entnommen werden.

Um zu ermitteln, welche Schulen die deutsche Ganztagschullandschaft in StEG repräsentieren sollten, wurde eine geschichtete Zufallsstichprobe verwendet. Als Stichprobenrahmen dienten dabei Listen mit den Ganztagschulen aller beteiligten Bundesländer von 2004.⁶ Bis zum Stichtag am 31. Dezember 2004 sollte jedes Bundesland eine vollständige Liste mit allen IZBB-geförderten Ganztagschulen zusammenstellen, die anschließend nach Primar- und Sekundarstufenschulen differenziert wurden.⁷ Auf einer zweiten Liste wurden – in Absprache mit einzelnen Bundesländern – jene Primar- und Sekundarstufenschulen erfasst, die damals bereits seit mindestens fünf Jahren im Ganztagsbetrieb organisiert waren. Die Basisstichprobe IZBB-geförderter Schulen sollte durch Einheiten aus der zweiten Liste ergänzt werden, um mögliche Spezifika eines Bundeslandes zu berücksichtigen und die Ganztagschulentwicklung innerhalb Deutschlands besser vergleichen zu können. Da aber beispielsweise nicht jedes Land über „ältere“ Ganztagschulen verfügte, entfielen in einzelnen Bundesländern bestimmte Listen und somit blieben einige Zellen des Ziehungsplans unbesetzt.

6 An StEG haben Ganztagschulen aus Bayern, Berlin, Brandenburg, Hansestadt Bremen, Hansestadt Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen teilgenommen.

7 Durch die Listenführung in den Ländern und die Vorgaben des IZBB enthält die Stichprobe in StEG eine (kleine) Zahl von Schulen, die zwar durch Mittel des IZBB gefördert wurden, aber deren Umbau zu einer Ganztagschule erst geplant bzw. zum Zeitpunkt der ersten Erhebung 2005 noch nicht vollendet war.

Abb. 3.2: Schichten und Komponenten der StEG-Stichprobe



Idealerweise standen für jedes Bundesland vier Listen mit potenziellen StEG-Schulen zur Verfügung, die gleichsam durch die Struktur der geschichteten Stichprobe definiert waren. Jede gelistete Schule ließ sich sowohl innerhalb der 1. Schicht (*Bundesland*), der 2. Schicht (*IZBB-geförderte oder „ältere“ Ganztagschule*) als auch der 3. Schicht (*Primar- oder Sekundarstufenschule*) disjunkt und exhaustiv einer Kategorie zuordnen. Für Sekundarstufenschulen wurde zusätzlich die Schulart als implizites Schichtungskriterium aufgenommen, um die Proportionalität der verschiedenen Schulformen innerhalb eines Bundeslandes berücksichtigen zu können.⁸ Geschichtete Stichproben erlauben fast immer genauere Schätzungen der Populationsparameter, weil der Standardfehler kleiner ist als bei einfachen Zufallsstichproben. Zusätzlich musste die Schulstichprobe genügend groß für genaue Ergebnisse sein, durfte den Projektetat nicht sprengen und sollte separate Analysen für einzelne Bundesländer ermöglichen, weshalb ein disproportional geschichteter Stichprobenplan zugrunde gelegt wurde. Dabei sollten pro Bundesland 20 Schulen aus der zugehörigen Liste gezogen werden, ohne dabei die relative Verteilung von Ganztagschulen in Deutschland zu berücksichtigen.

⁸ Förder- und Sonderschulen wurden aus den Listen entfernt, da sie nicht zur Grundgesamtheit von StEG gehörten.

Als Ziehungsverfahren der Schulstichprobe wurde das *Probability Proportional to Size Sampling* (PPS) verwendet, wie es beispielsweise auch bei PISA-E eingesetzt wurde (vgl. Baumert/Artelt 2003, S. 26). Die Wahrscheinlichkeit für eine Schule in die Stichprobe zu gelangen, hängt dabei von ihrer Größe ab: Zunächst wurde die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler innerhalb der 3. Schicht summiert, um das Intervall ermitteln zu können, das dieses Stratum in 20 gleich große Teile zerlegte. Anschließend wurden alle Schulen dieser Schicht nach der Größe ihrer Schülerschaft sortiert und ein zufälliger Startwert bestimmt, auf den das Intervall kumulativ addiert wurde. Anhand der so berechneten Werte wurden die Schulen größenabhängig für die StEG-Stichprobe gezogen. Die Ziehungswahrscheinlichkeit einer Ganztagschule entspricht folglich dem Anteil der Schülerschaft *dieser* Schule an der Schülerschaft *aller* Schulen innerhalb der 3. Schicht.⁹ Verweigerte eine ursprünglich gezogene Schule die Teilnahme an StEG, so wurde der „Listennachbar“ in die Stichprobe aufgenommen. Dies gewährleistete, dass die Ersatzschule hinsichtlich der entscheidenden Ziehungskriterien die maximale Ähnlichkeit zur ursprünglich gezogenen Schule aufwies.

Das Postulat der Mehrperspektivität erforderte von StEG, dass Personen aus unterschiedlichen Gruppen in die Untersuchung einbezogen werden sollten (vgl. Abschnitt 3.1.2). Eine vollständige Befragung aller am Ganztage beteiligten Personen aller StEG-Schulen hätte sich aber selbst mit den umfangreichen Ressourcen des Projektes nicht umsetzen lassen. Neben Vollerhebungen (beim Personal) wurden deshalb auch Teilerhebungen (bei Schülerinnen und Schülern) durchgeführt, indem an jeder StEG-Schule eine Klumpenstichprobe gezogen wurde. Klumpenstichproben stellen einen Spezialfall gestufter Stichproben dar, bei dem auf unterster Stufungsebene *alle* Elemente eines Klumpens in die Stichprobe aufgenommen werden. Im Falle von StEG bedeutete dies: Pro StEG-Schule und interessierender Jahrgangsstufe sollten jeweils zwei Klassen zufällig gezogen und innerhalb dieser Klassen alle Schülerinnen, Schüler und deren Eltern befragt werden.¹⁰ Für Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal und Kooperationspartner wurde hingegen an jeder teilnehmenden Ganztagschule eine Vollerhebung angestrebt. Der Stichprobenrahmen für die Auswahl der Zielpersonen bestand aus Teilnehmer- und Personallisten, die von den Schulleitungen bzw. den Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren erstellt worden waren (vgl. Abschnitt 3.1.4).

9 In den Bundesländern Bayern, Hessen (Basisstichprobe), Niedersachsen und Sachsen lag die Schulgröße (Anzahl der Schülerinnen und Schüler) nicht vor, weshalb die Schulen mit gleicher Wahrscheinlichkeit gezogen wurden.

10 Ausgeschlossen wurden jedoch Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Deutschkenntnisse oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

(c) Repräsentativität, Gewichtung und Stichprobenfehler

Der Begriff der „Repräsentativität“ ist mit unterschiedlichen, teils verschwommenen Bedeutungen besetzt, stellt aber keinen statistischen Fachbegriff dar und hat eher metaphorischen Charakter. Jede Stichprobe ist in *bestimmten* Merkmalen repräsentativ für irgendeine Zielpopulation, kann aber niemals die Grundgesamtheit „in verkleinerter Form“ mit *allen denkbaren* Merkmalsverteilungen beinhalten. Sinnvoller ist es daher, „Repräsentativität“ und „Repräsentativstichprobe“ stets als Synonyme für eine Zufallsstichprobe zu verwenden: Die zufällige Auswahl stellt die einzige Gewähr dafür dar, dass von der Merkmalsverteilung in der Stichprobe auf die Verteilung dieser Merkmale in der Inferenzpopulation geschlossen werden kann (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, S. 304ff.; Diekmann 2004, S. 368f.; Kromrey 2006, S. 278f.). Die StEG-Schulen wurden über das PPS-Verfahren zufällig aus Schullisten der teilnehmenden Bundesländer von 2005 gezogen und erfüllen somit das Kriterium für statistische Repräsentativität.

Stichproben, die auf ähnliche Weise nach Bundesländern stratifiziert sind, werden oft zusätzlich mit Design-Gewichten versehen, um trotz disproportionaler Schichtung die Merkmalsverteilung für ganz Deutschland wiedergeben zu können. Solange sich der Ganztagsbereich in allen Bundesländern relativ ähnlich entwickelte, waren gewichtete Analysen für das gesamte deutsche Schulsystem interpretierbar, d.h. für die erste Erhebungswelle 2005. Inzwischen wurde der Ganztagsbereich in ganz Deutschland enorm ausgebaut, die einzelnen Bundesländer weisen dabei allerdings höchst unterschiedliche Zuwachsraten auf. Von allen deutschen Schulen waren 2005 insgesamt 26,3 Prozent Ganztagschulen (gezählt als schulische Verwaltungseinheiten), bis 2009 ist dieser Anteil auf 46,8 Prozent gestiegen. Während sich in einigen Bundesländern die Anzahl der Ganztagschulen aber beinahe verdoppelt hat, wurden in anderen Bundesländern weit weniger neue Angebote geschaffen. Zudem betraf dieser Ausbau in den einzelnen Bundesländern die offenen, teilweise gebundenen und voll gebundenen Ganztagschulen in jeweils unterschiedlichem Maße, wobei die offene Form meist am stärksten ausgebaut wurde (vgl. KMK 2011). Vor dem Hintergrund dieser heterogenen Veränderungen der Ganztagschullandschaft erschien der Einsatz von Design-Gewichten zur Kompensation von Disproportionalitäten für die längsschnittlichen Auswertungen von 2005 bis 2009 nicht sinnvoll.

Mit der disproportionalen Schichtung und dem PPS-Design wurde die Schulstichprobe so angelegt, dass sie für jedes teilnehmende Bundesland genügend viele zufällig ausgewählte Ganztagschulen enthielt, um aussagekräftige Analysen durchzuführen.

3.2.2 Die Stichproben im Zeitverlauf

(a) Umgang mit fehlenden Werten

Im Rahmen von StEG wurden Angaben von verschiedenen Personengruppen wiederholt erhoben. Eine Panelstudie im klassischen Sinn, in der dieselben Befragten zu unterschiedlichen Messzeitpunkten befragt werden, liegt für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, deren Eltern und – mit Einschränkungen¹¹ – für die Befragungen von Schulleitungen, Kooperationspartnern, Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal vor.

Aus diesem Grund kann auch kein generelles Konzept für den Umgang mit fehlenden Werten für *alle* Datensätze in Ansatz gebracht werden. Zur Abschätzung der Informationsgüte wurden jedoch für jede Befragtengruppe untersucht, ob bestimmte Personen aufgrund des Erhebungsdesigns systematisch unter- oder übererfasst wurden bzw. inwieweit es zu systematischen Ausfällen bei bestimmten Einzelangaben gekommen ist. Diese Ausfallanalysen dienten als Grundlage für das weitere methodische Vorgehen und werden deshalb im Folgenden dargestellt. Ob und inwieweit sich daraus Analyseeinschränkungen ergeben, hängt von der jeweiligen Fragestellung ab und wird im Rahmen des vorliegenden Bandes in den jeweiligen Einzelbeiträgen erörtert. Soweit jedoch klassische Panelstudien vorliegen, wurde ein einheitlicher Umgang mit fehlenden Angaben erarbeitet. Das betrifft insbesondere die Analysen auf der Basis der zentralen Schülerkohorte und der Eltern.

Wie in Längsschnittstudien üblich, findet sich auch in den StEG-Daten eine Reihe von fehlenden Angaben (missings) sowohl bei Einzelangaben innerhalb ausgefüllter Fragebogen (item-non-response) als auch komplett fehlende Daten, die durch die Panelmortalität zustande kommen (unit-non-response). Die Fälle mit fehlenden Werten aus den Analysen einfach auszuschließen (listwise deletion) bedeutet, mögliche systematische Verzerrungen der Daten in Kauf zu nehmen, da der Ausfall systematisch und direkt in Verbindung mit der interessierenden Frage stehen kann. In der derzeitigen Forschungspraxis werden als Umgang mit fehlenden Werten vor allem die Verwendung von einerseits multiplen Imputationsverfahren oder andererseits modellbasierten Schätzverfahren (auch: Full-Information-Maximum-Likelihood-Schätzungen), die keine Werte imputieren, sondern die vorhandenen Informationen der Fälle mit fehlenden Werten in der Schätzung berücksichtigen, vorgeschlagen (vgl. Lüdke u.a. 2007). Schafer/Graham (2002) kommen dabei zum

11 Eine Personenidentität ist bei der Schulleitungsbefragung nicht zwangsläufig gegeben, da u.a. die Funktion der Schulleitung über die Zeit von verschiedenen Personen ausgeübt werden kann. Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal sollten pro Schule vollständig befragt werden, d.h. die mehrmalige individuelle Teilnahme hing davon ab, ob die jeweilige Person zum Messzeitpunkt an der Schule beschäftigt war. Bei Kooperationspartnern war gleichsam die Zusammenarbeit mit einer Schule zu einem Messzeitpunkt ausschlaggebend.

Schluss, dass maximum likelihood- (ML) und Bayesian multiple imputation-(MI)Verfahren gleichberechtigt nebeneinanderstehen.

Für die in diesem Band durchgeführten Analysen wird auf modellbasierte Schätzverfahren zurückgegriffen (wie sie z.B. in der Statistiksoftware Mplus mit dem FIML-Schätzverfahren implementiert sind), und gleichzeitig die Möglichkeit genutzt, mit der „auxiliary function“ Hilfsvariablen aufzunehmen, die sich in den Ausfallanalysen als bedeutsam bzw. verzerrend erwiesen haben. Dabei wurde berücksichtigt, dass viele Analysen mit Strukturgleichungsmodellen bzw. latenten Wachstumskurvenmodellen durchgeführt wurden, die den Einsatz dieses Verfahrens zulassen. Da zudem die StEG-Daten der Öffentlichkeit für Reanalysen zur Verfügung gestellt werden, wurde das – für Dritte möglicherweise einfacher nachvollziehbare – modellbasierte Vorgehen gewählt.

(b) Schulen

Um einen ersten Überblick über Ausfälle und mögliche Verzerrungen zu erhalten, ist es hilfreich, den Rücklauf ausgehend von der Schulebene zu betrachten. Dabei kommt in den Fokus, welche Schulen sich überhaupt nicht an der Befragung beteiligten und zu welchem Zeitpunkt ganze Schulen die Studie verlassen haben. Interessant ist dabei die Frage, ob Schulen systematisch aus der Studie ausgeschieden oder verblieben sind. Eine Schule wird dann als teilnehmend gewertet, wenn Fragebogen von mindestens einer Personengruppe vorliegen. Als Schulausfall hingegen gilt, wenn an einer Schule keine Fragebogen ausgefüllt wurden oder ausschließlich Kooperationspartner geantwortet haben.

Die ursprüngliche Schulstichprobe betrug 461 Schulen, von denen 90 (19,5%) ihre Teilnahme an der Studie bereits vor der ersten Befragung ablehnten (vgl. Tab. 3.1). Die verbleibenden 371 Schulen bilden die Ausgangsstichprobe für alle weiteren Erhebungswellen, wovon sich 25 nur an der ersten Welle beteiligten, 20 weitere stiegen nach der zweiten Erhebung aus und 3 Schulen nahmen ausschließlich in den Jahren 2005 und 2009 teil. 323 Schulen beteiligten sich zu allen drei Befragungszeitpunkten an der Studie, wobei es sich um 87 Primarschulen und 236 Sekundarstufenschulen handelt.

Tab. 3.1: Profil der Schulstichprobe

StEG-Schulen	2005	2007	2009
Bruttostichprobe	461	371	371
Nettostichprobe	371	343	326
Ausschöpfungsquote (in %)	80,5	92,5	87,9
Ständige StEG-Teilnehmer/-innen	371	343	323
Panelmortalität (kumuliert, in %)	–	7,5	12,9

Quelle: StEG 2005-2009, Registerdaten

Es wurde geprüft, inwieweit die Stichprobe durch systematische Ausfälle verzerrt ist. Hinsichtlich Ganztagschultyp, Schulgröße, Ost-West-Zugehörigkeit, Organisations- und Schulform konnten keine Verzerrungen festgestellt werden. Lediglich Schulen aus der Stichprobenschicht der „älteren“ Ganztagschulen haben sich im Vergleich mit IZBB-geförderten Schulen seltener an der Eingangserhebung von 2005 beteiligt.

(c) Schulleitungen

Aus den 371 teilnehmenden Schulen der ersten Welle liegen die Angaben von 357 Schulleitungen vor. 2007 und 2009 beteiligten sich jeweils die Schulleitungen von rund 92 Prozent der teilnehmenden Schulen an StEG. Betrachtet man ausgehend von den 357 Schulleitungen, die zum ersten Befragungszeitpunkt teilnahmen, die Ausschöpfung im Zeitverlauf, zeigt sich, dass die Schulleitungen im Längsschnitt von allen Personengruppen die niedrigste Panelmortalität aufweisen (vgl. Tab. 3.2).

Tab. 3.2: Profil der Schulleitungsstichprobe

Schulleitungen	2005	2007	2009
Bruttostichprobe (bereinigt) ¹	371	343	326
Nettostichprobe	357	316	300
Ausschöpfungsquote (in %)	96,2	92,1	92,0
Ständige StEG-Teilnehmer	357	311	275
Panelmortalität (kumuliert, in %)	–	12,9	23,0

1 Entspricht der Nettostichprobe an StEG-Schulen

Quelle: StEG 2005-2009, Registerdaten

Wie bereits in Kapitel 3.1 beschrieben, erfolgte der Abgleich der Schulleitungen über die Schulen, d.h. die zum Zeitpunkt der Erhebung an der Schule tätige Schulleitung erhielt den Fragebogen. Sollte zwischen 2005 und 2009 ein Schulleitungswechsel stattgefunden haben, wurden an der jeweiligen Schule unterschiedliche Personen im Längsschnitt befragt.

Die Daten zeigen, dass nur 186 (67,6%) der Schulleitungsfragebogen zu allen Befragungszeitpunkten von identischen Personen beantwortet wurden. 89 Fragebogen wurden zu den verschiedenen Befragungszeitpunkten von unterschiedlichen Personen ausgefüllt. Diese Angaben können jedoch als im Längsschnitt verwertbare Antworten angesehen werden, da sich der überwiegende Teil der Fragen auf die allgemeine Situation der Schule, ihre Ausstattung und Lage sowie den Schul- und Ganztagsbetrieb bezieht. Individuelle Einschätzungsfragen wurden den Schulleitungen nur sehr vereinzelt gestellt.¹²

¹² Wenngleich davon auszugehen ist, dass mit einer neuen Schulleitung sich evtl. auch Konzepte oder die interne Schulpolitik sowie das Lehr-Lernklima verändern, kann dieser Effekt hier nicht kontrolliert werden. Darüber hinaus ist dieser ebenso bei einer Ver-

Für die Ausfallanalysen wurde auf Kontrollvariablen aus zwei Datenbeständen zurückgegriffen: Da die Merkmale „Bundesland“, „Ganztagsschultyp“ und „IZBB-Mittel erhalten“ zur Bildung der Schulstichprobe verwendet wurden, liegen sie für alle Schulleitungen vor, unabhängig davon, ob sich diese jemals an StEG beteiligt haben oder nicht. Die Kontrollmerkmale „Schulform“, „Schulgröße“, „Dauer des Ganztagsbetriebs“, „Organisationsform des Ganztags“ und „Migrantenanteil“ wurden hingegen von den Schulleiterinnen und Schulleitern erfragt, d.h. es lassen sich nur Schulleitungen vergleichen, die zu diesen Fragen in mindestens einer Erhebungswelle eine Angabe gemacht haben. Ferner ist eine Analyse von ständig und unregelmäßig teilnehmenden Schulleitungen nur dann sinnvoll, wenn alle untersuchten Fälle eine Chance auf kontinuierliche StEG-Teilnahme hatten, d.h. wenn ihre Schule zwischen 2005 und 2009 nicht aus der Studie ausgestiegen ist.¹³

Differenziert man die Teilnahme der Leitungen von Panelschulen nach Bundesländern, wird ein signifikanter Ost-West-Unterschied deutlich: Während sich 18,0 Prozent der Schulleitungen aus den alten Bundesländern (alle Schulleitungen von Panelschulen aus den alten Bundesländern n=189) zu mindestens einem Erhebungszeitpunkt nicht an der Studie beteiligt haben, waren dies in den neuen Bundesländern (alle Schulleitungen von Panelschulen aus den neuen Bundesländern n=132) nur 9,1 Prozent. Hinsichtlich der Ganztagsschultypen „Primarschule“ oder „Sekundarstufenschule“ sowie dem Kontrollmerkmal „IZBB-Mittel erhalten“ konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

Die Analyse der Teilnahmeregelmäßigkeit nach Schulformen zeigt, dass sich die Schulleitungen von Grundschulen und Sekundarstufenschulen mit mehreren Bildungsgängen signifikant häufiger an allen Befragungen beteiligten als dies Haupt-, Gymnasial- und Realschulleitungen taten. Ebenso ist die ständige Beteiligung für jene Schulleitungen wahrscheinlicher, die 2005 IZBB-Fördermittel für ihre Schule erhalten haben. Es lässt sich eine Tendenz erkennen, dass die Teilnahmeregelmäßigkeit bei den Befragten höher ist, die 2005 eine „junge“ Ganztagsschule mit maximal 2 Jahren Ganztags erfahrung leiteten. Dieses Ergebnis lässt sich jedoch statistisch nicht absichern. Für die Kontrollvariablen „Organisationsform des Ganztags“, „Migrantenanteil“ und „Größe“ der Schule sowie hinsichtlich Alter und Geschlecht der Schulleitungen lassen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen ständigen und unregelmäßigen StEG-Teilnehmern feststellen.

änderung des Lehrerkollegiums zu erwarten. Auch hier kann keine Kontrolle dieses Effekts erfolgen.

13 Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass der Ausfall einer Schule immer auf eine Verweigerung der Schulleitung zurückzuführen ist. Wurde eine Schule beispielsweise nach 2005 geschlossen, dann hatte die Schulleitung keine Möglichkeit mehr, sich für oder gegen eine weitere Teilnahme an StEG zu entscheiden.

(d) Schülerinnen und Schüler

Die relativ hohen Ausschöpfungsquoten von über 70 Prozent in jeder Welle sprechen u.a. für eine allgemein hohe Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, sich an der Umfrage zu beteiligen. Tabelle 3.3 zeigt den gesamten Datenbestand, der der StEG zur Analyse von Schülerinnen und Schülern vorlag.

Tab. 3.3: Profil der Stichprobe von Schüler/-innen

	2005	2007	2009
<i>Primarstufe</i>			
Bruttostichprobe (bereinigt) ¹	3.974	3.691	3.486
Nettostichprobe	3.023	2.664	2.497
Ausschöpfungsquote (in %)	76,1	72,2	71,6
<i>Sekundarstufe I</i>			
Bruttostichprobe (bereinigt) ¹	36.877	29.959	31.843
Nettostichprobe	27.539	23.693	24.488
Ausschöpfungsquote (in %)	74,7	79,1	76,9
<i>Insgesamt</i>			
Bruttostichprobe (bereinigt) ¹	40.851	33.650	35.329
Nettostichprobe	30.562	26.357	26.985
Ausschöpfungsquote (in %)	74,8	78,3	76,4

1 Teilnahmelisten abzüglich stichprobenneutraler Ausfälle

Quelle: StEG 2005-2009, Registerdaten

In diesem Band steht allerdings eine spezifische Substichprobe der Sekundarstufe im Mittelpunkt: Das Interesse gilt jenen Schülerinnen und Schülern, an denen sich Entwicklungen von 2005 bis 2009 beobachten lassen. Indem alle Fälle ausgeblendet werden, die nicht zu dieser *zentralen Kohorte* gehören (vgl. Abschnitt 3.1.2), reduziert sich die Fallzahl in den Analysen und weicht von der vollen Kapazität des Datenbestandes ab.¹⁴

Von allen 36.877 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, die 2005 hätten befragt werden sollen, besuchte rund ein Drittel die 5. Klasse. Sie definieren zugleich die Bruttostichprobe der zentralen Kohorte (n=10.715). Aus Tabelle 3.4 lässt sich entnehmen, dass von 8.279 Teilnehmern der Eingangserhebung lediglich 4.428 sowohl in der zweiten als auch der dritten Welle erneut Auskunft gaben, d.h. rund 47 Prozent der Teilnehmer von 2005 sind bis 2009 ausgestiegen. Die statistischen Verfahren, die für diesen Band verwendet wurden (vgl. Kapitel Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band) erlauben es allerdings, auch jene Schülerinnen und Schüler in die Längsschnittanalyse einzubeziehen, die nur einen oder zwei Fragebogen ausgefüllt haben (n=9.636). Die Bedingung für die Verwendung der entsprechenden statistischen Schätzver-

14 Auswertungen der Primarstufe sind davon nicht in gleichem Maße betroffen, da die 3. Klassen zu jeder Welle neu gezogen wurden. Einzelne Schülerinnen und Schüler der Primarstufe im Längsschnitt zu verfolgen ist deshalb nicht möglich.

Tab. 3.4: Profil der Stichprobe von Schüler/-innen der zentralen Kohorte

	2005	2007	2009
Bruttostichprobe (bereinigt) ¹	10.715	8.729	7.358
Nettostichprobe	8.279	7.200	5.803
Ausschöpfungsquote (in %)	77,3	82,5	78,9
Ständige StEG-Teilnehmer	8.279	6.115	4.428
Panelmortalität (kumuliert, in %)	–	26,1	46,5
Mindestens einmalige Teilnahme		9.636	
Längsschnittkohorte ²		6.853	

1 Teilnahmelisten abzüglich stichprobenneutraler Ausfälle

2 Mindestens einmalige Teilnehmer, die eine Chance zur Beteiligung in allen drei Erhebungswellen hatten

Quelle: StEG 2005-2009, Registerdaten

fahren ist allerdings, dass die Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich die Chance hatten, an allen drei Erhebungen teilzunehmen. Für Längsschnittanalysen werden in diesem Band folglich nur die Daten von Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe verwendet, die (1) zur zentralen Kohorte gehören, (2) ihre Schule zwischen 2005 und 2009 nicht verlassen, (3) mindestens einen Fragebogen ausgefüllt haben und (4) eine Schule besuchten, die sich durchgehend an StEG beteiligt hat. Sofern keine weiteren Substichproben gebildet wurden, standen insgesamt 6.853 Schülerinnen und Schüler für Längsschnittanalysen zur Verfügung. Im Folgenden werden diese Fälle der zentralen Kohorte als „Längsschnittkohorte“ bezeichnet (vgl. Tab. 3.5).

Tab. 3.5: Profil der Längsschnittkohorte

	Anzahl	in %
<i>Verteilung auf Geschlechter¹</i>		
Weiblich	3.248	47,6
Männlich	3.569	52,4
<i>Verteilung auf Migrationsstatus²</i>		
Ohne Migrationshintergrund	4.156	74,5
Mit Migrationshintergrund	1.424	25,5
<i>Verteilung auf Schulformen</i>		
Schule mit mehreren Bildungsgängen	2.650	38,7
Integrierte Gesamtschule	1.627	23,7
Hauptschule	654	9,5
Realschule	422	6,2
Gymnasium	1.500	21,9

1 In 36 Fällen ließ sich das Geschlecht nicht eindeutig zuordnen

2 Migrationshintergrund ist dann gegeben, wenn mindestens ein Elternteil oder die Befragten selbst im Ausland geboren sind. Die berichtete Verteilung basiert auf den Antworten von 2005, für 1.273 Schülerinnen und Schüler liegt keine Angabe vor.

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Panel-schulen

In den Ausfallanalysen wird schrittweise geprüft, ob sich unter den 9.636 Schülerinnen und Schülern mit mindestens einmaliger Teilnahme systematische Unterschiede hinsichtlich der Ausfallgründe identifizieren lassen. Dabei stehen drei Gruppen der zentralen Kohorte mit mindestens einmaliger Teilnahme im Fokus: Die erste Analyse bezieht sich auf 1.127 Schülerinnen und Schüler, welche auf einer Schule waren, die 2007 und/oder 2009 nicht mehr an der Studie teilnahm. Zum zweiten werden 1.656 Kinder und Jugendliche genauer betrachtet, welche die Schule vorzeitig verlassen haben. Zuletzt wurde anhand der Längsschnittkohorte untersucht, inwieweit die ein- oder zweimalige Teilnahmeverweigerung zufällig ist oder sich auf systematische Ursachen zurückführen lässt. Zur Festlegung von individuellen Unterschieden lagen von den Schülerinnen und Schülern u.a. folgende Merkmale vor: Geschlecht, sozioökonomischer Status¹⁵, Migrationshintergrund, besuchte Schulart (Gymnasium, Haupt-, Real- oder Gesamtschule usw.), Klassenwiederholung, Teilnahme am Ganztagsbetrieb, der Kognitive Fähigkeitstest (KFT; „Wortschatz“) sowie die Noten in Deutsch und Mathematik.

Zusammensetzung der Schülerschaft der aussteigenden Schulen

Die Kinder und Jugendlichen, deren Schulen aus StEG aussteigen, haben im Vergleich zu ihren Altersgenossinnen und -genossen¹⁶ die Aussage zur Klassenwiederholung und zur Teilnahme am Ganztagsangebot eher verweigert. Sie nehmen an diesen Angeboten seltener als die Vergleichsgruppe teil und haben tendenziell schlechtere Noten in Mathematik. Sie besuchen darüber hinaus tendenziell nicht die Hauptschule.

Abgehende Schülerinnen und Schüler

Zwar liegen von Panelschulen Strukturdaten aus allen drei Erhebungswellen vor, jedoch können Schülerinnen und Schüler diese Schulen zwischen 2005 und 2009 verlassen haben. Die Gegenüberstellung mit jenen Heranwachsenden, die an der Schule verblieben sind, zeigt, dass die Abgänger meist über schlechtere Deutsch- und Mathematiknoten verfügen und häufiger eine Klasse wiederholt haben als die Kontrollgruppe. Bei abgehenden Schülerinnen und Schülern handelt es sich zudem öfter um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Zusammensetzung der Teilnahmeverweigerer an Panelschulen

Im dritten Analyseschritt wurden jene Schülerinnen und Schüler der zentralen Kohorte genauer untersucht, die zwar zu jeder Welle die Chance auf Teilnahme hatten, aber ein- oder zweimal verweigerten. Ebenso wie bei den anderen untersuchten Gruppen lassen sich hinsichtlich des Geschlechts keine

15 Die Skala zum Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI) wurde in erster Linie mit den Informationen des Elternfragebogens gebildet. Falls diese Angaben nicht vorlagen, wurde auf die Schülerinnen- und Schülerangaben zurückgegriffen.

16 Die Schülerinnen und Schüler, die ihre Schule im Laufe von StEG verlassen haben, waren nicht Teil der Vergleichsgruppe.

Unterschiede zwischen unregelmäßigen und ständigen Teilnehmern feststellen. Allerdings verweigerten sich Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Deutsch- und Mathematiknoten sowie mit niedrigem sozioökonomischen Status im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler mit besseren Noten bzw. aus hohen Schichten tendenziell häufiger.

Für die in diesem Band häufig verwendete Längsschnittkohorte lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Schülerinnen und Schüler mit besseren schulischen Leistungsbewertungen überrepräsentiert sind. Da die Teilnehmer kein weiteres Mal befragt werden konnten, wenn sie ihre Schule verlassen haben, fallen aus der Untersuchungsstichprobe designbedingt mehr Schülerinnen und Schüler mit schlechten Noten aus. In der Längsschnittkohorte sind deshalb tendenziell weniger Schülerinnen und Schüler mit schlechten Mathematik- und Deutschnoten sowie mehr Heranwachsende aus Hauptschulen enthalten.

(e) Eltern

Für die Elternbefragung gilt, dass die Fragebogen über die Schülerschaft synchronisiert wurden, d.h. jedes Kind und jeder Jugendliche aus der Stichprobe bekam zu jedem Erhebungszeitpunkt einen Elternfragebogen mit nach Hause. Demzufolge ist auch für die Eltern eine Teilnahme nur dann möglich, wenn die Schule nicht aus StEG ausstieg und die Schülerin bzw. der Schüler nicht von der Schule abgegangen ist. Unberücksichtigt bleibt in allen Elternanalysen, ob die ausfüllende Person in der Familie zu allen Erhebungszeitpunkten identisch ist. Nachfolgend soll zum einen geprüft werden, inwieweit bezogen auf die vorliegenden Schülerdaten Verzerrungen hinsichtlich fehlender Elternangaben vorliegen. Zum anderen wird die Teilnahme der Eltern an StEG über die Zeit genauer betrachtet.

Verzerrungen der Elternangaben bezogen auf Schülerinnen- und Schülerdaten

Für jeden Befragungszeitpunkt einzeln betrachtet liegen deutlich mehr Schülerinnen- und Schülerangaben als Elternangaben vor (vgl. Tab. 3.6). Zu allen drei Befragungszeitpunkten kann sowohl für die Schülerinnen und Schüler der Primar- als auch der Sekundarstufe I folgendes beobachtet werden: Von Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Status oder deren Kinder eine Hauptschule, eine IGS oder eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen,¹⁷ fehlen die Fragebogen überproportional häufig. Andererseits wirken sich gute Schulleistungen sowie der Besuch einer offenen oder teilgebundenen Ganztagschule positiv auf das Antwortverhalten der Eltern aus. Auch liegen die Angaben der Eltern aus den neuen Bundesländern und von Personen ohne Migrationshintergrund häufiger vor.

¹⁷ Für die Primarschülerinnen und -schüler gibt es nur die Grundschule als mögliche Schulform.

Tab. 3.6: Vergleich der Studienbeteiligung von Eltern mit Schüler/-innen

	2005	2007	2009
<i>Primarstufe</i>			
Schüler/-innen (netto)	3.023	2.664	2.497
Elternangaben mit Beteiligung der Schülerin oder des Schülers	2.320	2.048	1.860
Ausfallquote (in %)	23,3	23,1	25,5
Elternangaben ohne Beteiligung der Schülerinnen oder des Schülers	82	76	78
<i>Sekundarstufe I</i>			
Schüler/-innen (netto)	27.539	23.693	24.488
Elternangaben mit Beteiligung der Schülerin oder des Schülers	18.764	15.165	14.047
Ausfallquote (in %)	31,9	36,0	42,6
Elternangaben ohne Beteiligung der Schüler/-innen	439	234	364

Quelle: StEG 2005-2009, Schüler- und Elternbefragungen, Längsschnitt

Teilnahme der Eltern der Schülerinnen und Schüler aus der 5. Jahrgangsstufe

Analog zu den Schülerinnen und Schülern hatten nicht alle Eltern die Möglichkeit an allen drei Erhebungszeitpunkten teilzunehmen. So mussten deren Söhne und Töchter im Jahr 2005 die 5. Jahrgangsstufe besuchen, durften zwischen 2005 und 2009 nicht von der Schule abgehen und die StEG-Studie nicht vorzeitig abbrechen. 6.595 Eltern hatten prinzipiell die Möglichkeit, an allen drei Erhebungszeitpunkten teilzunehmen, von diesen beteiligten sich 1.721 bei jeder weiteren Erhebung.

Ähnlich wie im Querschnitt nehmen auch hier Eltern von Hauptschülerinnen und -schülern seltener beständig an der Befragung teil. Darüber hinaus fehlen von den Erziehungsberechtigten überproportional häufig die Angaben zu mindestens einem Erhebungszeitpunkt dann, wenn es sich um Alleinerziehende handelt oder die Kinder und Jugendlichen nicht am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Demgegenüber sind Eltern aus den neuen Bundesländern sowie Personen ohne Migrationshintergrund im Paneldatensatz überrepräsentiert. Gleiches gilt dann, wenn die Kinder und Jugendlichen eine IGS besuchen und/oder über gute Schulleistungen verfügen. Keine Verzerrungen zeigen sich allerdings beim sozioökonomischen Status und bei der Organisationsform der Ganztagschule. Ebenso hat weder das Bildungsniveau noch der Erwerbsstatus der Eltern einen Einfluss darauf, ob die Eltern kontinuierlich an der Befragung teilnehmen oder dies zu mindestens einem Zeitpunkt nicht tun.

(f) Lehrkräfte

Lehrkräfte wurden in StEG nicht über ihre Beschäftigungsdauer an einer Schule hinausgehend weiterverfolgt, sondern mussten zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt an einer Schule tätig gewesen sein, um befragt zu werden. Lehrkräfte werden in diesem Band ausschließlich auf aggregierter Schulebe-

ne untersucht, weshalb auf die Darstellung von Ausfallanalysen auf der Individualebene an dieser Stelle verzichtet wird.

Da sich für die zweite Erhebungswelle 28 Schulen weniger an StEG beteiligten als noch im Jahr 2005, reduziert sich die Zahl der auswertbaren Lehrerfragebogen für 2007 relativ stark. Der Rückgang der Ausschöpfungsquote ist zwischen 2005 und 2007 mit einer Differenz von 9,1 Prozentpunkten weitaus höher als zwischen 2007 und 2009, wo der Unterschied nur 3,2 Prozentpunkte beträgt. Zwar wurde 2009 nahezu der gleiche Anteil an Lehrkräften für die Befragung mobilisiert wie 2007, allerdings handelt es sich bei den Mitwirkenden in der 3. Welle häufiger als in der 2. Welle um Personen, die vorher noch nie an StEG teilgenommen haben (vgl. Tab. 3.7).

Tab. 3.7: Profil der Lehrkräfte-Stichprobe

	2005	2007	2009
Bruttostichprobe (bereinigt) ¹	14.430	12.989	12.903
Nettostichprobe	8.837	6.772	6.311
Ausschöpfungsquote (in %)	61,2	52,1	48,9
Ständige StEG-Teilnehmer/-innen	8.837	4.358	2.648
Panelmortalität (kumuliert, in %)	–	50,7	70,0

1 Teilnahmelisten abzüglich stichprobenneutraler Ausfälle

Quelle: StEG 2005-2009, Registerdaten

(g) Weiteres pädagogisch tätiges Personal

An Ganztagschulen sind neben den Lehrkräften Angehörige anderer pädagogischer Professionen (u.a. Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen), nichtpädagogische Fachkräfte (z.B. Vertreterinnen und Vertreter von kooperierenden Unternehmen), Auszubildende und Studierende (z.B. im Rahmen eines Praktikums oder einer Nebentätigkeit), Ehrenamtliche und auch engagierte Eltern tätig. Dieser Personenkreis wird als weiteres pädagogisch tätiges Personal bezeichnet (vgl. Tab. 3.8).

Tab. 3.8: Stichprobenprofil des weiteren pädagogisch tätigen Personals

Weiteres pädagogisch tätiges Personal	2005	2007	2009
Bruttostichprobe (bereinigt) ¹	3.112	3.067	3.736
Nettostichprobe	1.750	1.690	1.584
Ausschöpfungsquote (in %)	56,2	55,1	42,4
Ständige StEG-Teilnehmer/-innen	1.750	748	415
Panelmortalität (kumuliert, in %)	–	57,3	76,3

1 Teilnahmelisten abzüglich stichprobenneutraler Ausfälle

2 Fälle mit durchgehender Beteiligung im Längsschnitt

Quelle: StEG 2005-2009, Registerdaten

Im Rahmen von StEG werden die Angehörigen des weiteren pädagogisch tätigen Personals zu jedem Zeitpunkt befragt. Angestrebt wurde, alle Personen

zu befragen, die zum jeweiligen Zeitpunkt an der Schule tätig waren. Maßgeblich ist also die Tätigkeit an der betreffenden Schule. Die Befragungen liefern somit Momentaufnahmen der Tätigkeit pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Ganztagschulen. Sie sind nicht als Individualpanel konzipiert, allerdings haben die Mitwirkenden, die längerfristig an den Schulen tätig sind bzw. sich dort engagieren, die Möglichkeit, sich an den jeweiligen Befragungen zu beteiligen. Wie der nachstehenden Tabelle 3.9 entnommen werden kann, ist der Anteil an Mehrfachbefragten aus Panelschulen, insbesondere an ständigen Teilnehmern recht gering.

Tab. 3.9: Individuelle Teilnahme des weiteren pädagogisch tätigen Personals von Panelschulen an den einzelnen Befragungen

	Anzahl	in %
Nur 2005	779	25,1
Nur 2007	555	17,9
Nur 2009	689	22,2
2005 und 2007	292	9,4
2005 und 2009	69	2,2
2007 und 2009	303	9,8
2005, 2007 und 2009	415	13,4
Gesamt	3.101	100,0
Gesamt (einschließlich der Ausfallschulen)	3.468	111,8

Quelle: StEG 2005-2009, Befragungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, Panelschulen, Längsschnitt

Inwieweit gerade der letztgenannte Personenkreis für längsschnittlich orientierte Fragestellungen genutzt werden kann oder sich aus den Angaben des Personals Rückschlüsse über die Kontinuität der Beschäftigung an Ganztagschulen ziehen lassen, ist eine inhaltliche Frage und nicht Gegenstand der Ausfallanalyse. Im Sinne einer Ausfallanalyse kann lediglich geprüft werden, in welchem Umfang der zu jedem Zeitpunkt angesprochene Personenkreis sich zur Teilnahme an der Befragung entschlossen hat und welche Faktoren und Prozesse die Chance auf Teilnahme an einer der Befragungen erhöhten.

Um jedoch überhaupt eine Chance auf Teilnahme zu haben, musste der Kreis der zu Befragenden zuvor in entsprechende Listenverzeichnisse aufgenommen werden. Diese wurden seitens der Schulleitungen bzw. der Schulkoordinatoren und -koordinatorinnen erstellt. Der Tabelle 3.10 kann entnommen werden, dass nicht jede Schule ein entsprechendes Listenverzeichnis zur Verfügung stellte. Ein Grund dafür kann sein, dass an den entsprechenden Schulen kein Personal tätig ist. Die Schulleitungsinformationen zeigen, dass es durchaus Schulen gab, an denen nach Angaben der Schulleitung keine Angehörigen des weiteren pädagogisch tätigen Personals vorhanden sind. Aller-

dings plausibilisieren die zur Verfügung stehenden Angaben nicht die gesamte Differenz.

Aus diesem Grund wurde für die Panelschulen geprüft, in welchen Merkmalen sich die Schulen die immer eine Liste zur Verfügung stellten, von denen unterscheiden, die dies nicht tun. Im Ergebnis zeigte sich, dass Schulen in den neuen Bundesländern und Schulen der Sekundarstufe I, die am IZBB-Programm-Schulen teilnahmen, häufiger keine Liste erstellten. Förderlich wirkte sich demgegenüber aus, wenn die Schulleitung kontinuierlich an den StEG-Befragungen teilnahm. Letzteres ist ein Hinweis darauf, dass Unterstützung seitens der Schulleitung die Qualität des Erhebungsprozesses beeinflusst.

Der Tabelle 3.10 ist weiterhin zu entnehmen, dass nicht in jeder Schule, die eine Personalliste erstellte, sich der angesprochene Personenkreis auch beteiligte. Die Zahl der Schulen mit mindestens einem Befragungsteilnehmer liegt zu jeder Befragungswelle unterhalb der Zahl der Schulen, die entsprechende Listenverzeichnisse erstellt haben. Hier kommen letztlich individuelle Entscheidungsprozesse zum Tragen, auch wenn der „Totalverlust“ ganzer Schulen eine andere Interpretation vielleicht nahe legt. In den Ganztagssteams sind häufig nur wenige Angehörige des Personals vertreten, sodass ein Ausfall des Personals einer ganzen Schule leicht möglich ist.

Tab. 3.10: Verteilung des Personals über die einbezogenen Schulen

	2005	2007	2009
Anzahl teilnehmender Schulen ⁽¹⁾	371	343	326
Anzahl der Teilnehmer/-innen (Brutto-Listenverzeichnisse) ⁽¹⁾	3.112	3.067	3.736
Zahl der Schulen, die Listenverzeichnisse zur Verfügung stellten ⁽¹⁾	332	322	307
Teilnehmerinnen/-Teilnehmer (netto) ^{(1),(2)}	1.750	1.690	1.584
Anzahl der Schulen mit mindestens einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer ⁽¹⁾	285	275	261
Teilnehmende Schulleitung (netto) ⁽³⁾	357	316	300
Personal vorhanden ^{(3)*}	339	306	294
Kein Personal vorhanden ^{(3)*}	14	7	2
Keine Angabe ^{(3)*}	4	3	4

* Korrigierte Werte: Wenn die Schulleitung keine gültige Angabe machte oder angab, dass an der Schule kein Personal tätig ist, jedoch eine entsprechende Liste mit mindestens einer Person vorlag, wurde die Angabe der Schulleitung auf „Personal vorhanden“ gesetzt.

Quellen: (1) StEG 2005-2009, Registerdaten; (2) StEG 2005-2009, Befragungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, Längsschnitt; (3) StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Längsschnitt

Zur Analyse der individuellen Teilnahmeentscheidung wurden jahrgangsbezogene logistische Regressionen unter Berücksichtigung der geclusterten Datenstruktur durchgeführt. Zu berücksichtigen ist, dass nur wenige Angaben über die Nichtteilnehmerinnen und Nichtteilnehmer vorlagen, neben den Organisationsmerkmalen im Grunde nur die in den Listen enthaltenen Infor-

mationen zum Alter und zur Geschlechtszugehörigkeit. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: *Erstens* zeigte sich durchgängig, dass die Chance auf Teilnahme geringer ausfiel, wenn in den Listen die persönlichen Angaben nicht verzeichnet waren. Ohne genaue Kenntnis der Ursache für die fehlenden persönlichen Gründe (datenschutzrechtliche Bedenken, Hektik oder generelle Ablehnung), ist jedoch in erster Linie davon auszugehen, dass vor allem mangelnde schulische Kapazitäten für die Unterstützung der Befragung eine Rolle spielen. Hier gilt, was weiter oben über die Rolle der Schulleitungen gesagt wurde: Die Qualität des Erhebungsprozesses hängt wesentlich auch von der schulischen Unterstützung der Studie ab. *Zweitens* zeigte sich ebenfalls durchgängig, dass Angehörige des Personals an ostdeutschen Schulen sowie an Grundschulen eine höhere Wahrscheinlichkeit hatten, sich an der Befragung zu beteiligen. Diese beiden Merkmale waren ja bereits in den Analysen zur Listung des Personals von Relevanz. *Drittens* übten weder das Alter noch das Geschlecht – sofern bekannt – einen durchgängigen und statistisch relevanten Einfluss aus.

(h) Kooperationspartner

Wie beim weiteren pädagogisch tätigen Personal wurde die Erhebung bei Kooperationspartnern nicht als Individualpanel konzipiert, sondern es sollten alle externen Partner befragt werden, die zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt mit einer StEG-Schule zusammengearbeitet haben. Die Fragebogen wurden jedoch nicht über die Schule direkt an die Kooperationspartner verteilt, sondern die Schulleitungen gaben per Faxabfrage die Adressen ihrer außerschulischen Partner an. Diese Adressen wurden von 2005 bis 2009 gesammelt und als Liste für den Fragebogenversand genutzt, d.h. Kooperationspartner hatten auch die Möglichkeit zur mehrmaligen Teilnahme an StEG.

In der Betrachtung der Tabelle 3.11 fällt auf, dass die Schulleitungen zwar jedes Jahr mehr Kooperationen angegeben haben (2005: 1.170; 2009: 1.659), der Rücklauf aber nicht gleichermaßen stark angestiegen ist (2005: 676; 2009: 729). Der Schwund in der Ausschöpfungsquote von 57,8 Prozent auf 43,9 Prozent zwischen 2005 und 2009 deutet demnach auf eine sinkende Bereitschaft der Kooperationspartner hin, einen ausgefüllten Fragebogen zurückzuschicken, nicht aber auf weniger externe Kooperationen mit Ganztags-

Tab. 3.11: Profil der Stichprobe der Kooperationspartner

	2005	2007	2009
Bruttostichprobe (bereinigt) ¹	1.170	1.616	1.659
Nettostichprobe	676	812	729
Ausschöpfungsquote (in %)	57,8	50,2	43,9
Ständige StEG-Teilnehmer/-innen	676	311	143
Panelmortalität (kumuliert, in %)	–	54,0	78,8

1 Angaben der Schulleitungen abzüglich stichprobenneutraler Ausfälle

Quelle: StEG 2005-2009, Registerdaten

schulen in 2009. Da Ganztagschulen im Laufe von mehreren Jahren ihre Kooperationspartner häufiger wechseln, stellt es zudem ein erwartetes Ergebnis dar, dass die Anzahl der Kooperationspartner mit ständiger Teilnahme an allen StEG-Erhebungswellen relativ niedrig (2009: 143) bzw. die Panelmortalität mit 78,8 Prozent relativ hoch ausfällt.

Nachfolgender Tabelle 3.12 kann entnommen werden, dass rund 60 Prozent (n=808) aller an StEG beteiligten Kooperationspartner aus Panelschulen nur zu einer Welle einen Fragebogen zurückgeschickt haben. Der Anteil an Kooperationspartnern, für die auswertbare Daten aus allen drei Erhebungswellen vorliegen, beträgt an Panelschulen hingegen 10,2 Prozent (n=140).

Tab. 3.12: Teilnahme der Kooperationspartner von Panelschulen an den einzelnen Befragungen

Teilnahme	absolut	in %
Nur 2005	256	18,7
Nur 2007	261	19,1
Nur 2009	291	21,3
2005 und 2007	133	9,7
2005 und 2009	67	4,9
2007 und 2009	218	16,0
2005, 2007 und 2009	140	10,2
Gesamt	1.366 ¹	100,0
Gesamt (einschließlich der Ausfallschulen)	1.475	108,0

1 827 von den Schulleitungen angegebene Kooperationspartner nahmen nie an der StEG-Befragung teil

Quelle: StEG 2005-2009, Kooperationspartnerbefragungen, Panelschulen

Dies wirft die Frage auf, ob sich die Kooperationspartner, die ständig an StEG teilgenommen haben, systematisch von jenen mit unregelmäßiger Beteiligung unterscheiden. Aus der Ausfallanalyse müssen alle Kooperationspartner ausgeschlossen werden, die keine Chance auf eine kontinuierliche Teilnahme an StEG hatten, da sich sonst die Gruppe der regelmäßig Befragten nicht zuverlässig mit den ein- bis zweimal Befragten vergleichen lässt. Ferner werden zur Bildung von Kontrollvariablen Informationen über die Kooperationspartner benötigt, die in StEG von den Kooperationspartnern selbst erfragt wurden. Die Analyse beschränkt sich folglich auf alle Kooperationspartner, deren Adresse in jeder Welle von den Schulleitungen einer Panelschule genannt wurde und die sich mindestens einmal an StEG beteiligt haben (n=511). Als Kontrollvariablen wurden die Schulform, Ost-West-Unterschiede sowie die Art der Trägerschaft eines Kooperationspartners herangezogen, d.h. ob der externe Akteur eine öffentliche Einrichtung, eine gewerbliche Organisation oder ein frei-gemeinnütziger Träger ist.

In 2005, 2007 und 2009 kooperierten frei-gemeinnützige Träger am häufigsten mit den untersuchten Schulen, öffentliche Institutionen bilden die zweit-

größte Gruppe und am seltensten sind gewerbliche Organisationen vertreten. Dies gilt sowohl für Kooperationspartner, die ständig an StEG teilgenommen haben, als auch für jene, die zu mindestens einem Zeitpunkt nicht befragt werden konnten. Während sich aber beide Gruppen hinsichtlich des proportionalen Anteils frei-gemeinnütziger Träger kaum unterscheiden, sind in der Gruppe der dreimal Befragten gewerbliche Organisationen unterrepräsentiert. Dies ist entweder darauf zurückzuführen, dass gewerbliche Organisationen unbeständiger in der Rücksendung von Fragebogen sind als andere Träger oder dass Kooperationsbeziehungen mit ihnen schlichtweg seltener drei Jahre lang bestehen. Logistische Regressionen lassen folgende Abstufung bezüglich der Gruppenunterschiede zwischen kontinuierlichen und unregelmäßigen StEG-Teilnehmern erkennen: Öffentliche Träger nehmen am häufigsten ständig teil, gefolgt von freien Trägern und den gewerblichen Organisationen an letzter Stelle. Ein statistisch signifikanter Einfluss der Schulform oder Ost-West-Unterschiede ließ sich zwischen ständigen und unregelmäßigen StEG-Teilnehmern nicht nachweisen.

4 Teilnahme am Ganztagsbetrieb

Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte

Mit dem Ausbau von Ganztagssschulen sind vor allem zwei Ziele verbunden: Zum einen verspricht man sich eine verlässliche Betreuung der Kinder und damit eine Unterstützung für Eltern, Familie und Beruf besser miteinander vereinbaren zu können. Zum anderen erhofft man sich eine möglichst individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Ganztagssschulen sollen dabei vor allem auch diejenigen unterstützen, die eine solche Förderung besonders brauchen: Kinder und Jugendliche, die unter benachteiligenden und belastenden Bedingungen aufwachsen und lernen (müssen).

Voraussetzung dafür ist jedoch eines: Die Schülerinnen und Schüler müssen die Angebote auch in Anspruch nehmen (können). Im Zusammenhang mit Ganztagsangeboten können jedoch selektive Zugänge an verschiedenen Stellen entstehen, beispielsweise durch regionale oder schulische Disparitäten zwischen Angebot und Nachfrage an Ganztagsplätzen oder durch eine selektive Inanspruchnahme einzelner Kurse seitens der Schülerinnen und Schüler (vgl. Prein/Rauschenbach/Züchner 2009, S. 82f.). Im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen mögliche selektive Effekte, die aus den verschiedenen Organisationsformen des Ganztagsbetriebes resultieren.

Gegenwärtig werden an Ganztagssschulen verschiedene Organisationsformen praktiziert, die sich im Wesentlichen durch den Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme unterscheiden. So nehmen an den *vollgebunden Ganztags-schulen* alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend am Ganztagsangebot teil. Die Gefahr einer selektiven Inanspruchnahme ist in diesem Fall im Prinzip ausgeschlossen. An Schulen in *teilgebundener Form* trifft dies für einen Teil der Schülerinnen und Schüler zu. Demgegenüber können Familien an *offenen Ganztags-schulen* in regelmäßigen Abständen über die Teilnahme des Kindes entscheiden. Die offene Ganztagssschule genießt zwar in der Elternschaft eine vergleichsweise hohe Akzeptanz (vgl. dazu Oelerich 2005, S. 23), vorliegende Untersuchungen zur Teilnahme-situation zeigen jedoch, dass die weitreichenden Entscheidungsmöglichkeiten mit selektiven Effekten einhergehen. Das trifft insbesondere für die Teilnahme an offenen Ganztagsgrundschulen zu (vgl. u.a. Prein/Züchner/Rauschenbach 2009, S. 91, 93; Behr u.a. 2007, S. 128; Behr/Prein 2007, S. 15). Moderate selektive Effekte waren jedoch auch in der Sekundarstufe I zu verzeichnen

(vgl. Fischer/Radisch/Stecher 2007, S. 276; Prein/Rauschenbach/Züchner 2009, S. 95; Steiner 2009, S. 99f.).

Die Wünsche und Bedürfnisse von Eltern und Kindern können sich jedoch über die Zeit ebenso ändern wie Schulen die Organisationsform des Ganztagsbetriebes revidieren können, nicht zuletzt, um die Akzeptanz seitens der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern zu verbessern (vgl. dazu Appel 2004, S. 110). Insofern können im Zeitverlauf sowohl für Eltern und Kinder als auch für Schulen Handlungsspielräume entstehen, um das Verhältnis von Bindung und Wahl in der Ganztagsbeteiligung neu auszutarieren. Im vorliegenden Beitrag wird dieser Entwicklung und den damit möglicherweise verbundenen Selektionseffekten nachgegangen.

4.1 Empirische Entwicklungen und theoretische Ansätze

4.1.1 Zur Inanspruchnahme außerschulischer Angebote

Mit der Hausaufgabenhilfe, dem Förderunterricht oder auch der Möglichkeit, sportlichen Aktivitäten nachgehen zu können, umfasst das Spektrum der Angebote an Ganztagschulen Bildungs- und Freizeitgelegenheiten, die in der Bundesrepublik traditionell eher außerhalb von Unterricht und Schule angesiedelt sind (vgl. Arnoldt/Züchner in diesem Band).

Solche Angebote haben in den vergangenen Jahren auch jenseits der Diskussion um die neuere Ganztagschule an Aufmerksamkeit gewonnen. So weist die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zum 12. Kinder- und Jugendbericht explizit darauf hin, dass es eines breiten und über die Schule hinausgehenden öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebotes bedarf, um allen Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsprozessen zu ermöglichen (vgl. BMFSFJ 2005, S. 5f.). Zugleich wird seit geraumer Zeit eine Tendenz zur verstärkten Inanspruchnahme außerschulischer Angebote, insbesondere jedoch von zusätzlichen Bildungsangeboten, festgestellt. Bildungsprozesse würden immer mehr in die Freizeit verlagert, letztere werde damit zur potenziellen Lernzeit (vgl. u.a. Zinnecker 2004; Ecarius 2008, S. 187f.). Auch die Ganztagschule steht in der Kritik, zu einer *Verschulung von Freizeit* beizutragen (vgl. Carvalho 2008, S. 115).

Mit Blick auf den Bedeutungsgewinn außerschulischer Angebote wird auch bzw. erneut darauf aufmerksam gemacht, dass ihre Inanspruchnahme ausgesprochen *herkunftsabhängig* ist (vgl. u.a. Joos 2001, S. 179ff.). So kann beispielsweise dem letzten Nationalen Bildungsbericht entnommen werden, dass sowohl das freiwillige Engagement von Kindern und Jugendlichen in Vereinen, Organisationen oder auch in Freiwilligendiensten als auch die Inanspruchnahme außerschulischer Nachhilfeangebote erkennbar von der sozialen und/oder ethnischen Herkunft abhängen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 80ff; zur Nachhilfe auch Jürgens 2008; Schneider 2006).

Diese sozial ungleiche Beteiligung an außerschulischen Angeboten ist vor allem deshalb von Relevanz, weil sie als zusätzliche Bildungsressource gelten, nämlich anhand der Verbesserung der individuellen und schulischen Entwicklung. Im Fall der Nachhilfe ist dieser Gewinn unmittelbar, nämlich anhand der individuellen Leistungsbilanz der Schülerin bzw. des Schülers ablesbar. Aber auch Freizeitaktivitäten gelten als förderlich. Nur exemplarisch sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen auch darauf zurückgeführt wird, dass sie in ihrer Freizeit mehr lesen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 264ff.). Cornelißen und Pfeifer (2007) haben jüngst auf der Basis des Sozioökonomischen Panels (SOEP) dargestellt, dass intensive sportliche Aktivitäten in der Jugend bei beiden Geschlechtern einen Einfluss auf den Erwerb höherwertiger Schulabschlüsse und zum Teil auch auf das Erreichen beruflicher Abschlüsse haben.

In Summe bedeutet dies jedoch nicht nur, dass außerschulische Aktivitäten zum schulischen Erfolg beitragen, sondern vor allem auch, dass Kinder aus Elternhäusern höherer sozialer Schichten sowohl in der Schule, als auch im außerschulischen Bereich stärker gefördert werden. Stellt man die vorgestellte Tendenz zur verstärkten Inanspruchnahme in Rechnung, dann dürften soziale Differenzierungen eher eine Verstärkung denn eine Abschwächung erfahren.

4.1.2 Theoretische Perspektive: Familiäre Entscheidungen und Ganztagsbeteiligung

Es ist unschwer zu erkennen, dass die Ganztagschule genau an dieser Stelle in ihren Bemühungen um einen sozialen Ausgleich ansetzt. Zugleich überraschen die eingangs erwähnten selektiven Teilnahmeeffekte gerade an Schulen mit offen organisiertem Ganztagsbetrieb nicht, ist letzterer doch ähnlich angelegt wie traditionelle außerschulische Angebote. Neben dem vergleichbaren Angebotsspektrum gehört dazu auch das Prinzip der Freiwilligkeit. Hinzu kommt, dass die Angebote zum Teil kostenpflichtig sind. Wie Behr u.a. in ihrer Untersuchung der offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen feststellen, sind die Kosten zwar kein dominierender, wohl aber ein wichtiger Faktor für die Nicht-Inanspruchnahme des schulischen Ganztagsangebotes (vgl. Behr u.a. 2007, S. 136). Allenfalls überrascht es, dass die Unterschiede in der Inanspruchnahme nicht deutlicher ausfallen.

Um zu verstehen, warum es zu einer sozial ungleichen Teilhabe von Bildungsgelegenheiten kommt, wird in der sozial- und bildungswissenschaftlichen Forschung neben verschiedenen Konzepten zur rationalen Wahl auch auf die in einigen Aspekten recht ähnlichen Überlegungen von Pierre Bourdieu (1982) zur Reproduktion sozialer Ungleichheit zurückgegriffen. Zwar werden sie in erster Linie zur Analyse von Laufbahnentscheidungen herangezogen (vgl. u.a. Arnoldt u.a. 2007, S. 24; Ditton/Krüsken 2006, S. 368), werden aber auch bei der Untersuchung von Schulwahlen, Entscheidungen zwi-

schen Kursen oder auch über die Teilnahme an Ganztagsangeboten in Ansatz gebracht (vgl. dazu Fischer/Radisch/Stecher 2007, S. 261ff.).

Die verschiedenen Konzepte soziologischer und psychologischer Provenienz teilen dabei die Annahme, dass bildungsrelevante Entscheidungen als Ergebnisse einer individuellen bzw. familiären Kosten-Nutzen-Abwägung angesehen werden können (vgl. im Überblick Maaz u.a. 2006, S. 310ff.). Die soziologischen Konzepte beziehen sich dabei mehr oder minder explizit auf das von Raymond Boudon (1974) entwickelte Modell rationaler Bildungswahlen (vgl. dazu ausführlich Kristen 1999).

Folgt man Boudon, dann ist für die innerfamiliäre Abwägung die angestrebte soziale Position maßgeblich. Kalkuliert werden demnach die Kosten, besser: die Risiken eines möglichen sozialen Ab- aber auch eines sozialen Aufstiegs sowie die Kosten/Chancen des Stuserhalts. Hohe monetäre und soziale Investitionen sind demnach in privilegierten sozialen Schichten schon allein deshalb wahrscheinlich, weil sie mindestens zum Stuserhalt beitragen, während in unterprivilegierten Familien die Kosten eines möglichen sozialen Aufstieges zumeist (unverhältnismäßig) höher veranschlagt werden als der mögliche Nutzen.

Dass es sich bei diesbezüglichen Abwägungen nicht um rechenhafte Kalkulationen handelt, hat insbesondere Pierre Bourdieu gezeigt.¹ Bourdieu geht zwar auch davon aus, dass Akteure eigene Interessen verfolgen, dies erfolge in vielen Situationen aber fast automatisch. Der Grund dafür sei ein erworbenes System von handlungsleitenden Dispositionen, das von Bourdieu als Habitus bezeichnet wird. Als inkorporiertes kulturelles Kapital beinhaltet der Habitus Wissen und Erfahrungen über die Kosten und über die Angemessenheit sozialer Praktiken bzw. sozialer Optionen.

Dies lässt sich anhand der Befunde zur Teilnahme an außerschulischen Angeboten und zur Partizipation am schulischen Ganztagsbetrieb recht gut plausibilisieren. So kann beispielsweise die erwähnte Überrepräsentanz von Kindern und Jugendlichen aus Familien höheren sozioökonomischen Status in Formen des freiwilligen Engagements u.a. darauf zurückgeführt werden, dass es „in diesen Kreisen“ zur selbstverständlichen kulturellen Praxis einer Familie zählt, von dessen Wert man nicht gesondert überzeugt werden muss (vgl. Dux u.a. 2009, S. 41). In Bezug auf Ganztagsangebote wird beispielsweise die stärkere Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten in Ostdeutschland auf die aus der DDR stammende Tradition ganztägiger Bildung und Betreuung und die dadurch erworbene größere Selbstverständlichkeit der Inanspruchnahme zurückgeführt (vgl. Prein/Rauschenbach/Züchner 2009, S. 92f.).

1 Bourdieu selbst hat sich zwar dagegen verwahrt, dass die von ihm unterstellte Interessenverfolgung auf der Basis eines generalisierten subjektiven Nutzenskalküls erfolgt, gleichwohl haben seine Überlegungen Einzug in die Konzepte rationaler Wahl gefunden, liefern sie doch eine plausible Erklärung dafür, woher die Nutzensvorstellungen der Akteure kommen.

Der Habitus präformiert auch die Strategien, die Akteure zum Einsatz bringen, um ihre Ziele erfolgreich umzusetzen. So weisen Ditton und Krüsken beispielsweise darauf hin, dass es Familien mit höherem sozialen Status auch unter Berücksichtigung der Leistungen und Noten der Kinder besser gelingt, die Bildungsaspirationen für ihre Kinder am Ende der Grundschulzeit erfolgreich umzusetzen (vgl. Ditton/Krüsken 2006, S. 368). Dies ist im Hinblick auf die Teilnahme an Ganztagsangeboten vor allem dann von Relevanz, wenn der Zugang begrenzt ist (beispielsweise durch die Zahl zur Verfügung stehender Plätze oder durch bestehende Auswahlkriterien).

Über den Habitus werden somit weitreichende soziale Veränderungen vermittelt. Bourdieu selbst hat dies für den Fall der durch die französische Bildungsexpansion ausgelösten Inflationierung von Bildungstiteln untersucht. Sie führte zu einer Umstellung der reproduktiven Strategien in den Familien. Sie investierten entweder verstärkt in eine Kapitalform, beispielsweise in mehr Bildung, oder stellten auf vielversprechendere „Anlageformen“ um, beispielsweise auf ein verstärktes Engagement in soziale Beziehungen. Die weiter oben beschriebene Tendenz einer verstärkten Beteiligung an außerschulischen Angeboten könnte daher auch als Ausdruck einer Strategieumstellung interpretiert werden, stellt man die in den vergangenen Jahren vor allem in den mittleren Sozialschichten wachsende Angst vor einem sozialen Abstieg in Rechnung (vgl. dazu u.a. Castel 2008, S. 21ff.; Sommer 2010, S. 226).

Fasst man die vorgestellten Überlegungen und Befunde zusammen, dann scheint insbesondere von Familien, die nicht auf die „Stütze“ breiter, habitualisierter Erfahrungen vertrauen können, ein Diskontinuitätsrisiko im Hinblick auf die Teilnahme der Kinder am Ganztagsbetrieb auszugehen. Divergente und/oder enttäuschte Erwartungen (z.B. im Hinblick auf die familiären Vorstellungen zur Betreuung und Förderung) können ebenso wie innerfamiliäre Veränderungen (z.B. Geburt eines Geschwisterkindes, Verlust oder Aufnahme einer Erwerbstätigkeit) die Nichtinanspruchnahme der Angebote bzw. ein Meiden der Ganztagschulen befördern. Dies spräche dafür, eher von disparaten Beteiligungsmustern im Hinblick auf die Teilnahme an Ganztagsangeboten auszugehen.

Allerdings könnte man auch argumentieren, dass mit der Integration ganztägiger Angebote in die Schulen eine dauerhafte soziale Nähe zu über den Unterricht hinaus gehenden Formen des Lernens und der Freizeitgestaltung hergestellt wird. Allein dies könnte zu einer Verstetigung beitragen. Von der mehr oder minder selbstverständlichen Praxis der Inanspruchnahme an den Schulen könnte eine „Vorbildwirkung“ auch für die Eltern und Kinder ausgehen, für die Nachhilfe oder Sport nicht zum Familienalltag gehören. Dies gilt umso mehr, als Schulen eine solche Praxis aktiv unterstützen können.

4.1.3 Organisationsformen des Ganztages zwischen Wahl und Verbindlichkeit

Die bundesdeutsche Ganztagsschullandschaft wurde in den vergangenen Jahren stark vom Modell der offenen Ganztagschule geprägt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 72). In Rechnung zu stellen ist jedoch, dass der Ausbau ganztägiger Angebote im Wesentlichen durch die Umwandlung bestehender Halbtagschulen erfolgte – und damit bei „laufendem Schulbetrieb“. Allein aus *organisatorischen Gründen* entstanden daher quer zu den drei Organisationsformen zahlreiche Mischformen, die in der von der Kultusministerkonferenz (KMK) herausgegebenen Statistik nicht erfasst werden (vgl. Quellenberg u.a. 2008, S. 15). So können Schulen beispielsweise zunächst ein offenes Angebot einrichten, den Ganzttag für nachfolgende Schülergenerationen jedoch sukzessiv in gebundene Formen überführen (ebd.). Allein aus diesem Grund gibt es eine gewisse Wahrscheinlichkeit für Wechsel der Organisationsform im Zeitverlauf.

Aber auch *pädagogische Motive* können für den Wechsel der Organisationsform sprechen. So bestehen beispielsweise an vollgebundenen Schulen bessere Möglichkeiten, den Unterricht mit den Ganztagsangeboten konzeptionell zu verknüpfen. Da alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen, wird zudem die Gefahr einer selektiven Teilnahme von Ganztagsangeboten vermieden (vgl. Holtappels u.a. 2007, S. 39f.). Schließlich können Organisationsformwechsel auch vollzogen werden, um die *Akzeptanz* seitens der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern zu erhöhen. Ein hohes Maß an Verpflichtung kann u.U. von Kindern und Eltern als belastend empfunden werden. Das gilt umso mehr, als gerade Eltern das offene Modell favorisieren. Allerdings kann eine zu große Beliebtheit in der Teilnahme die Schule motivieren, verpflichtende Elemente einzuführen (vgl. dazu ausführlich Appel 2004, S. 110f.).

Zusammengenommen überwiegen die Gründe, die für mehr verbindliche Organisationsmodelle im Zeitverlauf sprechen. Ob Schulen dies angesichts der hohen Präferenz der Eltern für die offene Form des Ganztages durchsetzen können, ist dagegen eine andere Frage.

4.2 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen von StEG werden Informationen zur Teilnahme-situation sowohl von den Schulleitungen als auch den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern erfragt. Basis für den vorliegenden Beitrag sind in erster Linie die Angaben der Schülerinnen und Schüler, die um spezifische Angaben ihrer Eltern (z.B. zum Niveau des beruflichen Abschlusses) und der Schulleitungen (z.B. zur Organisationsform) ergänzt werden.

Das Multikohorten-Sequenz-Panel-Design der Schüler- und Elternbefragungen ermöglicht es dabei, zwei unterschiedliche Perspektiven auf zeitliche Veränderungen einzunehmen. Zum einen ist der Vergleich verschiedener

Jahrgänge der gleichen Jahrgangsstufe möglich. Dies erlaubt es, Veränderungen in der Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten von Schülerinnen und Schülern gleichen Alters und vergleichbarer Lebenssituation nachzugehen. Für einen solchen Interkohortenvergleich bieten sich die Jahrgangsstufen 3 und 5 an, da in diesen Jahrgangsstufen in jedem Jahr vollständige Klassen erhoben wurden (vgl. dazu Furthmüller u.a. in diesem Band). Im vorliegenden Beitrag wird anhand des Kohortenvergleichs geprüft, ob über die Zeit herkunftsbedingte Teilnahmechancen zu erkennen sind und wie sie sich gegebenenfalls verändern.

Zum anderen kann auf der Basis der zur Verfügung stehenden Daten die längsschnittliche Analyse der Teilnahmemuster der Panelschülerinnen und -schüler unternommen werden. In dieser Perspektive interessiert vor allem der Einfluss des Alters bzw. der bisherigen Biografie auf die Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Bereits in den Analysen der Ausgangserhebung wurde deutlich, dass die Ganztagesteilnahme in der Sekundarstufe I mit zunehmendem Alter der Kinder bzw. der Jugendlichen abnimmt (vgl. u.a. Züchner/Arnoldt/Vossler 2007, S. 108). Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird daher der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen eine Teilnahme älterer Schülerinnen und Schüler erfolgt.

Die Tabelle 4.1 informiert über die in die Analysen einbezogenen Schülergruppen und die entsprechenden Fallzahlen. Einbezogen wurden die Schülerinnen und Schüler, deren Schulen sich in jedem Erhebungsjahr an der Befragung beteiligt hatten (Panelschulen). Das trifft auf 87 Grundschulen und 236 Schulen der Sekundarstufe I zu.

Tab. 4.1: Untersuchungspopulationen, in absoluten Zahlen

	3. Klasse	5. Klasse	Panel Sek. I
2005	2.684	7.242	4.428
2007	2.580	7.136	4.428
2009	2.446	6.781	4.428
n Schulen	87	236	236

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Primar+Sek. I), Panelschulen

Zentrales Erkenntnisinteresse ist die Identifikation von möglichen selektiven Mustern der Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten. Die Teilnahme wird zum einen unter dem Aspekt der Teilnahme/Nichtteilnahme, zum andern im Hinblick auf spezifische Teilnahmemuster betrachtet. Nicht berücksichtigt wird die Intensität der Teilnahme, d.h. an wie vielen Tagen eine Schülerin bzw. ein Schüler jeweils am Ganztage teilnimmt.

Die Prüfung auf selektive Herkunftseffekte erfolgt in diesem Beitrag in erster Linie im Rückgriff auf ungleichheitsrelevante Merkmale wie die Geschlechtszugehörigkeit, die ethnische Herkunft, die sozioökonomische Stellung sowie den Bildungshintergrund der Eltern. Zusätzlich werden Angaben zur Familienform sowie zum Erwerbsstatus der Eltern herangezogen, da letztere für die

Anmeldung jüngerer Kinder am Ganzttag von Bedeutung sind. Weiterhin werden Angaben zur Schul- und Organisationsform, dem Wechsel der Organisationsform sowie der jeweiligen Anmeldesituation herangezogen. Die Analysen zu selektiven Teilnahmeeffekten werden vorwiegend auf der Basis von logistischen Mehrebenen-Modellen untersucht. Die Berechnungen wurden mit STATA 10.1 durchgeführt.

4.3 Befunde

4.3.1 Organisationsformen des Ganztages im Zeitverlauf

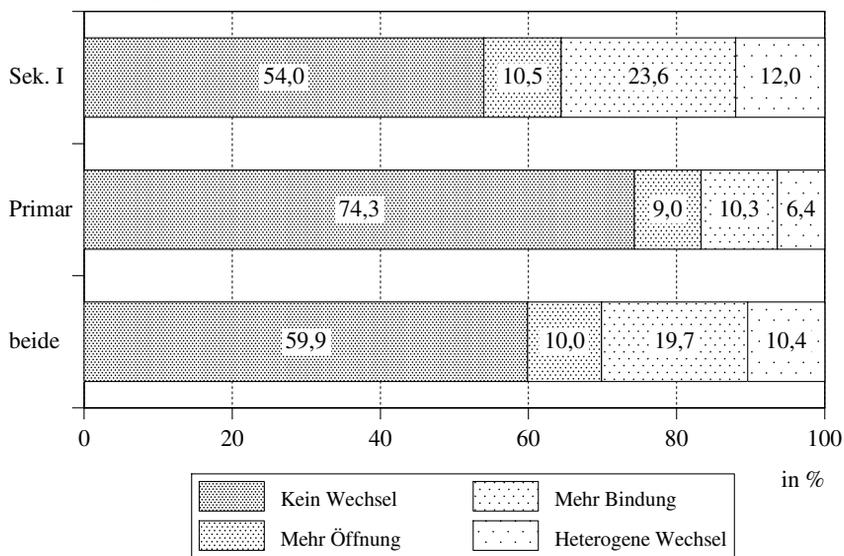
Wie bereits dargelegt ist die bundesdeutsche Ganzttagsschullandschaft stark vom Modell der offenen Ganzttagsschule geprägt. Das trifft insbesondere für den Grundschulsektor zu. Demgegenüber sind in der Sekundarstufe I eher die gebundenen Formen des Ganztagsbetriebes verbreitet. In Abschnitt 4.1.3 wurden verschiedene Gründe für die Annahme angeführt, dass sich im Zeitverlauf der Anteil von Schulen mit verbindlichen Organisationsformen erhöht und damit der Spielraum für familiäre bzw. individuelle Teilnahmeentscheidungen eingeschränkt wird.

Zwischen der Erstbefragung im Jahr 2005 und der letzten Erhebung im Jahr 2009 fanden Organisationsformwechsel in durchaus beachtlichem Ausmaß statt. Insgesamt haben *rund 40 Prozent* aller Schulen mindestens einmal ihr Organisationsmodell geändert. Allerdings führen diese Wechsel in verschiedene Richtungen (vgl. Abb. 4.1), so dass sich in den Anteilsverhältnissen der einzelnen Organisationsformen insgesamt kaum etwas verändert.

Gruppiert man nicht nach Anteilen, sondern in der Perspektive der einzel-schulischen Entwicklung, ist zu erkennen, dass zirka die Hälfte der Organisationsformwechsel auf die verbindlichen Formen des Ganztagsbetriebes entfällt, d.h. auf die teil- oder vollgebundene Organisationsform. Darüber hinaus gibt es eine Gruppe von Schulen, die im Laufe der Zeit ihren Schülerinnen und Schülern respektive deren Eltern mehr Entscheidungsspielräume einräumen sowie eine Gruppe von Schulen, in deren Organisationsformwechsel keine eindeutige Tendenz auszumachen war. In der Abbildung 4.1 ist zudem zu erkennen, dass Organisationsformwechsel eher für die Schulen der Sekundarstufe I charakteristisch sind und auch, dass sie hier häufig in verbindlichere Organisationsmodelle münden. Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen waren allerdings nicht zu verzeichnen, d.h. der Wechsel oder die Konstanz der Organisationsform war nicht für eine Schulform typischer als für eine andere.

Damit lässt sich zunächst einmal festhalten, dass allenfalls eine leichte und in erster Linie von den Schulen der Sekundarstufe I getragene Tendenz zu mehr verbindlichen Formen der Ganzttagsgestaltung zu verzeichnen ist. Der Entscheidungsspielraum für Eltern und Kinder ist über den gesamten Zeitraum vergleichsweise groß. Sicher: Diese vielfachen und unterschiedlich gerichtete-

Abb. 4.1: Organisationsformwechsel 2005-2009 (Angaben in %)



Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen (Primar+Sek. I), Panelschulen

ten Wechsel eröffnen Spielräume für selektive Effekte. Aufgrund der Häufigkeit und der mangelnden Tendenz dieser Wechsel ist jedoch nur bedingt davon auszugehen, dass sie allein zu nachhaltigen Veränderungen im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung der Teilnehmenden führen.

4.3.2 Teilnahme im Kohortenvergleich der Klassenstufe 3 und 5

Mit dem Ausbau von Ganztagschulen ist sowohl die Erhöhung der Chancengleichheit als auch die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf intendiert. Letzteres ist insbesondere für Familien mit jüngeren Kindern von Interesse und spiegelt sich auch im Umfang der Inanspruchnahme in der Klassenstufe 3 und 5 wider. Wie der Tabelle 4.2 zu entnehmen ist, haben in beiden Klassenstufen bereits im Ausgangsjahr der StEG-Befragungen knapp zwei Drittel Ganztagsangebote in Anspruch genommen.

Der Grad der Inanspruchnahme ist auch in den Folgejahren hoch, wenngleich in beiden Jahrgangsstufen, insbesondere jedoch in der Jahrgangsstufe 3, nach einem erkennbaren Anstieg zwischen 2005 und 2007 die Inanspruchnahme im Jahr 2009 zurückgeht. Obzwar in jedem Folgejahr mehr Kinder Ganztagsangebote in Anspruch genommen haben als im Ausgangsjahr 2005, zeichnet sich in den Angaben keine kontinuierliche Steigerung des Teilnahmeumfanges ab.

Erwartungsgemäß fällt der Umfang der Teilnahme an offenen Ganztagschulen geringer aus. Das trifft insbesondere für die Beteiligung im Jahr 2005 zu.

Tab. 4.2: Entwicklung der Teilnahme in der Jahrgangsstufe 3 und 5 (Angaben in %)

Jahr	Klassenstufe 3				Klassenstufe 5			
	Gesamt	n	Durchgängig offene GTS	n	Gesamt	n	Durchgängig offene GTS	n
2005	65,0	1.804	49,3**	806	65,6**	6.971	51,0**	1.687
2007	73,7*	2.406	62,4	1.118	74,1	6.950	57,7	1.638
2009	67,1	2.116	58,6	1.101	71,1	6.781	56,3	1.602

Unterschied zu 2005 und 2007 $*=p<.05$; Unterschied zu 2007 und 2009 $**=p<.01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, Panelschulen

Jedoch lassen die Angaben beider Jahrgangsstufen, vor allem jedoch die für die Klassenstufe 3, eine beachtliche Steigerung erkennen. Dies spricht nicht nur dafür, dass an den Schulen entsprechende Kapazitäten vorhanden sind, sondern in Anbetracht der weiterreichenden Entscheidungsmöglichkeiten an offenen Schulen auch für die Akzeptanz der Angebote durch Eltern und Kinder.

Die Entwicklung an offenen Ganztagschulen spricht zudem dafür, dass die Veränderung der Teilnahmequoten nicht nur auf Organisationsformwechsel zurückgeht. Insofern lässt sich zunächst einmal festhalten, dass sowohl aus organisatorischen Veränderungen als auch aufgrund von individuellen bzw. familiären Entscheidungen im Zeitverlauf ein (etwas) größerer Kreis von Schülerinnen und Schülern Ganztagsangebote in Anspruch nimmt.

In der Tabelle 4.3 ist eine Reihe von merkmalspezifischen Teilnahmequoten im Zeitverlauf verzeichnet. Betrachtet man zunächst einmal nur die Angaben aus dem Jahr der Ausgangserhebung, dann wird der Unterschied zwischen der eher auf familiären Entscheidungen beruhenden Teilnahme in den Grundschulen und der eher durch verbindliche Modelle charakterisierten Teilnahme in den Schulen der Sekundarstufe I deutlich: In der Klassenstufe 3 nimmt der Teilnahmeumfang mit dem Bildungsgrad und dem sozioökonomischen Status der Eltern zu; in der Klassenstufe 5 verhält es sich zumindest im Jahr 2005 genau umgekehrt.

In beiden Jahrgangsstufen nehmen vor allem Kinder Ganztagsangebote in Anspruch, deren Vater und Mutter einer Vollerwerbstätigkeit nachgingen; in der Klassenstufe 5 werden darüber hinaus bereits im Jahr 2005 Kinder mit Eltern in anderen Erwerbskonstellationen häufiger erreicht als in der Klassenstufe 3. Und schließlich fällt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit rund 57 Prozent zwar beachtlich aus, er liegt damit aber nichtsdestotrotz unter dem Durchschnittswert der Teilnahme. Demgegenüber sind in der 5. Klasse Kinder mit Migrationshintergrund stärker als Kinder ohne Migrationshintergrund in den Angeboten vertreten.

Tab. 4.3: Teilnahmequoten am Ganzttag nach verschiedenen sozialen Hintergrundmerkmalen

Merkmal	Klassenstufe 3			Klassenstufe 5		
	2005 in %	2007 in %	2009 in %	2005 in %	2007 in %	2009 in %
Männlich	64,0	72,7	65,7	64,1	72,3	69,0
Migrationshintergrund	57,0	68,7	60,0	68,2	74,9	72,2
Bildungsabschluss						
ISCED 0-2	54,3	56,4	51,7	72,9	76,8	77,2
ISCED 3, 4	61,6	72,6	63,6	66,1	74,2	72,6
ISCED 5, 6	68,7	77,0	71,9	62,1	73,4	71,1
Sozioökonomischer Status						
Unterstes HISEI-Quartil	58,9	64,2	62,4	68,7	75,4	71,0
2. HISEI-Quartil	66,0	75,1	67,5	69,4	74,0	72,6
3. HISEI-Quartil	68,6	82,1	68,8	63,7	72,8	69,9
Oberstes HISEI-Quartil	69,1	80,2	74,9	58,6	73,6	70,0
Erwerbsstatus						
Beide Eltern Vollzeit	74,8	85,9	80,7	70,8	81,6	79,9
Beide erwerbt., eine/r Teilzeit	67,3	76,0	68,5	62,7	70,6	69,1
Erwerbt.+Hausfrau/-mann	58,0	62,8	53,2	60,7	69,0	67,8
Mindestens einer arblo.	63,6	72,5	59,7	69,5	80,1	76,2
Sonstige	57,8	69,0	57,3	60,2	69,7	71,6
Familienform						
Kernfamilie	65,3	73,3	66,0	64,3	72,6	70,0
Alleinerziehend	65,5	74,6	69,7	68,7	77,9	74,7
Mixed/Andere	62,6	75,2	71,8	69,8	78,2	73,1
Gesamtquote	65,0	73,7	67,1	65,1	74,1	71,1

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Primar+Sek. I), Panelschulen

Welche Entwicklungen deuten sich nun im Zeitverlauf an?

In der *Klassenstufe 3* bleibt der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Teilnahme der Kinder bestehen; er wird im Zeitverlauf sogar etwas stärker.² Signifikante ($p < .05$) Unterschiede zwischen den Jahren zeichnen sich für die Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern des höchsten Abschlussniveaus ab. Trotz des Rückgangs der Teilnahmequote zwischen 2007 und 2009 liegt die Quote des Jahres 2009 in dieser Gruppe signifikant über dem Ausgangswert des Jahres 2005.

Ein ganz ähnliches Bild zeichnet sich bei den nach dem sozioökonomischen Status der Familien differenzierten Teilnahmequoten ab. Deutlicher noch als in den eben diskutierten Angaben tritt die geringe Beteiligung von Schülerinnen und Schülern aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern zutage. Demgegenüber verläuft die Entwicklung der Teilnahmequote von Kindern aus Familien des obersten HISEI-Quartils tendenziell positiv, d.h. trotz des

2 Cramer's V 2005: .088, 2007: .112 und 2009: .115

Rückgangs zwischen 2007 und 2009 sind die Kinder dieses Herkunftsmilieus die einzigen, deren Quotenwert über dem Vergleichswert von 2005 liegt.

Der Blick auf den Zeitverlauf zeigt auch, dass Ganztagsangebote vor allem von Kindern wahrgenommen werden, deren Eltern beide einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Deutlicher als anhand der Ausgangswerte ist zu erkennen, dass dies auch dann zutrifft, wenn ein Elternteil teilzeiterwerbstätig ist. Überraschenderweise zeigen sich im Hinblick auf die Familienform keinerlei Unterschiede in den jahrgangsbezogenen Beteiligungsquoten. Im zeitlichen Verlauf ist jedoch eine stärkere Einbindung von Kindern zu verzeichnen, die nicht aus der klassischen „Kernfamilie“ stammen.

Die sicherlich auffälligste Entwicklung in der *Klassenstufe 5* ist, dass sich im Zeitverlauf die bestehenden Unterschiede in Bezug auf den Bildungshintergrund und den sozioökonomischen Status abbauen. Ab 2007 bestehen keine signifikanten Unterschiede mehr. Anders ausgedrückt: die Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Elternhäusern scheinen aufgeholt zu haben.

Grundsätzlich zeigt sich auch bei den etwas älteren Schülerinnen und Schülern, dass Ganztagsangebote von Kindern in Anspruch genommen werden, deren Eltern beide einer Erwerbstätigkeit nachgingen. Interessant ist aber, dass der Abstand zu den Familien anderer Erwerbskonstellationen nicht so gravierend ausfällt. Die zu erkennenden Unterschiede zwischen 2007 und 2009 sind nicht signifikant. Die Unterschiede zwischen den Familienformen lassen sich zunächst einmal dahingehend zusammenfassen, dass Ganztagsangebote vor allem von den „nicht-klassischen“ Familien in Anspruch genommen werden. Darüber hinaus nehmen Jungen etwas seltener am Ganzttag teil, steigern ihre Teilnahme aber in den Folgejahren.

Zusammengenommen sprechen die Teilnahmequoten dafür, dass im Primarbereich herkunftsspezifische Differenzen eher bestehen bleiben, während sie in der 5. Klasse eher an Bedeutung verlieren. Die Entwicklungstendenzen erscheinen insgesamt jedoch recht uneindeutig. Differenzierende Effekte scheinen vor allem von den Erwerbs- und Familienkonstellationen auszugehen.

Wenn diese Änderungen insgesamt zu einem stärker selektiven Zugang geführt haben, dann sollte sich die strukturelle Zusammensetzung der Teilnehmenden im Zeitverlauf deutlich voneinander unterscheiden. In der Tabelle 4.4 sind die Ergebnisse eines Vergleiches der Teilnehmenden verzeichnet. Ermittelt wurde dabei die Chance, beispielsweise als Junge eher zu den Teilnehmenden des Jahres 2005 oder zu denen des Jahres 2007 respektive 2009 zu gehören.

Die Befunde verdeutlichen zunächst einmal, dass zwischen den Teilnehmenden der einzelnen Erhebungsjahre keine durchgängigen Unterschiede festzustellen sind. Auffallend ist jedoch, dass Kinder erwerbstätiger Eltern eine höhere Chance hatten, zu den Teilnehmenden der Folgejahre, insbesondere jedoch zu den Teilnehmenden des Jahres 2009 zu zählen. Das spricht für einen höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit erwerbstätigen Eltern im

Tab. 4.4: Vergleich der Teilnehmer/-innen des Ganztags (Referenz: Teilnehmende des Jahres 2005; Merkmale dummmycodiert)¹

	Klassenstufe 3		Klassenstufe 5	
	2005/2007 Odds Ratio	2005/2009 Odds Ratio	2005/2007 Odds Ratio	2005/2009 Odds Ratio
<i>Feste Effekte</i>				
Männlich	1,13	1,08	0,94	0,92
Migrationshintergrund	1,27	1,54*	1,03	1,01
SES (Unterstes HISEI-Quartil)	0,87	0,83	0,69**	0,92
Bildungsabschluss (ISCED 0-2-Level)	1,44	1,04	1,33	0,92
Beide Eltern erwerbstätig	1,17	1,57**	1,09	1,28**
Nicht-Kernfamilie	1,03	1,41*	0,94	0,93
<i>Varianzkomponente</i>				
Sigma_u	.50**	.86**	.55**	.87**
n Schüler/-innen	1.509	1.335	5.586	5.202
n Schulen	84	83	209	207

*= $p < .05$, **= $p < .01$

1 Lesehilfe: Chance bedeutet hier, die Wahrscheinlichkeit für einen Schüler bzw. eine Schülerin, zu den Teilnehmenden des Jahres 2007 bzw. des Jahres 2009 zu gehören. Umgangssprachlich bedeutet die z.B. Aussagen wie, die Chancen seien „fifty-fifty“, also 50 Prozent zu 50 Prozent. Ein Wert von 0,69 gibt beispielsweise an, dass sich die Chance bzw. das Risiko eines Schülers bzw. einer Schülerin, zu den Teilnehmenden des Jahres 2007 zu zählen, um rund 30 Prozent reduziert hat

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Primar+Sek. I)

Zeitverlauf. Während sich für die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 5 lediglich ein Effekt des sozioökonomischen Status zeigt, der besagt, dass die Kinder aus Elternhäusern des untersten HISEI-Quartils im Vergleich zum Jahr 2005/2007 seltener unter den Ganztagssteilnehmerinnen und -teilnehmern zu finden sind, zeigen sich in der Klassenstufe 3 vor allem Unterschiede beim Vergleich der Teilnehmenden des Jahres 2005 mit denen des Jahres 2009. So sind Kinder mit Migrationshintergrund, aus Familien, in denen beide Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen sowie aus „Nicht-Kernfamilien“ im Jahr 2009 häufiger unter den Ganztagssteilnehmenden vertreten als im Jahr 2005.

Die Frage nach möglichen selektiven Effekten ist in erster Linie für offene Ganztagschulen von Relevanz, weil hier Eltern und Kinder in jedem Schuljahr darüber entscheiden können, ob sie das Ganztagsangebot in Anspruch nehmen.

Um dem für die StEG-Schulen nachzugehen, wurden die Teilhabechancen der Schülerinnen und Schüler an *konstant offenen Ganztagschulen* eingehender untersucht. In der nachstehenden Tabelle 4.5 sind die Ergebnisse zweier logistischer Mehrebenen-Regressionsmodelle für den genannten Per-

sonenkreis dargestellt. Die Befunde zeigen, dass auch unter Berücksichtigung der diversen Herkunftsmerkmale sowohl für die Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse als auch für die der 5. Klasse der Folgejahre eine größere Chance für die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten bestand als für die Kinder des Ausgangsjahres 2005.

Tab. 4.5: Teilnahmeentscheidung in der Klassenstufe 3 und 5 an konstant offenen Ganztagschulen (gepoolte logistische Mehrebenen-Regression)

<i>Feste Effekte</i>	Klassenstufe 3	Klassenstufe 5
	Odds Ratio	Odds Ratio
<i>Individualebene</i>		
Konstante	-0,03	0,10
Jahrgang (Ref. 2005)		
2007	2,25**	1,38**
2009	1,68**	1,31**
Männlich	0,80	0,84*
Migrationshintergrund	1,04	1,00
Sozioökonomischer Status		
Unterstes HISEI-Quartil	0,68**	1,00
Bildungsabschluss		
ISCED 0-2-Level	0,83	0,79*
Familienform (Ref.: Kernfamilie)		
Alleinerziehend	1,43	1,45**
Mixed families/sonstige Formen	1,59*	1,13
Erwerbsstatus (Ref. Beide erwerbt./ einer Teilzeit)		
Beide Eltern Vollzeit	1,23	1,24
Erwerbt.+Hausfrau/-mann	0,69*	0,90*
Mindestens einer arblo.	0,63	0,78
Sonstige Konstellationen	0,77	1,02
<i>Schulebene</i>		
Durchgängig flexibles Platzangebot	1,26	1,31**
Neue Bundesländer	2,24**	2,05*
Schulform (Ref. Gymnasium)		
Integrierte Gesamtschule	–	1,35
Hauptschule	–	1,60
Realschule	–	0,27
SMB	–	0,89
<i>Varianzkomponente</i>		
Sigma_u	.831**	.993**
n Schüler/-innen	1.646	3.040
n Schulen	42	48

**=p< .01, *=p< .05

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Primar+Sek. I), Panelschulen

Für die Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse zeigen sich zudem keine Einflüsse für die Geschlechtszugehörigkeit und die ethnische Herkunft. Kinder aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern nehmen im Vergleich zu Kindern aus besser gestellten Familien seltener Ganztagsangebote in Anspruch. Zu erkennen ist auch, dass Ganztagsangebote vor allem für Familien mit als untypisch geltenden Familienkonstellationen attraktiv sind. Unterstrichen wird dies auch durch die Angaben zur Erwerbskonstellation des Elternhauses. Schülerinnen und Schüler hatten dann eine geringere Chance auf Teilnahme, wenn ein Elternteil Hausfrau oder Hausmann ist. Für Eltern mit einem eher traditionellen Familienverständnis ist der Ganzttag offenbar nur bedingt eine Bildungs- bzw. Betreuungsalternative.

Zumindest für die Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse spielt es keine Rolle, ob die Schule flexibel im Hinblick auf die Nachfrage nach Ganztagsplätzen zu reagieren vermag. Nach wie vor fällt zudem die Teilnahmechance in Ostdeutschland größer aus als in den alten Bundesländern. Zu beachten ist jedoch, darauf weist der aufgenommene Zufallseffekt hin, dass zwischen den Schulen erhebliche Unterschiede in der erreichten Teilnahmequote bestehen.

Für die Schülerinnen und Schüler der *Klassenstufe 5* zeichnet sich zunächst ein Unterschied im Hinblick auf Geschlechtszugehörigkeit ab: Jungen nahmen demnach seltener Ganztagsangebote in Anspruch als Mädchen. Auch das korrespondiert mit den vorgestellten deskriptiven Befunden. Im Unterschied zu den Schülerinnen und Schülern der 3. Klasse geht vom sozioökonomischen Status kein Effekt aus, wohl aber vom Bildungshintergrund der Eltern. Kinder aus Elternhäusern mit einem geringen Bildungsniveau haben eine geringere Teilnahmechance als Kinder von Eltern mit höherem Abschlussniveau.

Im Hinblick auf die Familienformen und die Erwerbskonstellationen zeigen sich in der Klasse 5 ähnliche Effekte wie für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 3. Gleiches gilt für die Region, d.h. auch in der 5. Klasse ist die Teilnahme in Ostdeutschland wahrscheinlicher als in Westdeutschland. Allerdings zeigt sich in der Klassenstufe 5, dass sich eine flexible Gestaltung des Platzangebotes durchaus chancensteigernd auf die Teilnahme am Ganzttag auswirkt. Auch hier ist zu beachten, dass zwischen den Schulen erhebliche Unterschiede in der erreichten Teilnahmequote bestehen.

Überprüft, aber hier nicht gesondert dargestellt, wurde, ob in Bezug auf die vorgestellten Herkunftsmerkmale Interaktionseffekte mit der Kohortenzugehörigkeit bestehen. Die Prüfung brachte kein Ergebnis.

Als Zwischenfazit lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Ganztagsangebote im Zeitverlauf generell häufiger in Anspruch genommen wurden. Die eben vorgestellten Befunde zeigen auch, dass vor allem auch ein flexibles Angebot an Ganztagsplätzen die Teilnahme zu steigern vermag. Ganztagsangebote spielen zudem in beiden Jahrgangsstufen eine wichtige Rolle für Fa-

milien, in denen beide Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen und werden vor allem auch von Kindern aus „traditionellen“ Familien in Anspruch genommen.

Allerdings zeigt sich für die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 3 durchaus ein chancenmindernder Effekt des sozioökonomischen Status. Für die Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse trifft dies zwar nicht zu, aber zumindest an konstant offenen Schulen haben Kinder aus Familien, in denen die Eltern nur über ein geringes Bildungsniveau verfügen, geringere Chancen auf die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten. Insgesamt gesehen finden sich in Bezug auf die typischen Ungleichheitsmerkmale Geschlecht, Status und Bildung also durchaus unterschiedliche Teilhabechancen.

4.3.3 Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten in der Schullaufbahn

Abschließend soll nun der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss das Alter bzw. die Biografie auf die Teilnahme am Ganztagsbetrieb hat.

In der Tabelle 4.6 sind Angaben zur Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten im Verlauf der Schullaufbahn in der Sekundarstufe I verzeichnet. Sie sind den Angaben der Schülerinnen und Schüler der StEG-Längsschnittkohorte entnommen. Recht deutlich ist die Bindekraft verbindlicher Formen bei der Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten zu erkennen. Während unter allen Schülerinnen und Schülern der Längsschnittkohorte immerhin fast 45 Prozent zu jedem Zeitpunkt angaben, Ganztagsangebote in Anspruch zu nehmen, betraf dies an durchgängig offen organisierten Schulen mit rund 14 Prozent nur einen vergleichsweise kleinen Kreis. An offenen Schulen ist die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten offenkundig kein selbstverständlicher Bestandteil der schulischen Laufbahn eines Schülers bzw. einer Schülerin.

Tab. 4.6: Teilnahme am Ganztag im Rahmen der Schullaufbahn in der Sekundarstufe I

Teilnahme	Alle in %	Schüler/-innen an im Jahr 2005 offenen GTS in %	Schüler/-innen an dauerhaft offenen GTS in %
Nie	24,4	27,6	31,2
Einmalig	17,9	29,7	30,3
Zweimalig	13,1	25,2	24,1
Dreimalig	44,6	17,5	14,4
2005	62,1	51,8	50,0
2007	59,2	42,2	39,9
2009	53,2	36,7	30,0

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Panel-schulen

Interessant ist jedoch die mittlere Spalte. Hier sind die Angaben der Schülerinnen und Schüler verzeichnet, die am Beginn ihrer schulischen Laufbahn eine zu diesem Zeitpunkt offene Ganztagschule besuchten. Im Unterschied zu den Schülerinnen und Schülern an durchgängig offen organisierten Ganztagschulen nahmen die Jugendlichen etwas häufiger mehrfach an Ganztagsangeboten teil. Zudem sind sowohl in der Klassenstufe 7 als auch in der Klassenstufe 9 höhere Teilnahmequoten zu verzeichnen. Zu vermuten ist, dass dies vor allem durch Organisationsformwechsel erreicht wird.

Dies eröffnet nun die Möglichkeit, selektive Formen der Angebotsinanspruchnahme im Zusammenspiel von persönlichen Erfahrungen und Entscheidungen des Schülers bzw. der Schülerin und den Änderung der schulischen Rahmenbedingungen zu analysieren. Geprüft wurde daher auf der Basis eines logistischen Mehrebenen-Regressionsmodells, wovon die – eigentlich eher unübliche – Teilnahme an Ganztagsangeboten in der Klassenstufe 9 abhängt.

Der Tabelle 4.7 kann zunächst einmal entnommen werden, dass es vor allem die vorgängige Teilnahme selbst ist, die für die Teilnahme in Klasse 9 ausschlaggebend ist. Allein wenn eine Schülerin oder ein Schüler nur in Klasse 5 am Angebot teilgenommen hat, steigert dies die Chance, auch in Klasse 9 am Ganzttag teilzunehmen. Noch größer fällt der jeweilige Effekt für die Teilnahme in der 7. Klasse bzw. für die regelmäßige Teilnahme an Ganztagsangeboten aus.

Keinen Einfluss auf die Teilnahme an Ganztagsangeboten in der 9. Klasse haben demgegenüber die Geschlechtszugehörigkeit sowie die ethnische Herkunft der Schülerin bzw. des Schülers. Auch von den klassischen Herkunftsmerkmalen gehen keine signifikanten Effekte auf die Teilnahme aus. Zu verzeichnen war lediglich ein schwach positiver Effekt für Jugendliche aus Elternhäusern mittlerer sozialer Lage (2. HISEI-Quartil). Auch von den schulbezogenen Merkmalen geht kein eigenständiger Effekt auf die Teilnahme am Ganzttag in der Klassenstufe 9 aus. Das trifft auch für den Wechsel zu gebundenen Organisationsformen zu.

Anhand des Zufallseffektes ist weiterhin zu erkennen, dass zwischen den Schulen im Hinblick auf den Anteil der Jugendlichen, die am Ganzttag in Klasse 9 teilnehmen, Unterschiede bestehen, d.h. der Schulkontext spielt eine erhebliche Rolle bei der Frage, ob das Ganztagsangebot in Anspruch genommen wird oder nicht.

Festzuhalten ist jedoch, dass es auch unter Kontrolle der Herkunfts- und Schulmerkmale vor allem die „Ganztagsserfahrung“ zu sein scheint, die die Teilnahme am Ganzttag in der Klassenstufe 9 beeinflusst.

Tab. 4.7: Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten in der Klassenstufe 9 an Ganztagschulen, die im Jahr 2005 offen organisiert waren

Feste Effekte	Odds Ratio
<i>Individualebene</i>	
Konstante	-0,86**
Teilnahme (Ref. nie vor Klasse 9)	
Nur in der 5. Klasse	1,43*
Nur in der 7. Klasse	2,94**
Sowohl in der 5. als auch in der 7.	4,46**
Männlich	0,90
Migrationshintergrund	0,97
SES (Ref. oberstes HISEI-Quartil)	
3. HISEI-Quartil	0,97
2. HISEI-Quartil	1,42
Unterstes HISEI-Quartil	1,21
Bildungsabschluss der Eltern (Ref. ISCED-Stufe 3)	
Stufe 2	0,79
Stufe 1	0,72
<i>Schulebene</i>	
Organisationsformwechsel (1=ja)	1,62
Neue Bundesländer	0,95
Schulform (Ref. Gymnasium)	
Schule mit mehreren Bildungsgängen	1,76
Integrierte Gesamtschule	0,95
Hauptschule	2,48
Realschule	1,33
<i>Varianzkomponente</i>	
Sigma_u	1.14**
n Schüler/-innen	1.668
n Schulen	95

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Panel-schulen

4.5 Fazit

Ganztagschulen sollen nicht nur ein verlässliches Betreuungsangebot für Kinder erwerbstätiger Eltern (insbesondere erwerbstätiger Mütter) bieten, sondern mittels eines breit gefächerten und konzeptionell mit dem Unterricht verbundenen Angebotes auch einen Beitrag zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsdisparitäten leisten. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler Ganztagsangebote in Anspruch nehmen (können).

Im Unterschied zu voll gebundenen Ganztagschulen, an denen alle Kinder und Jugendlichen verbindlich am Ganztagsangebot teilnehmen, können Eltern und Kinder an offenen Ganztagschulen von Jahr zu Jahr über die Inanspruchnahme der Angebote entscheiden. Ein übereinstimmender Befund

vorliegender Untersuchungen ist, dass diese Entscheidungen zu sozialen Selektivitäten in der Inanspruchnahme der Angebote führen.

Ausgehend von der Überlegung, dass im Zeitverlauf sowohl für Eltern und Kinder als auch für Schulen Handlungsspielräume bestehen, das Verhältnis von Bindung und Wahl in der Ganztagsbeteiligung auszutarieren, wurde in diesem Beitrag der Versuch unternommen, diese Entwicklung und die damit möglicherweise verbundenen Selektionseffekte nachzuzeichnen. Dabei wurden zwei Perspektiven eingenommen: Zum einen interessierten die Veränderungen zwischen unterschiedlichen Jahrgängen der gleichen Jahrgangsstufe, zum anderen wurde die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten im Verlauf der Schullaufbahn untersucht.

Im Hinblick auf das Austarieren von Bindung und Wahl gehen von den Schulen vergleichsweise disparate Signale aus. Erwartet wurde, dass im Zeitverlauf mehr verbindlichere Formen der Ganztagsorganisation an den Schulen Einzug halten würden. Dies lässt sich so nicht bestätigen. Allenfalls wurde eine leichte und in erster Linie von den Schulen der Sekundarstufe I getragene Tendenz zu mehr verbindlichen Formen der Ganztagsgestaltung sichtbar. Trotzdem oder vielleicht auch aufgrund dessen nahmen im Jahr 2007 und 2009 mehr Schülerinnen und Schüler der 3. und 5. Klasse Ganztagsangebote in Anspruch als im Ausgangsjahr der StEG-Befragung.

Die Analyse der Teilnahmequoten sprach zudem dafür, dass im Primarbereich herkunftsspezifische Differenzen eher bestehen bleiben, während sie in der 5. Klasse eher an Bedeutung verlieren. Dies wird auch durch die multivariaten Analysen unterstrichen. Sie bestätigen darüber hinaus den bereits bekannten Befund, dass Ganztagsangebote vor allem für Familien, in denen Vater und Mutter einer Erwerbstätigkeit nachgehen, eine wichtige Rolle für die Betreuung des Kindes spielen. Wichtig ist, dass Schulen mit einem flexiblen Platzangebot die Inanspruchnahme zu erleichtern scheinen, und zwar insbesondere in der Sekundarstufe I.

Im Hinblick auf die Inanspruchnahme im Verlauf der Schulzeit in der Sekundarstufe I ist zunächst festzuhalten, dass Engagement einer Schülerin bzw. eines Schülers in Ganztagsangeboten gerade an den offenen Schulen nicht zum selbstverständlichen Bestandteil der Schullaufbahn zählt. Interessant war jedoch der Befund, dass auch unter Berücksichtigung aller relevanten Merkmale vor allem eines die Teilnahme am Ganztage in der Klassenstufe 9 wahrscheinlich werden lässt: die vorgängige Teilnahme am Angebot. So scheinen es vor allem die früheren Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Ganztage zu sein, die zu einer Teilnahme in „späten Schuljahren“ motivieren.

5 Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen

Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen

Eines der zentralen Anliegen des bundesweiten Ausbaus der Ganztagschullandschaft ist es, die klassische schulische Lernkultur durch neue, schülerorientierte und stärker individualisierte Angebotselemente anzureichern. Damit verbindet sich unter anderem die Hoffnung, dass es den betroffenen Schulen besser gelingt, den veränderten Bildungserfordernissen einer modernen Wissensgesellschaft im 21. Jahrhundert gerecht zu werden und ihren Schülerinnen und Schülern einen besseren Bildungserfolg zu ermöglichen. Entscheidend dafür, dass Ganztagschulen ihren gesellschaftlichen Auftrag in dieser Weise erfüllen, ist, dass es ihnen gelingt, die Bildungsbeteiligung benachteiligter Schülerinnen und Schüler zu erhöhen sowie die Stärken und Schwächen der Lernenden aufzunehmen und an ihnen zu arbeiten. Dies dient dazu, das Bildungspotential von Kindern und Jugendlichen in Deutschland besser auszuschöpfen als dies nach den Befunden der nationalen und internationalen Bildungsforschungsstudien bisher gelungen ist (für einen umfassenden Überblick zum Thema Bildungsgerechtigkeit im deutschen Bildungssystem vgl. z.B. das Jahresgutachten 2007 des Aktionsrates Bildung Blossfeld u.a. 2007).

Durch die Einführung und die Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebes erfährt die Lernkultur an einer Schule deutliche strukturelle Veränderungen, die in dieser Hinsicht Verbesserung versprechen. Der an den Ganztagschulen zur Verfügung stehende, erweiterte Zeitrahmen schafft dazu die für die pädagogische Arbeit notwendigen zeitlichen Rahmenbedingungen (für einen Literaturüberblick zu Effekten einer verlängerten Schulzeit bzw. Schultages vgl. Patall/Cooper/Allen 2010). Die von Bund, Ländern und Kommunen für den Ganztagsbetrieb zusätzlich bereit gestellten finanziellen Ressourcen liefern die räumlichen, materiellen und personellen Grundlagen, die es den Schulen ermöglichen, ihren Ganztagschulentwicklungsprozess voranzutreiben. Sie können sich verstärkt für die Zusammenarbeit mit dem sie umgebenden Sozialraum öffnen, wobei ehrenamtliches Engagement sowie Kooperationen mit den im Umfeld tätigen gemeinnützigen, privatwirtschaftlichen und öffentlichen Organisationen, Bildungsträgern und sozialen Einrichtungen

möglich werden. So können Angebotsselemente eingerichtet bzw. ausgebaut werden, wie dies hinsichtlich Vielfalt und Umfang an einer klassischen Halbtagschule kaum realisierbar wäre (zur Bedeutung der Öffnung nach außen für die Lernkulturentwicklung vgl. z. B. die Begleitstudien von Haenisch 1998, 2001).

Die Umsetzung der Chancen, die der Ganztagsbetrieb bietet, erfordern von den betroffenen Schulen allerdings einen komplexen, vielschichtigen und von unterschiedlichen Interessenlagen der schulischen Akteure und Partner gekennzeichneten Schulentwicklungsprozess. Es handelt sich um einen tiefgreifenden Innovationsprozess, der die konzeptuelle Umsetzung einer Vielzahl von Komponenten erfordert, z.B. die Festlegung der pädagogischen Ziele, Entscheidungen über die Verbindlichkeit der Ganztagsbeteiligung, die Personalrekrutierung und -entwicklung, Entwicklung des Angebotsprofils und der konzeptuellen Bezüge zwischen Ganztagsangebot und Unterricht, der Zeitorganisation u.v.m. (für eine umfassende Darstellung der im Ganztagsbetrieb zu entwickelnden konzeptuellen Grundlagen vgl. den Qualitätsrahmen für Ganztagschulen von Holtappels/Kamski/Schnetzer 2009). Eine zentrale Komponente stellt dabei die inhaltliche Struktur des außerunterrichtlichen Angebotes der Schulen dar.

In dem vorliegenden Beitrag soll am Beispiel der an der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG, Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2008) beteiligten Schulen der Primar- und Sekundarstufe der Entwicklungsprozess empirisch nachvollzogen werden, den sie bei der Erstellung ihres Ganztagsangebotes durchlaufen haben. Zudem soll untersucht werden, welche Hinweise sich aus den Angebotsprofilen in Bezug auf die Dynamik des Schulentwicklungsprozesses sowie auf Entwicklungspotentiale bzw. -bedarfe ergeben (vgl. dazu auch Holtappels 2008 und Rollett/Holtappels 2008). Anschließend soll der Frage nachgegangen werden, unter welchen organisatorischen und schulkulturellen Rahmenbedingungen es Schulen im Zuge ihres kontinuierlichen Schulentwicklungsprozesses (im Sinn von „Continuous School Improvement“, vgl. Bernhardt 2004) gelingt, im Hinblick auf die inhaltliche Breite ihres Ganztagsangebotes eine günstige Entwicklung aufrecht zu erhalten und welche Bedingungen einen eher ungünstigen Verlauf nach sich ziehen.

Der Realisierung eines inhaltlich vielfältigen, außerunterrichtlichen Angebotes stellt ein zentrales schulisches Entwicklungsziel dar. Dies begründet sich zum einen in der Mannigfaltigkeit der pädagogischen und bildungspolitischen Zielstellungen, die mit der Einrichtung von schulischen Ganztagsbetrieben erreicht werden sollen. Zu nennen sind hier u.a. Steigerung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, individuelle Förderung, soziales Lernen, berufliche Orientierung und vieles mehr. Darüber hinaus kann durch ein entsprechend gestaltetes Lern-, Kultur und Freizeitangebot ein Ausgleich für verschiedene Formen der sozialen Benachteiligung erfolgen (vgl. Rol-

lett/Holtappels/Bergmann 2008). Zum anderen ist dabei an die Vielzahl der Anspruchsberechtigten und ihrer verschiedenen Anliegen und Bedürfnisse zu denken (Jungen, Mädchen, Ältere und Jüngere, in verschiedenen Fächern besonders Begabte oder Gehandicapte, Lerner mit Sprachproblemen oder Teilleistungsstörungen, sozial Benachteiligte, Gruppen mit ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund usw.), die eine inhaltlich vielfältige Ausgestaltung des Ganztagsangebotes erfordert. Allerdings muss man einräumen, dass es im Einzelfall durchaus sinnvoll sein kann, aufgrund lokaler Bedarfe und Ressourcen eine Profilbildung in der schulischen Ganztagslernkultur vorzunehmen.

In den in diesem Zusammenhang hier berichteten multivariaten Analysen wird auf das theoretische Rahmenmodell von Holtappels und Rollett (2008) Bezug genommen. Grundsätzlich werden dabei die Bedingungsfelder „Ziele und Konzepte“, „Organisationskultur und Schulklima“ und „Schulentwicklungsprozess“ unterschieden, die Einfluss auf das Bedingungsfeld „Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes“ nehmen. Die für die verschiedenen Bedingungsfelder zu formulierenden Hypothesen (s. u.) orientieren sich an theoretischen Annahmen und empirischen Befunden der aktuellen Schulentwicklungsforschung. Die ausführliche empirisch-theoretische Anbindung an diese Literatur erfolgt in Fischer u.a. in diesem Band: Zur Bedeutung von qualitativ besseren konzeptuellen Grundlagen, intensiver systematischer Schulentwicklungsarbeit sowie günstigen organisationskulturellen und schulklimatischen Rahmenbedingungen für eine erfolgreichere Implementation schulischer Innovationen im Allgemeinen und einer besser entwickelten schulischen Lernkultur im Besonderen liegen bereits einschlägige Analysen vor: Zur Bedeutung von konzeptuellen Grundlagen und Ausformungen des Schulentwicklungsprozesses vgl. z.B. Hameyer 1992; Fullan 1993; Leithwood 2000; Haenisch 1993, 2003, 2004; Holtappels 1997a, 2002, 2004; Ramseger u.a. 2004; Holtappels/Heerdegen 2005; Höhmann/Holtappels/Schnetzer 2004; Rolff 2007; zur Bedeutung organisationskultureller und schulklimatischer Bedingungen Argyris/Schön 1978; Mortimore u.a. 1988; Sammons/Hillmann/Mortimore 1995; Holtappels/Heerdegen 2005; Senge et al. 2000; Rosenholtz 1991; Seashore Louis/Kruse 1995; Leithwood 2000; Radisch/Klieme 2004; Holtappels 2002; für einen Literaturüberblick vgl. Holtappels/Voss 2006.

Abbildung 5.1 führt die Variablen auf, die einbezogen werden, um, ausgehend von den Bedingungsfeldern und dem Zustand, in dem sich die untersuchten Schulen jeweils befinden, die Entwicklung der inhaltlichen Breite des Ganztagsangebotes an den untersuchten Schulen abzubilden (für eine Darstellung des methodischen Vorgehens vgl. Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band, für eine Darstellung der Skalen bzw. Variablen vgl. u.a. die von Quellenberg 2008 veröffentlichte StEG-Skalendokumentation). Im Rahmen der multivariaten Analysen werden verschiedene schulische Strukturvariablen hinsichtlich ihres Einflusses auf die für die einzelnen Bedingungsfelder

identifizierten Abhängigkeitsstrukturen geprüft und in ihrer Bedeutung für den Gesamtzusammenhang interpretiert.¹

Abb. 5.1: Übersicht über die Variablen der drei Bedingungsfelder „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur und Schulklima“ sowie „Schulentwicklungsprozess“

Ziele und Konzeption

Gründungsmotive (SL): 1.) Pädagogische Entwicklungsziele, 2.) Orientierung an Ressourcenausstattung; Ziele im Schulprogramm/Ganztagsschulkonzept (SL): 1.) Erweiterung der Lernkultur, 2.) Kompetenzorientierung und Begabungsförderung, 3.) Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, 4.) Betreuung und Schulöffnung; Ausmaß der konzeptuellen Festlegungen im Ganztagskonzept (SL); Zielorientierung der Lehrerkollegien (LK): 1.) Lern- und förderorientierte Zielorientierung, 2.) Freizeit, betreuungs- und öffnungsorientierte Zielorientierung; Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen (SL)

Organisationskultur und Schulklima

Innovationsbereitschaft im Lehrerkollegium (LK); Erlebte Belastung im Lehrerberuf (LK); Kooperation der Lehrkräfte (LK); Aktive Lehrermithilfe im Ganztagsbetrieb (LK); Bewertung der Kooperation zwischen PP und Lehrkräften: 1.) aus Sicht der Lehrkräfte, 2.) aus Sicht des PP; Häufigkeit des Austauschs zwischen PP und Lehrkräften (PP); Einbindung des PP in die Schulgemeinschaft (PP); Schüler-Lehrer-Beziehung (SCH); Deviantes und aggressives Verhalten der Schüler/innen (LK); Flexible Zeitorganisation (SL)

Schulentwicklungsprozess

Auftreten von Start- bzw. Entwicklungsproblemen (SL); Zufriedenheit der Schulleitungen mit Ressourcen (SL); Anzahl der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen (SL); Nützlichkeit der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen (SL); Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (SL); Aktivität bei der Entwicklung des Ganztagskonzeptes (LK)

Legende: SL: Schulleitung, LK: Lehrkräfte, PP: Weiteres pädagogisch tätiges Personal; SCH: Schülerinnen und Schüler

Auf Grundlage der vorgestellten empirischen Befunde zu den im Ganztagschulentwicklungsprozess im Hinblick auf die Entwicklung eines vielfältigen und inhaltlich breiten Angebotes identifizierbaren Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen werden anschließend Empfehlungen für die Schulentwicklungsarbeit an Ganztagschulen abgeleitet. Datengrundlage für alle nachfolgend berichteten Analysen liefern die Angaben jener Schulen, die sich zu allen drei Erhebungszeitpunkten an der Studie beteiligt haben (im Folgenden als „Schulpanel“ bezeichnet).

¹ Für eine Auflistung der berücksichtigten Strukturvariablen vgl. Fußnote 5. Eine ausführlichere Darstellung erfolgt bei Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band.

5.1 Indikatoren zur Erfassung der Entwicklung der inhaltlichen Breite des Ganztagsangebotes

Um die an den Schulen bestehende Angebotsstruktur zu erfassen, wurden die Schulleitungen gebeten, darüber Auskunft zu geben, welche Angebotselemente es im Ganztags zum jeweiligen Befragungszeitpunkt (Frühjahr 2005, 2007 und 2009) an ihrer Schule gab. Zu diesem Zweck wurde ihnen zu allen drei Erhebungszeitpunkten eine umfangreiche Liste vorgelegt, in der verschiedene im Ganztagsbetrieb realisierbare Angebotselemente aufgeführt waren.² Die im Folgenden berichteten Befunde beziehen sich auf insgesamt 18 Angebotselemente, die sich vier verschiedenen Kategorien von Angebotstypen zuordnen lassen (vgl. Abb. 5.2): 1.) Hausaufgabenbetreuung und Förderung, 2.) fachbezogene Angebote, 3.) fächerübergreifende Angebote und 4.) Freizeitangebote. Für die empirische Analyse des pädagogischen Profils im schulischen Ganztagsangebot wurden die Antworten der Schulleitungen zu den vier Angebotstypen zusammengefasst und Indizes gebildet. Diese vier Angebotsindizes erlauben Aussagen, ob es bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Angebote auf der Ebene der Angebotstypen zu Schwerpunktsetzungen kommt.³ Als globales Maß für den schulischen Ausbaustand bezüglich der inhaltlichen Breite des Angebotes werden die vier Indizes zudem zu einem Gesamtindex „Breite des Angebotes“ zusammengefasst, um ein globales Maß für die Vielfältigkeit des schulischen Angebotes im Ganztagsbetrieb zu erhalten (vgl. Holtappels 2007, S. 195f.).

Für die untersuchten Grund- und Sekundarstufenschulen wurde generell erwartet, dass diese ihr Ganztagsangebot über die Erhebungszeitpunkte 2005, 2007 und 2009 hinweg inhaltlich ausweiten und verbreitern. Diese Annahme entspricht auch der Arbeitshypothese, die den nachfolgenden Analysen zu-

2 Um ein genaueres Bild zu erhalten, wurden zwei Items aus dem Bereich „Hausaufgabenbetreuung und Förderung“ nach der ersten Erhebung 2005 stärker ausdifferenziert: Das Item „Förderunterricht für Schüler/innen mit niedrigen oder hohen Fachleistungen“ ging in zwei Items auf: 1.) „Förderunterricht für Schüler/innen mit hohen Fachleistungen“ und 2.) „Förderunterricht für Schüler/innen mit niedrigen Fachleistungen“. Die Frage nach spezifischen Fördermaßnahmen für Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft wurde durch die Items 1.) „Deutschunterricht für Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft“ und 2.) „muttersprachlicher Unterricht für Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft“ ersetzt. Für Vergleiche der Angaben der Erhebungszeitpunkte wurden die Antworten zu den differenzierter abgefragten Angebotselementen so behandelt, dass die Bejahung eines der beiden Items als „Ja“ für das betreffende Element gewertet wurde.

3 Für die Indexbildung werden Bejahungen der Schulleitungen für jedes einzelne Angebotselement eines Angebotstyps mit +1, Verneinungen mit Null kodiert. Anschließend werden für jeden Index die Werte aufsummiert und durch die Anzahl der in den Index eingehenden Angebotselemente dividiert. Auf diese Weise erhält man Indexwerte mit einem Minimum von 0 (kein einziges Angebot in diesem Angebotsbereich vorgesehen) und einem Maximum von 1 (sämtliche Angebotselemente dieses Angebotsbereiches werden realisiert).

grunde liegt. Der erwartete Zuwachs sollte sich insbesondere im Gesamtindex „Angebotsbreite“, aber auch in den Indizes der vier Angebotsbereiche widerspiegeln. Statistisch getestet wird diese Grundannahme mittels einfaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholungsfaktor und der Prüfung der linearen Trends in den Angebotsindizes.

Abb. 5.2: Die in den vier Angebotsindizes erfassten Angebotelemente

Angebotsindex 1: Hausaufgabenbetreuung und Förderung

Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung; Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen oder hohen Fachleistungen; spezifische Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft

Angebotsindex 2: Fachbezogene Angebote

Mathematische Angebote; naturwissenschaftliche Angebote; Angebote im Bereich Deutsch/Literatur; Fremdsprachenangebote; sportliche Angebote; musisch-künstlerische Angebote

Angebotsindex 3: Fächerübergreifende Angebote

Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote; technische Angebote/neue Medien; Gemeinschaftsaufgaben und Formen von Schülermitbestimmung; Formen sozialen Lernens; Formen interkulturellen Lernens; Dauerprojekte

Angebotsindex 4: Freizeitangebote

Freizeitangebote in gebundener Form; freiwillig zu nutzende Freizeitangebote; Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern in der Freizeit

5.2 Die Entwicklung der Ganztagsangebote in den Grundschulen

In Tabelle 5.1 sind die Werte aufgeführt, die die Grundschulen in den vier Angebotsindizes erreichen. Betrachtet man den Entwicklungsstand im Jahr 2009, zeigt sich, dass in drei von vier Angebotstypen etwa drei Viertel des maximal erreichbaren Indexwertes von den Schulen bereits realisiert wird. Lediglich der Bereich der fächerübergreifenden Angebote fällt etwas zurück. Die Entwicklung von 2005 bis 2009 ist dabei insgesamt gesehen positiv. So ist für diesen Zeitraum ein linearer Anstieg nachweisbar, der nach Cohen (1988) einer starken Effektgröße entspricht.⁴ Betrachtet man die Entwicklung in den einzelnen Angebotstypen, lässt sich der positive Trend für die fachbezogenen und fächerübergreifenden Angebote sowie die Freizeitangebote auch signifikanzstatistisch absichern. Wie die deskriptiven Befunde zeigen, wurde dieser Zuwachs bereits 2007 erreicht und anschließend in etwa gehalten.

4 Nach Cohen (1988) handelt es sich um einen kleinen Mittelwerteffekt, wenn die η^2 Statistik einen Wert von .01 erreicht, um einen mittleren Effekt bei einem Wert ab .06 und um einen großen Effekt bei einem Wert größer .14.

Tab. 5.1: Die Entwicklung der vier Angebotsbereiche von 2005, 2007 und 2009 an Primarstufenschulen

Angebotsindizes		Grundschule			VA mit Messwiederholung (lin. Trend)
		2005	2007	2009	
Hausaufgabenbetreuung und Förderung	MW SD	0,76 0,27	0,84 0,2	0,82 0,21	$F_{1,77}=2.71$, $p=.089$; $\eta^2=.032$
Fachbezogene Angebote	MW SD	0,64 0,23	0,71 0,26	0,71 0,24	$F_{1,77}=8.94$, $p<.01$; $\eta^2=.104$
Fächerübergreifende AGs/Kurse/Projekte	MW SD	0,46 0,24	0,62 0,30	0,56 0,24	$F_{1,77}=11.38$, $p<.01$; $\eta^2=.129$
Freizeitangebote	MW SD	0,61 0,35	0,80 0,25	0,74 0,26	$F_{1,77}=14.23$, $p<.01$; $\eta^2=.156$
Gesamtindex Angebotsbreite	MW SD	0,62 0,19	0,74 0,18	0,71 0,16	$F_{1,77}=23.67$, $p<.01$; $\eta^2=.235$
	n	86	83	82	

n=86 (max.); Interpretation der η^2 -Statistik nach Cohen (1988) vgl. Seite 81

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen (Grundschulen, Panelschulen)

Tabelle 5.2 gibt einen Überblick über die Verbreitung der einzelnen pädagogischen Angebotselemente. Aufgeführt ist der Prozentanteil der Schulleitungen, die angeben, dass es das betreffende Angebotselement an der Schule zum Zeitpunkt der Befragung mindestens einmal gegeben hat. Zusätzlich wurden die Schulleitungen auch gebeten anzugeben, ob das jeweilige Angebotselement schon vor der Aufnahme des Ganztagsbetriebes an der Schule vorhanden war oder nicht. Der Vergleich der Wertereihen zeigt, dass es durch die Aufnahme des Ganztagsbetriebes zu einer enormen Ausweitung der an den Schulen für die Schülerinnen und Schüler verfügbaren Angebotselemente gekommen ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass viele der untersuchten Schulen bereits im Halbtagsbetrieb ein nicht unerhebliches Angebot bereitgestellt hatten. Nach den Auskünften der Schulleitungen gab es vor der Aufnahme des Ganztagsbetriebes z.B. an über 50 Prozent der Schulen die Angebotselemente Hausaufgabenhilfe bzw. -betreuung, fachspezifische Fördermaßnahmen, sportliche Angebote, musisch-künstlerische Angebote sowie Projekttag bzw. -wochen, die über das verbindliche Schulcurriculum hinausgingen.

Dies sind auch jene Angebotsformen, die 2005 mit Werten von über 78 bis 98 Prozent die höchste Verbreitung unter den Schulen aufwiesen. Ebenfalls eine hohe Verbreitung lässt sich bei den mit 62 bis 73 Prozent ausgewiesenen Angeboten in Deutsch bzw. Literatur, technischen Angeboten/neue Medien,

Tab. 5.2: Verbreitung der pädagogischen Angebotelemente im schulischen Ganztagsbetrieb an Grundschulen

Angebotelemente	Vor GTS-Beginn vorhanden (n=87)		2005 vorhanden (n=86)		2009 vorhanden (n=82)		Vergleich 2005/2009 ¹	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	z	Sign.
Hausaufgabenhilfe/-betreuung	0,57	0,50	0,98	0,15	0,99	0,11	-1,00	.317
Fachspezifische Fördermaßnahmen	0,60	0,49	0,78	0,42	0,85	0,36	-1,63	.102
Fördermaßnahmen für Schüler/-innen nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft	0,39	0,49	0,53	0,50	0,61	0,49	-1,10	.273
Mathematische Angebote	0,20	0,40	0,35	0,48	0,61	0,49	-3,66	.000
Naturwissenschaftliche Angebote	0,11	0,32	0,45	0,50	0,60	0,49	-2,06	.040
Deutsch/Literatur	0,28	0,45	0,62	0,49	0,70	0,46	-1,46	.144
Fremdsprachenangebote	0,28	0,45	0,49	0,50	0,48	0,50	-2,20	.841
Sportliche Angebote	0,59	0,50	0,95	0,21	0,96	0,19	-3,38	.705
Musische/künstlerische Angebote	0,55	0,50	0,95	0,21	0,93	0,26	-7,71	.480
Handwerkliche/hauswirtschaftliche Angebote	0,29	0,46	0,53	0,50	0,72	0,45	-2,34	.019
Technische Angebote/neue Medien	0,41	0,50	0,72	0,45	0,73	0,45	-2,22	.827
Gemeinschaftsaufgaben/Schülermitbestimmung	0,23	0,42	0,37	0,49	0,46	0,50	-1,52	.128
Formen sozialen Lernens	0,14	0,35	0,28	0,45	0,46	0,50	-3,05	.002
Formen interkulturellen Lernens	0,14	0,35	0,15	0,36	0,12	0,33	-5,54	.593
Dauerprojekte	0,46	0,50	0,70	0,46	0,87	0,34	-2,71	.007
Gebundene Freizeitangebote	0,07	0,26	0,45	0,50	0,55	0,50	-1,73	.083
Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote	0,37	0,49	0,73	0,45	0,84	0,37	-2,07	.039
Beaufsichtigung von Schüler/innen/n in der Freizeit	0,32	0,47	0,64	0,48	0,83	0,38	-2,75	.006

n=87 (max.)

1 Wilcoxon-Test

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen (Grundschulen, Panelschulen)

freiwillig zu nutzenden Freizeitaktivitäten, Betreuung in der Freizeit sowie Dauerprojekten feststellen. Fachliche Angebote aus dem Bereich der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Fremdsprachen (35 bis 49 Prozent) sowie Angebote zum sozialen und interkulturellen Lernen bzw. zu Gemeinschaftsaufgaben und Schülermitbestimmung (15 bis 37 Prozent) sind dagegen deutlich weniger häufig vertreten. Hier ließ sich 2005 durchaus ein Nachhol- bzw. Entwicklungspotential feststellen. Dies gilt auch für den Befund, dass 22 Prozent der Grundschulen angaben, keine differenzierten Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen oder hohen Fachleistungen anzubieten bzw. 47 Prozent diese auch nicht für Kinder nichtdeutscher Herkunft bzw. Muttersprache bereitstellten. Vergleicht man damit die Befragungsergebnisse der Schulleitungen aus dem Jahr 2009, zeigen sich eine Reihe von erfreulichen Veränderungen, die darauf hindeuten, dass zumindest einige der Schulen bestehende Lücken als solche erkannt haben und sich bemü-

hen, diese zu schließen. Signifikanzstatistisch für die gesamte Grundschulstichprobe nachweisbar sind positive Entwicklungen in den Angeboten zu Mathematik und Naturwissenschaften, bei handwerklichen bzw. hauswirtschaftlichen Angeboten und Angeboten des sozialen Lernens sowie bei allen Freizeitelementen. Der Anteil der Schulen, die angeben, keine Förderangebote für schulleistungsstarke bzw. -schwache Schülerinnen und Schüler und solche mit Migrationshintergrund anzubieten, erscheint mit 15 bzw. 39 Prozent aber auch 2009 nach wie vor zu hoch. Nachholbedarfe lassen sich zudem für fremdsprachliche Angebote, Angebote zu Gemeinschaftsaufgaben und zur Schülermitbestimmung sowie zu Formen sozialen und interkulturellen Lernens ausmachen.

5.3 Die Entwicklung der Ganztagsangebote in den Sekundarstufenschulen

Betrachtet man den Entwicklungsstand der Sekundarstufenschulen im Jahr 2009 (vgl. Tab. 5.3), zeigt sich, dass der Gesamtindex der Angebotsbreite bei .72 und die Werte der einzelnen Indizes zwischen .66 und .79 liegen. Dabei erscheinen die Bereiche Hausaufgabenbetreuung und Förderung sowie fach-

Tab. 5.3: Die Entwicklung der vier Angebotsbereiche von 2005 bis 2009
Sekundarstufenschulen

Angebotsindizes		Sek. I			VA mit Messwiederholung (lin. Trend)
		2005	2007	2009	
Hausaufgabenbetreuung und Förderung	MW SD	0,81 0,23	0,86 0,19	0,79 0,23	$F_{1,193}=1.31$, $p=.235$; $\eta^2=.007$
Fachbezogene Angebote	MW SD	0,72 0,25	0,83 0,22	0,74 0,25	$F_{1,193}=3.12$, $p=.079$; $\eta^2=.035$
Fächerübergreifende AGs/Kurse/Projekte	MW SD	0,73 0,23	0,73 0,23	0,68 0,24	$F_{1,193}=7.09$, $p<.01$; $\eta^2=.129$
Freizeitangebote	MW SD	0,63 0,32	0,74 0,29	0,66 0,31	$F_{1,193}=1.13$, $p=.288$; $\eta^2=.006$
Gesamtindex Angebotsbreite	MW SD	0,73 0,17	0,79 0,16	0,72 0,18	$F_{1,193}=.42$, $p=.838$; $\eta^2=.000$
	n	228	213	216	

n=228 (max.); Interpretation der η^2 -Statistik nach Cohen (1988)⁴

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragung (Sek. I, Panelschulen)

bezogene Angebote am stärksten ausgebaut, während die Ganztags Elemente, die den fächerübergreifenden bzw. Freizeitangeboten zuzuordnen sind, etwas weniger umfassend abgedeckt werden. Insgesamt scheinen die Schulen in ihrem Angebotsprofil einen etwas größeren Schwerpunkt auf schulcurriculumsnahe Angebote zu legen.

Der Verlauf der Entwicklung von 2005 bis 2009 weist dabei ein Befundmuster auf, das in dieser Form nicht erwartet wurde: Zwar zeigt sich in drei der vier Angebotsindizes ein Anstieg von 2005 zu 2007, der sich auch signifikanzstatistisch absichern lässt (vgl. dazu auch Rollett/Holtappels 2008), zwischen 2007 und 2009 sind allerdings Rückschritte zu verzeichnen. Der Gesamtindex Angebotsbreite fällt dadurch praktisch auf das bereits 2005 erreichte Ausgangsniveau zurück. In den Indikatoren Hausaufgabenbetreuung und Förderung, fachbezogene Angebote und Freizeitangebote sowie im Gesamtindex Angebotsbreite kann der umgekehrt U-förmige Verlauf über die Zeit auch signifikanzstatistisch abgesichert werden. Im Index fächerübergreifende Angebote lässt sich sogar ein negativer Trend nachweisen.

Tabelle 5.4 weist die Verbreitung der einzelnen pädagogischen Angebotselemente an den untersuchten Schulen aus. Auch an den Sekundarstufenschulen ist es durch die Aufnahme des Ganztagsbetriebes zunächst zu einer sehr starken Ausweitung des zuvor bereits bestehenden außerunterrichtlichen Angebotes gekommen. Bei vielen Angebotselementen lassen sich Zuwächse um 40 Prozent und höher feststellen (z.B. bei Hausaufgabenhilfe/-betreuung, fachspezifischen Fördermaßnahmen, bei den meisten fachspezifischen Angeboten, bei handwerklichen bzw. hauswirtschaftlichen Angeboten sowie bei Angeboten zu Technik und neuen Medien). Vergleicht man die in 2005 und 2009 erreichten Entwicklungsstände direkt miteinander, zeigt sich allerdings ein Bild der Stagnation. In einigen wenigen Angebotselementen werden deutlichere Verbesserungen sichtbar: Der Anteil der Schulen, die mathematische Angebote vorsehen, hat sich von 57 Prozent auf 72 Prozent ausgeweitet. Freiwillig zu nutzende Angebote sind etwas rückläufig, im Gegenzug nimmt die Verbreitung von gebundenen Freizeitangeboten aber zu. Der Abfall bei den interkulturellen Angeboten geht aber vorbehaltlich auf eine Änderung bei der Abfrage nach der ersten Erhebung zurück: Dabei entfielen die 2005 noch angegebenen Beispiele „Auslandspartnerschaften und Austauschprogramme“. Betrachtet man das Profil, das durch die Angaben der Schulleitungen 2009 deutlich wird, werden für einige Ganztags Elemente Ausbaupotentiale bzw. -bedarfe deutlich. So gibt fast jede zehnte Schule an, ihrer Schülerschaft keinerlei fachspezifische Förderangebote zu machen. An 46 Prozent der Schulen fehlen Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Auch im Bereich der fachlichen Angebote erscheint eine Ausweitung des Angebotes erstrebenswert. Dies gilt auch für Angebote zum interkulturellen Lernen, diese führen mit einer zwanzigprozentigen Verbreitung an den Schulen im Ganztage eher ein Schattendasein. Deutlich häufiger, aber als ebenfalls ausbaufähig zu beurteilen, sind Angebote aus dem Kontext

Tab. 5.4: Verbreitung der pädagogischen Angebotelemente im schulischen Ganztagsbetrieb 2005 und 2009

Angebotelemente	Vor GTS-Beginn vorhanden (n=229)		2005 vorhanden (n=228)		2009 vorhanden (n=216)		Vergleich 2005/2009 ¹	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	z	Sign.
Hausaufgabenhilfe/-betreuung	0,21	0,41	0,95	0,22	0,93	0,26	-0,82	.414
Fachspezifische Fördermaßnahmen	0,45	0,50	0,88	0,32	0,91	0,29	-1,03	.303
Fördermaßnahmen für Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft	0,39	0,49	0,61	0,49	0,54	0,5	-2,21	.027
Mathematische Angebote	0,22	0,42	0,57	0,50	0,72	0,45	-3,73	.000
Naturwissenschaftliche Angebote	0,25	0,44	0,67	0,47	0,65	0,48	-1,11	.912
Deutsch/Literatur	0,22	0,42	0,61	0,49	0,64	0,48	-0,59	.558
Fremdsprachen-Angebote	0,16	0,37	0,60	0,49	0,55	0,50	-1,34	.180
Sportliche Angebote	0,54	0,50	0,96	0,20	0,96	0,19	.00	1,00
Musische/künstlerische Angebote	0,48	0,50	0,93	0,26	0,94	0,25	.00	1,00
Handwerkliche/hauswirtschaftliche Angebote	0,33	0,47	0,78	0,42	0,80	0,40	-0,95	.343
Technische Angebote/neue Medien	0,4	0,49	0,89	0,31	0,85	0,36	-1,62	.106
Gemeinschaftsaufgaben/Schülermitbestimmung	0,38	0,49	0,58	0,50	0,63	0,48	-1,04	.299
Formen sozialen Lernens	0,28	0,45	0,65	0,48	0,69	0,47	-0,69	.492
Formen interkulturellen Lernens	0,40	0,49	0,61	0,49	0,20	0,40	-8,33	.000
Dauerprojekte	0,55	0,50	0,88	0,33	0,90	0,30	-0,78	.435
Gebundene Freizeitangebote	0,10	0,30	0,46	0,50	0,55	0,50	-2,43	.015
Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote	0,31	0,47	0,76	0,43	0,64	0,48	-3,06	.002
Beaufsichtigung von Schüler/innen/n in der Freizeit	0,11	0,31	0,68	0,47	0,79	0,41	-3,44	.001

n=229 (max.)

1 Wilcoxon-Test

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen (Sek. I, Panelschulen)

Gemeinschaftsaufgaben/Schülermitbestimmung und Formen sozialen Lernens. Die nach 2007 zu beobachtenden Rückschritte betreffen vor allem Fördermaßnahmen für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die fachlichen Angebote zu Naturwissenschaften, Deutsch bzw. Literatur und Fremdsprachen sowie Formen sozialen und interkulturellen Lernens.

5.4 Multivariate Bedingungsanalysen

Im Folgenden soll im Rahmen von multivariaten Analysen der Frage nachgegangen werden, ob sich auf Schulebene Entwicklungsbedingungen identifizieren lassen, die es erlauben, zwischen Schulen zu differenzieren, die hinsichtlich der Ausweitung der inhaltlichen Breite des Angebotes im Ganztagsbetrieb erfolgreicher oder weniger erfolgreich sind. Für diese Analysen wur-

den die Angaben der verschiedenen Befragten (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal und außerschulische Kooperationspartner) auf Schulebene aggregiert und mit den Angaben der Schulleitungen verknüpft (siehe dazu Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band). Die Analysen beziehen sich auf die Panelschulen.

Wie eingangs dargestellt, werden die multivariaten Analysen auf Schulebene durch die theoretische Unterscheidung der drei Bedingungsfelder „Ziele und Konzeption“, „Schulentwicklungsprozess“, „Organisationskultur und Schulklima“ strukturiert, deren Ausformung sich im Rahmen des Ganztagsentwicklungprozesses auf die im Ganztagsbetrieb erreichte Ausbauqualität auswirken (vgl. Holtappels/Rollett 2008, S. 210f.; Rollett/Holtappels 2008, S. 197f.). Auf dieser theoretischen Grundlage und mit Bezug auf die in der Einleitung angegebene Literatur aus dem Kontext der Schulentwicklungsforschung werden für die Bedingungsfelder die folgenden Annahmen formuliert, die die Analysen leiten:

Erstens wird hier davon ausgegangen (Hypothese 1), dass eine elaboriertere konzeptuelle Fundierung des Ganztagsbetriebes (in Bezug auf die Formulierung von Festlegungen und anspruchsvollen Zielen), eine in Bezug auf die Zielsetzungen im Ganztage optimistischere Lehrerschaft und eine bessere konzeptuelle Verknüpfung zwischen unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Bereich die qualitative Weiterentwicklung der schulischen Lernkultur begünstigen. Insofern sollte es Schulen, die 2005 einen in diesem Sinne besseren konzeptuellen Entwicklungsstand aufwiesen, im Rahmen des sich anschließenden Schulentwicklungsprozesses besser gelingen, ein inhaltlich breites und sich damit an den Bedürfnissen unterschiedlicher Schülergruppen besser orientiertes Ganztagsangebot aufzubauen.

Gleichzeitig ist anzunehmen (Hypothese 2), dass sich förderliche Ausgangsbedingungen für den Schulentwicklungsprozess (wie z.B. eine bessere räumliche, materielle und personelle Ressourcenausstattung oder ein geringeres Maß an typischen Entwicklungsproblemen z.B. bei der Gewinnung von Kooperationspartnern oder der Personalrekrutierung) ebenfalls positiv auf den Entwicklungserfolg und die Ausbauqualität im Ganztage auswirken. Dasselbe gilt für einen besser gestalteten Schulentwicklungsprozess selbst (im Sinne von intensiverer Entwicklungsarbeit, Inanspruchnahme hilfreicher Unterstützungsmaßnahmen, einer breiteren und aktiveren Beteiligung usw.).

Analog sollte auf der Grundlage günstigerer Bedingungen der Organisationskultur und des Schulklimas (im Sinne von höherer Innovationsbereitschaft, geringerer Lehrerbelastung, intensiverer und besser bewerteter innerschulischer Kooperation, besseren Beziehungen zwischen den verschiedenen schulischen Gruppen, einer höheren Mitwirkung der Lehrkräfte im Ganztagsangebot und einer flexibleren Zeitorganisation) die Weiterentwicklung der Lernkultur und damit auch die Entwicklung eines breiten inhaltlichen Profils in den Angeboten besser gelingen (Hypothese 3).

Diese für die drei Bedingungsfelder formulierten Annahmen werden im Folgenden pfadanalytisch einer empirischen Überprüfung unterzogen. Dazu werden die einem Bedingungsfeld zugeordneten Indikatorvariablen (vgl. Abb 5.1) der ersten Erhebungswelle 2005 als Prädiktoren für den Index Angebotsbreite zum gleichen Zeitpunkt sowie seiner Veränderung von der ersten zur zweiten und dritten Erhebungswelle eingesetzt. Die Veränderung im Angebotsindex wird dabei durch Pfade zwischen den Indizes der drei Messzeitpunkte modelliert. Auf diese Weise wird der bereits 2005 bestehende Ausbaustand kontrolliert. Effekte der Prädiktoren der ersten Erhebungswelle, die nach der Kontrolle des Ausgangswertes einen zusätzlichen Erklärungsbeitrag für die Breite des Angebotes zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt leisten, zeigen – sofern die Richtung der Beziehung den oben gemachten Annahmen entspricht – als veränderungssensitive Kennzahlen die theoretisch angenommenen Beziehungen auf. Neben diesen direkten Effekten können in dem Modell auch indirekte Effekte in erwarteter Richtung, die über den Ausbaustand der ersten Erhebungswelle vermittelt werden, als Hinweise auf positive, den bereits erreichten Entwicklungsstand stützende Effekte des betreffenden Bedingungsfeldes interpretiert werden.

In den nachfolgenden Abschnitten werden die getroffenen Annahmen einer Überprüfung unterzogen. Das Ziel der Analysen ist es, für die einzelnen Bedingungsfelder jene Ausgangsbedingungen zu identifizieren, die eine günstigere oder aber eine ungünstigere Entwicklung in Bezug auf die inhaltliche Breite des Ganztagsangebotes der Schulen nach sich ziehen. Im Rahmen dieser Analysen finden auch die Strukturvariablen, die die Schulen kennzeichnen, Berücksichtigung.⁵

5.4.1 Ergebnisse der multivariaten Bedingungsanalysen für die Grundschulen

Die für die Grundschulen durchgeführten Analysen decken auf, dass es sich bei der inhaltlichen Breite der Angebote um einen nur begrenzt stabilen Teil der schulischen Lernkultur handelt (Primarstufe: 2005/2007 $r = .565^{**}$, 2007/2009 $r = .585^{**}$, 2005/2009 $r = .518^{**}$). Dies deutet auf das Vorliegen bedeutsamer Unterschiede in der Entwicklungsdynamik bzw. der Sicherung einmal erreichter Entwicklungsstände zwischen den Schulen hin.

5 Dabei wurden die folgenden Strukturvariablen berücksichtigt: Hauptschule; Gymnasium; offene und vollgebundene Ganztagsschule (Referenzkategorie: teilgebundene Ganztagsschule); Schulgröße; Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund; durchschnittlicher sozioökonomischer Status der Schülerschaft; großstädtisches Einzugsgebiet (> 100.000 Einwohner); Erfahrung im Ganztagsbetrieb in Jahren; durchschnittliche Jahrgangsstufe der an den Ganztagsangeboten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (5., 7., 9. Schulstufe); Anzahl der außerschulischen Kooperationspartner der Schule; Anzahl der Träger der Ganztagsangebote

Die Überprüfung der Auswirkungen des Bedingungsfeldes „Ziele und Konzeption“ für die Grundschulen ergibt den unerwarteten Befund, dass sich die Weiterentwicklung der Breite des Angebotes nicht durch Indikatoren erklären lässt, die die konzeptuellen Grundlagen und die an den Schulen verfolgten Zielorientierungen kennzeichnen. Offensichtlich gelingt es den Schulen nicht, die von ihnen geleistete Konzept- und Programmarbeit in eine inhaltlich reichere Ausgestaltung der Ganztagsangebote umzusetzen. Die durchgeführten Analysen zeigen auch, dass keine der überprüften Strukturvariablen mit Veränderungen in der Angebotsbreite in Zusammenhang stehen. Allerdings ist die Angebotsbreite zum ersten Erhebungszeitpunkt an größeren Grundschulen und solchen, die eine Schülerschaft aufweisen, die vermehrt aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status stammt, vielfältiger (.265** bzw. .236*), an offen organisierten Ganztagsgrundschulbetrieben hingegen geringer (-.290**).

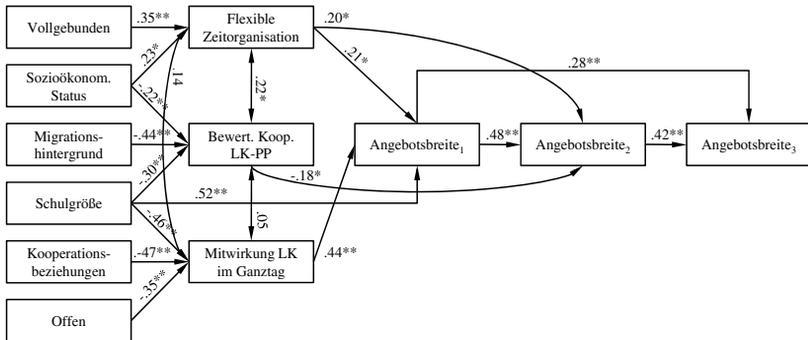
Aus dem Bedingungsfeld „Schulentwicklungsprozess“ setzt sich in den Analysen nur ein signifikanter Prädiktor für die Angebotsbreite durch⁶: Schulen, deren Lehrerkollegien verstärkt über Entwicklungsbemühungen an ihren Schulen berichten (z.B. Konzeptarbeit, Weiterbildung, Befragungen oder Schulbesuche), weisen bereits 2005 ein breiteres Angebot auf (.257**) und entwickeln sich in diesem Aspekt auch bis 2007 besser (.251*). Über die bereits berichteten Effekte der Strukturvariablen hinaus zeigt sich nur eine weitere Beziehung: An vollgebunden organisierten Ganztagsbetrieben sind die ganztagsbezogenen Entwicklungsbemühungen intensiver (.375**).

Für das Bedingungsfeld „Organisationskultur und Schulklima“ erweisen sich im Primärbereich drei Variablen als einflussreich (vgl. Abb. 5.3)⁷: Schulen, an denen die Lehrkräfte stärker in den Ganztagsangeboten aktiv sind, haben 2005 ein breiteres Angebot (.441**). Dies gilt in geringerem Maße auch für Schulen, deren Schultag stärker durch eine flexiblere Zeitorganisation geprägt ist (.214*). Diese Schulen entwickeln sich auch in der Folge bis 2007 besser (.203*). Schulen, die sich vom klassischen 45-Minuten-Rhythmus lösen und denen es gelingt den Schultag zu rhythmisieren, haben hier offensichtlich einen gewissen Entwicklungsvorteil. Dieser Effekt steht, wie nachfolgend berichtet wird, u.a. mit der vollgebundenen Organisationsform des Ganztagsbetriebes in Zusammenhang. Ein überraschender Befund ergibt sich für die Bewertung der Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal: An Schulen, an denen die Lehrkräfte eine bessere Zusammenarbeit zwischen den beiden Gruppen berichten, entwickelt sich die inhaltliche Vielfalt der Angebote bis 2007 etwas schwächer (-.181*).

6 Fitstatistiken zum Pfadmodell für das Bedingungsfeld „Schulentwicklungsprozess“: $\chi^2=13,9$, $df=13$, $p= .381$; CFI= .992, RMSEA= .028

7 Die Werte der Pfadkoeffizienten wurden für die graphische Darstellung auf zwei Nachkommastellen gerundet.

Abb. 5.3: Pfadmodell auf Schulebene für das Bedingungsfield „Organisationskultur und Schulklima“ und die Angebotsbreite – Grundschulen



$\chi^2=39,8$, $df=32$, $p=.161$; CFI= .963, RMSEA= .053

$n=86$, Beziehungen zwischen den Strukturvariablen wurden frei gesetzt

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs-, Lehrkräfte- und Elternbefragungen sowie Befragungen der Schülerinnen und Schüler (Panelschulen)

Dies könnte eine Folge eines stärker am Unterrichtscurriculum orientierten und damit ggf. inhaltlich engeren Ganztagsangebotes sein.

Von den Strukturvariablen setzt sich im vorliegenden Modell nur die Schulgröße mit einem direkten Effekt von $.519^{**}$ auf die Angebotsbreite 2005 durch. Unter Berücksichtigung der organisationskulturellen Bedingungen verdeutlicht sich der eingangs berichtete Vorteil, den eine größere Schülerschaft für die inhaltliche Vielfalt der Ganztagelemente mit sich bringt. Alle weiteren Effekte der Strukturvariablen werden durch die drei Variablen des Bedingungsfieldes „Organisationskultur und Schulklima“ mediiert. So ist die Lehrermittwirkung an Ganztagsgrundschulen, die offen organisiert sind, eine vergleichsweise große Schülerschaft haben und zudem relativ viele Beziehungen zu außerschulischen Kooperationspartnern aufweisen, deutlich geringer ($-.472^{**}$, $-.456^{**}$ und $-.350^{**}$). Nachteile, die Schulen im offenen Organisationsmodell in der Breite des Angebotes 2005 aufweisen, werden dabei vollständig durch die an diesen Schulen zu beobachtende geringere Mitwirkung der Lehrkräfte erklärt. Die Bewertung der Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal durch die Lehrkräfte fällt an Grundschulen mit einer größeren Schülerschaft sowie einer Schülerkomposition, die durch einen höheren sozioökonomischen Status bzw. einen höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geprägt ist, schwächer aus ($-.295^{**}$, $-.221^{**}$ bzw. $-.437^{**}$). Die Umsetzung einer flexiblen Zeitorganisation gelingt dagegen eher an vollgebundenen Ganztagschulen ($.348^{**}$) und an Schulen mit einer sozioökonomisch bevorzugten Schülerschaft ($.227^*$). Der Vorteil, den Schulen mit einer sozioökonomisch besser gestellten Schülerschaft bezüglich des Entwicklungsstandes der An-

gebotsbreite 2005 haben, wird dabei vollständig durch das Ausmaß, in dem die Schulen die zeitliche Organisation des Schultages flexibilisieren, erklärt.

5.4.2 *Ergebnisse der multivariaten Bedingungsanalysen für die Sekundarstufenschulen*

Auch für die Stichprobe der Sekundarstufenschulen zeigt sich, dass die inhaltliche Breite des Angebotes über die Erhebungswellen hinweg nur eine eingeschränkte Stabilität aufweist (2005/2007 $r = .387^{**}$, 2007/2009 $r = .575^{**}$, 2005/2009 $r = .494$). Gleichzeitig deckt das multivariate Bedingungsgefüge für die Gruppe der Strukturvariablen eine Reihe von bedeutsamen Beziehungen zur inhaltlichen Breite des Angebotes auf. Zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigen Schulen, die im Ganztagsbetrieb eine längere Erfahrung, mehr externe Kooperationsbeziehungen sowie mehr Träger für das Ganztagsangebot haben, ein breiteres Angebotspektrum (.224**, .289** und .159**). Eine breitere Trägerschaft im Ganztage erweist sich dabei auch bis zum dritten Erhebungszeitpunkt als förderlich (.175**). Dagegen entwickelt sich die Angebotsbreite an Gymnasien und an Hauptschulen bis 2007 etwas schwächer (-.142* bzw. -.193*). Dies gilt bis 2009 auch für Schulen, die mit ihren Ganztagsangeboten einen höheren Anteil älterer Schülerinnen und Schüler gewinnen (-.122*).

Aus dem Bedingungsfeld „Ziele und Konzeption“⁸ erweisen sich zwei Variablen für die 2005 erreichte Angebotsbreite und die weitere Entwicklung als prädiktiv. Schulen, die als Gründungsmotive für den Ganztagsbetrieb in stärkerem Maße pädagogische Entwicklungsziele angeben, haben 2005 ein breiteres Angebot und bauen diesen Vorsprung bis 2007 weiter aus (.258** bzw. .231**). Auch Schulen, die in ihrem Schulprogramm bzw. Ganztagskonzept mehr konzeptuelle Festlegungen treffen, sind zur ersten Erhebungswelle im Angebot breiter aufgestellt (.204**), allerdings erleiden sie bei der Weiterentwicklung bis 2009 gewisse Nachteile (-.127*). Für beide Prädiktoren bestehen Zusammenhänge zu den die Schulen kennzeichnenden Strukturvariablen: Gymnasien und größere Sekundarstufenschulen begründen die Umstellung zum Ganztagsbetrieb in geringerem Maße mit der Verfolgung pädagogischer Entwicklungsziele (-.267** bzw. -.186*), während dies an Schulen, bei denen eine stärkere Vernetzung mit außerschulischen Kooperationspartnern stattgefunden hat, vermehrt der Fall ist (.176**). Interessant ist, dass sich der Nachteil, der sich in den zuvor für die Strukturvariablen berichteten Analysen für Gymnasien bezüglich der Angebotsbreite ergeben hatte, nach Kontrolle des Gründungsmotives nicht mehr zeigt. Schulen mit mehr außerschulischen Kooperationspartnern treffen auch mehr Festlegungen in den konzeptuellen Grundlagen des Ganztagsbetriebes (.276**). Dies gilt in geringerem Maße auch für Schulen mit einer längeren Erfahrung im Ganz-

8 Fitstatistiken zum Pfadmodell für das Bedingungsfield „Ziele und Konzeption“: $\chi^2 = 24,7$, $df = 33$, $p = .849$; CFI = 1.00, RMSEA = .000

tagsbetrieb (.139*). Ein gegenteiliger Trend zeigt sich dagegen für Schulen mit einem großstädtischen Umfeld (-.230**). Unter Kontrolle der beiden Variablen des Bedingungsfeldes „Ziele und Konzepte“ treten im vorliegenden Modell zwei weitere direkte Effekte der Strukturvariablen auf den Entwicklungsstand der Angebotsbreite zum ersten Erhebungszeitpunkt auf: Im Gesamtzusammenhang ergibt sich ein kleiner Nachteil für Schulen mit offener Organisationsform im Ganztage (-.133*) sowie ein kleiner Vorteil für größere Schulen (.154**).

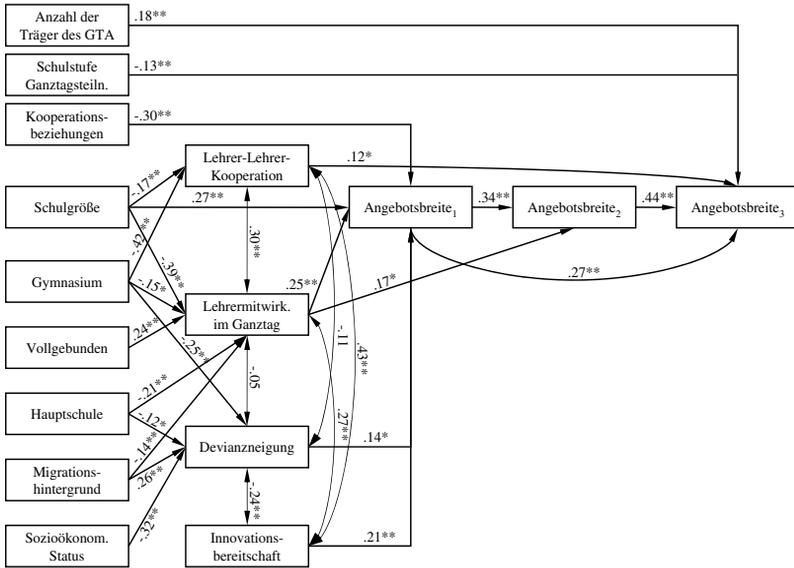
Für das Bedingungsfeld „Schulentwicklungsprozess“⁹ zeigt sich, dass Schulen, die stärker auf externe Unterstützung und Maßnahmen der systematischen Qualitätsentwicklung setzen sowie aktiver bei der Entwicklung des Ganztagsbetriebes (im oben eingeführten Sinne) sind, zur ersten Erhebungswelle ein breiteres Angebot für ihre Schülerschaft bereitstellen (.131*, .204** bzw. .316**). Eine breite aktive Beteiligung an der Konzeptentwicklung bewährt sich auch für den weiteren Ausbau der Angebotsbreite bis 2009 (.136*). Günstigere Einschätzungen der Schulleitungen, die die Ausstattung der Schulen als dem angestrebten Ganztagskonzept angemessener beschreiben, erweisen sich dagegen als negativer Prädiktor für die Entwicklung bis 2009 (-.190**). Hier scheinen Schulen 2005 bestehende Nachteile in der Ressourcenausstattung in späterer Folge durch geeignete Maßnahmen erfolgreich kompensiert zu haben. Zwei der sich als prädiktiv für die Angebotsbreite erweisenden Bedingungsvariablen hängen mit bestimmten Strukturvariablen zusammen. So wird die Konzeptangemessenheit der Ressourcen an Schulen, die sich schon länger im Ganztagsbetrieb befinden, günstiger beurteilt (.192**), an Schulen in großstädtischen Einzugsgebieten dagegen nachteiliger (-.149*). Vor dem Hintergrund einer vollgebundenen Organisationsform berichten die Lehrkräfte vermehrte Aktivität bei der Konzeptentwicklung für den Ganztagsbetrieb (.156*), während das an Gymnasien und Schulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in geringerem Maße der Fall ist (-.268** bzw. -.173**).

Aus dem Bedingungsfeld „Organisationskultur und Schulklima“ (vgl. Abb. 5.4)¹⁰ zeigen sich vier Variablen für die Angebotsbreite als bedeutsam: Schulen, deren Lehrkräfte ihr Kollegium als innovationsbereiter einschätzen und die stärker in den Ganztagsbetrieb eingebunden sind, haben eine inhaltlich vielfältigere Angebotsstruktur (.215**, .251**). Dies gilt in geringem Maße auch für Schulen, an denen die Lehrkräfte eine höhere Devianzneigung der Schülerschaften berichten (.140*). Für die Weiterentwicklung der Angebotsbreite erweisen sich organisationskulturelle Bedingungsvariablen als prädiktiv: Dies gilt zum einen für eine intensivere Lehrer-Lehrer-Kooperation (bis

9 Fitstatistiken zum Pfadmodell für das Bedingungsfeld „Schulentwicklungsprozess“: $\chi^2=33,3$, $df=41$, $p=.799$, $CFI=1.000$, $RMSEA=.000$

10 Die Werte der Pfadkoeffizienten wurden für die graphische Darstellung auf zwei Nachkommastellen gerundet.

Abb. 5.4: Pfadmodell auf Schulebene für das Bedingungsfield „Organisationskultur und Schulklima“ und die Angebotsbreite – Sekundarstufenschulen



$\chi^2=62,2$, $df=53$, $p= .182$; CFI= .985, RMSEA= .027
 $n=236$; Beziehungen zwischen den Strukturvariablen wurden frei gesetzt

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs-, Lehrkräfte- und Elternbefragungen sowie Befragungen der Schülerinnen und Schüler (Panelschulen)

2009: .119*), zum anderen für eine stärkere Einbindung der Lehrkräfte in den Ganztage (2007: .166*). Interessant ist, dass der Nachteil, der sich ursprünglich (s. o.) für die Weiterentwicklung der Angebotsbreite an Gymnasien und Hauptschulen zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt ergeben hatte, im vorliegenden Modell durch die Variable Eingebundenheit der Lehrkräfte in den Ganztagsbetrieb erklärt wird. Wie zuvor für das Bedingungsfield „Ziele und Konzeption“ zeigt sich auch im vorliegenden Modellzusammenhang ein positiver Effekt der Schulgröße auf die Angebotsbreite (.265**).

Mit Ausnahme der Innovationsbereitschaft der Kollegien stehen alle Prädiktoren des Bedingungsfieldes „Organisationskultur und Schulklima“ mit verschiedenen Strukturvariablen in Beziehung: So ist die Eingebundenheit in den Ganztagsbetrieb für Lehrkräfte bei vollgebundener Organisationsform größer (.244**), dagegen niedriger an Gymnasien (-.148**) und Hauptschulen (-.213**), an größeren Schulen (-.393**) sowie an Schulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (-.142**). Für Gymnasien und größere Schulen ergeben sich auch Nachteile in Bezug auf die Intensität der Lehrer-Lehrer-Kooperation (-.422** bzw.

-.171*). Bezüglich der Devianzneigung in der Schülerschaft aus Lehrersicht sind die Verhältnisse an Gymnasien und Schulen mit einer durch einen höheren sozioökonomischen Status geprägten Schülerschaft günstiger (-.254** bzw. -.324**), an Schulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und Hauptschulen ungünstiger (.261** bzw. .115*).

5.5 Fazit

Fasst man die Befunde zum Ausbau bzw. zum Entwicklungsprozess bezüglich der Breite des Ganztagsangebotes zusammen, zeigt sich, dass die untersuchten Schulen zunächst durch die Einführung des Ganztags ihr Angebot inhaltlich stark ausgeweitet haben.

An den Grundschulen werden darüber hinaus für den Untersuchungszeitraum Entwicklungsbemühungen deutlich. Dies betrifft auch Angebotsformen, für die man sich bezüglich des Standes 2005 eine umfangreichere Verankerung in der Ganztagschullandschaft gewünscht hätte (z.B. bei Förderangeboten, bestimmten fachlichen Angebotsformen und jenen aus dem Feld des sozialen Lernens). Trotz dieses positiven Entwicklungstrends gibt es im Angebotsportfolio der Grundschulen auch 2009 Angebotselemente, bei denen ein mehr oder weniger deutlicher Nachholbedarf festzustellen ist. Dies gilt u.a. für Angebote zum sozialen Lernen und zu Gemeinschaftsaufgaben bzw. zur Schülermitbestimmung sowie zu Fremdsprachen, insbesondere aber für die ausgesprochen selten auftretenden Angebote zum interkulturellen Lernen. Ähnliches lässt sich auch für den Bereich der Förderangebote konstatieren. Letztere wurden zwar an vielen Schulen bereits in den Ganztagsbetrieb implementiert, mit Blick auf die vielen verschiedenen Gruppen der Anspruchsberechtigten (z.B. in verschiedenen Fächern schulleistungsschwache oder besonders begabte Schülerinnen und Schüler, solche mit Sprachförderbedarfen oder spezifischen Teilleistungsstörungen) erscheint hier weiterer Ausbau geboten. In diesem Zusammenhang ist allerdings daran zu erinnern, dass die Möglichkeiten, die die Schulen hier haben, auch von den aktuell verfügbaren räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen abhängen sowie von der Nachfrage derartiger Angebote durch die betroffenen Schülerinnen und Schüler (zur Teilnahme an verschiedenen Angebotsformen vgl. Holtapfels/Jarsinski/Rollett in diesem Band).

Auch bei den Sekundarstufenschulen lassen sich eine Reihe von Angebots-elementen identifizieren, für die eine stärkere Verbreitung in der schulischen Lernkultur wünschenswert wäre. Dies gilt für den Bereich der Förderangebote, Angebote mit Schulfachbezug, Angebote zu Themen wie Schülermitbestimmung, Gemeinschaftsaufgaben und sozialem Lernen sowie für Angebote zu interkulturellem Lernen. Auch hier stellt sich natürlich die Frage, ob die Sekundarstufenschulen dies aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen auch leisten können. Die Rückschritte, die sich nach der Ausweitung des

Angebotes von 2005 bis 2007 ergeben haben, weisen darauf hin, dass die Schulen weitere Unterstützung benötigen, ihr Angebot inhaltlich reichhaltiger zu gestalten und erreichte Entwicklungsfortschritte zu halten.

In den durchgeführten multivariaten Analysen ging es darum, bezogen auf die Ausgangslage der Schulen, Entwicklungsbedingungen zu identifizieren, die mit erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Verläufen des Schulentwicklungsprozesses in Verbindung stehen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich der Entwicklungsstand der Schulen in einem zentralen Indikator der Anreicherung der schulischen Lernkultur durch außerunterrichtliche Angebote auf Unterschiede zurückführen ließ, die zwischen den Schulen in den Bedingungsfeldern „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur und Schulklima“ sowie „Schulentwicklungsprozess“, aber auch in strukturell-organisatorischer Hinsicht bestanden. Insofern haben sich die Erwartungen, potentiell bedeutsame Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen für den Schulentwicklungsprozess an Ganztagschulen identifizieren zu können, erfüllt.

Für die hier untersuchten Grundschulen haben sich dabei die folgenden Variablen der Bedingungsfelder für die inhaltliche Breite des Angebotes im Ganztags als bedeutsam erwiesen: Günstig zeigte sich eine höhere Vielfalt an Aktivitäten bei der Weiterentwicklung des Ganztagskonzeptes und eine verstärkte Beteiligung der Lehrkräfte an der Gestaltung der Ganztagsangebote. Dies gilt auch für eine stärker flexibilisierte Zeitorganisation des Schultages. Es ergab sich aber auch ein gewisser nachteiliger Effekt einer an sich günstigen organisationskulturellen Bedingung: Eine bessere Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal hatte einen kleinen mindernden Effekt auf die Angebotsbreite. Eine besser gelingende Zusammenarbeit legt offensichtlich eine stärkere Konzentration auf bestimmte Angebotselemente nahe. Dies illustriert das komplexe Zusammenspiel zwischen verschiedenen Aspekten der Schulkultur. Für das Bedingungsfeld „Ziele und Konzeption“ ließen sich keine Effekte auf die Angebotsbreite sichern. Der fehlende Konnex zwischen konzeptuellen Grundlagen und Angebotsbreite weist darauf hin, dass der Transfer der an den Schulen geleisteten konzeptuellen Arbeit bezüglich dieses Aspektes der schulischen Lernkultur bisher noch nicht stattfindet. Von den Strukturvariablen hatte die Schulgröße einen über alle Modelle nachweisbaren direkten Effekt auf die Angebotsbreite. Eine größere Schülerschaft stellt demnach eine günstigere Ausgangsbedingung dar. Vorteile, die eine sozioökonomisch bevorzugte Schülerschaft bzw. Nachteile, die ein offenes Organisationsmodell mit sich zu bringen scheinen, ließen sich im Rahmen der multivariaten Analysen durch Unterschiede in den organisationskulturellen Bedingungen erklären (eine stärker flexibilisierte Zeitorganisation bzw. eine geringere Mitwirkung der Lehrkräfte an der Gestaltung des Ganztagsangebotes).

Für die Gruppe der untersuchten Sekundarstufenschulen erwiesen sich im Zuge der multivariaten Bedingungsanalysen folgende Variablen der Bedin-

gungsfelder für die inhaltliche Breite des Angebotes als prädiktiv: Günstig für den Ausbaustand 2005 war es, wenn Schulen die Gründung des Ganztagsbetriebes in stärkerem Maße durch pädagogische Entwicklungsziele begründet sahen und mehr konzeptuelle Festlegungen getroffen hatten. Zu umfangreiche konzeptuelle Festlegungen hatten in weiterer Folge allerdings auch einen gewissen mindernden Effekt auf den Entwicklungserfolg. Durchgängig positive Effekte zeigten sich dagegen für günstigere organisationskulturelle bzw. schulklimatische Bedingungen. Eine größere Innovationsbereitschaft und eine intensivere Zusammenarbeit in den Lehrerkollegien, eine Mitwirkung der Lehrkräfte an den Ganztagsangeboten sowie ein aus Lehrersicht geringeres Ausmaß an devianten Verhaltensweisen in den Reihen der Schülerschaft verbindet sich mit einem inhaltlich breiteren schulischen Angebot. Für das Bedingungsfeld „Schulentwicklungsprozess“ ließ sich feststellen, dass ein vermehrter Einsatz von Maßnahmen der systematischen Qualitätsentwicklung, eine stärkere Nutzung externer Unterstützungsmaßnahmen sowie eine intensivere und breiter angelegte Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts der außerunterrichtlichen Lernkultur zuträglich ist. Hier trägt die an den Schulen geleistete Schulentwicklungsarbeit offensichtlich Früchte. Hinsichtlich der verschiedenen Strukturvariablen ergaben sich für die Sekundarstufenschulen eine Reihe von direkten Beziehungen zur Breite des Ganztagsangebotes, die sich nicht auf Unterschiede in den Bedingungsfeldern zurückführen ließen. So bewährt es sich, wenn mehrere Träger das außerunterrichtliche Angebot gestalten und Schulen mehr externe Kooperationsbeziehungen unterhalten. Gleichzeitig sind im Ganztagsbetrieb erfahrenere Schulen etwas besser aufgestellt. Ein positiver Effekt einer größeren Schülerschaft lässt sich erst nach Kontrolle der Effekte aus dem Bedingungsfeld „Ziele und Konzeption“ bzw. „Organisationskultur und Schulklima“ aufdecken. Offensichtlich gelingt es Sekundarstufenschulen mit kleineren Schülerschaften die sich ergebenden Nachteile bis zu einem gewissen Grad durch konzeptuelle bzw. organisationskulturelle Stärken zu kompensieren.

6 Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen

Entwicklung von Schülerteilnahmequoten auf Schulebene

Das vorliegende Kapitel wendet sich Fragen zu, die für die Entwicklung der Schulen mit einer ganztägigen Beschulung eine substantielle Bedeutung haben. Es werden auf der Schulebene zum einen Ergebnisse zur Entwicklung der Schülerteilnahmequoten am Ganztagsbetrieb, zum anderen zur Teilnahmeentwicklung an einzelnen Angebotsformen vor dem Hintergrund von schulischen Bedingungen bzw. schulspezifischen Einflussfaktoren analysiert und nach empirischen Erklärungen für die Teilnahmeentwicklung gesucht. Zudem wird geprüft, ob Aspekte der sozialen Schülerkomposition, also Merkmale des sozioökonomischen und des Migrationshintergrunds der jeweiligen Schülerschaften, mit der Entwicklung der Verteilung der Schülerteilnahmequoten in Beziehung stehen.

6.1 Theoretischer Hintergrund: Bildungsökonomische und institutionstheoretische Überlegungen

Im Folgenden werden theoretische Überlegungen zur Ganztagsbeteiligung angestellt, für die es bislang institutionstheoretisch noch kein überzeugendes Theoriemodell gibt. Folgende Fragen stehen hierbei im Vordergrund: Inwieweit kann die Schülerteilnahmequote am Ganztagsbetrieb innerhalb einer Schule als ein zentrales Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen angesehen werden? Welche Bedeutung kann die Schülerzusammensetzung nach sozialen Merkmalen haben? Welche theoretischen Annahmen können bezüglich der Entwicklung der Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb und einzelnen Angebotsformen auf Schulebene ins Feld geführt werden?

6.1.1 Schülerbeteiligungsquote auf Schulebene als Schulqualitätsmerkmal in Ganztagschulen

Eine hohe Schülerbeteiligungsquote signalisiert erstens die Ernsthaftigkeit und Stringenz der Schule, für möglichst viele oder sogar alle Lernenden ein ganztägiges Schulleben und eine entsprechende Lernkultur zu gestalten.

Zweitens ist sie ein Indikator für eine breite Akzeptanz des Ganztagsbetriebs bzw. Schulkonzeptes und eine entsprechende Nachfrage bei Eltern und Lernenden.

Drittens ermöglicht eine hinreichende Teilnahmequote am Ganztagsbetrieb prinzipiell ein breites und differenziertes Bildungsangebot im Ganztage mit verschiedenen Lerngelegenheiten und -angeboten, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und -interessen der Schülerinnen und Schüler abdecken und alle Lernenden adäquat erreichen zu können. Zugleich werden mit hinreichenden Teilnahmequoten zumeist auch erst speziell auf Altersgruppen oder Jahrgänge zugeschnittene Bildungsangebote möglich, die den Lernständen bzw. dem Alter aller Lernenden und der inhaltlichen Bildungskonzeption der Schule gerecht werden, da angesichts verfügbarer Ressourcen nur bei hinreichenden Teilnahmezahlen im Ganztage entsprechende Lerngruppen auf Jahrgangsebene gebildet werden können. Ganztage Schulen mit niedrigen Teilnahmequoten haben bei der Bildung von Kursen ein ähnliches Problem wie schmale gymnasiale Oberstufen.

Viertens eröffnen hohe Teilnahmequoten eher die Chance, eine lernmäßige und soziale Durchmischung der Schülerschaft im Ganztage zu erreichen, was hinsichtlich des Lernmilieus für kognitive Förderung und für soziales Lernen offenbar bessere Voraussetzungen bietet als Lerngruppen mit hoher Problemkonzentration, wie Analysen zu PISA belegen (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003; Baumert/Stanat/Watermann 2006 zu differentiellen Lernmilieus). Die Förderung in problematischen Lernmilieus stößt schon deshalb an Grenzen, da sich die mit Lernproblemen behafteten Schülerinnen und Schüler weniger gegenseitig produktiv anregen können (z.B. aufgrund begrenzter Lernstrategien oder sozialer Problemlösungskompetenz). Mit Hinweis auf Integrationsstudien konstatieren Tillmann/Wischer (2006): „Negative Auswirkungen stellen sich vor allem dann ein, wenn leistungsschwache und sozial belastete Kinder zu homogenen Gruppen am ‚unteren Ende‘ zusammengefasst werden.“

Weitaus entscheidender für das Schülerlernen im Ganztage und für entsprechende individuelle Wirkungen ist die Schülerteilnahme an einzelnen Angeboten. Durch sie entscheidet sich, welche zusätzlichen Lerngelegenheiten für den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler in welcher Intensität im Ganztage wahrgenommen haben.

Mit Blick auf eine gegebenenfalls bestehende Verstärkung der Selektionsproblematik käme es besonders hier darauf an, homogen lernschwache Gruppen zu vermeiden und sich zugunsten heterogener Lerngruppen als anregende und produktive Lernmilieus zu entscheiden, wobei die Durchführung der Ganztage Angebote auch dann eine entsprechend hohe Anregungsvielfalt und Prozessqualität aufweisen müssten.

6.1.2 Theoretische Annahmen zur Erklärung der Schülerteilnahme auf Schulebene

Schülerteilnahmequoten unterliegen zunächst der Aufnahmekapazität der Schule; Ganztagschulen mit limitiertem Platzangebot bzw. einer begrenzten Zahl von ganztägigen Angeboten, aufgrund verfügbarer Ressourcen, können nur einen Teil ihrer Schülerschaft ganztägig beschulen. Die Schülerteilnahmequote am Ganztagsbetrieb kann jedoch auch mit dem lokalen Bedarf, infolge der Elternnachfrage oder der Lernsituation und den Lerninteressen der Kinder und Jugendlichen im Einzugsgebiet, zusammen hängen. Zugleich könnte die Teilnahmequote Ausdruck von Akzeptanz durch die eingeschätzte oder reale Schul- und Angebotsqualität der Ganztagschule sein.

Dabei entscheidet das Strukturmerkmal der Organisationsform der Ganztagschule direkt über den Grad der Teilnahmebindung. Daneben kann die Teilnahmeintensität indirekt über das Niveau guter Organisation des Ganztags und das Engagement und das Involvement des Personals moderiert werden. Etwa durch Variablen der Organisationskultur, wie Innovationsbereitschaft des Kollegiums, aktive Lehrermitwirkung im Ganztag, Intensität der Kooperation der Lehrkräfte bzw. zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal.

Dagegen sind direkte Einflüsse eher von der Konzeption und den Zielorientierungen des Ganztagsbetriebs erwartbar: Schulen, die eine Betreuungsorientierung als Ziel präferieren, mögen eventuell eher große Schülerzahlen entsprechend der Elternbedarfe versorgen als solche, die pädagogische Entwicklungsziele als Gründungsmotive im Sinn hatten. Entwicklungsbemühungen der Schulen mögen hier indirekt bedeutsam sein: Prozessvariablen der Schulentwicklung – wie die Intensität der Entwicklungsaktivitäten, Maßnahmen systematischer Qualitätsentwicklung und Inanspruchnahme sowie Nutzen externer Unterstützung – können auf Teilnahmeintensität ausgerichtet sein oder Eltern und Lernende durch ein sichtbar werdendes schulisches Engagement anziehen.

Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnahmequote (als Merkmal von Ausbauqualität) auch mit anderen Variablen der Ausbauqualität kovariert, wie die Qualität des Bildungsangebots in Form der Angebotsbreite, der Zufriedenheit des Personals und der Zufriedenheit der Eltern. Diese Merkmale schaffen insgesamt einen förderlichen Nährboden für die Schülerteilnahme und ein günstiges Image nach außen.

Hinsichtlich der Ganztagssteilnahme aufgrund von Akzeptanz und erwartbarem Nutzen ganztägiger Schulzeit ist auf Schulebene jedoch zugleich das Rational-Choice-Modell (vgl. Erikson/Jonsson 1996; Esser 1999) als theoretische Hintergrundfolie heranzuziehen: Eltern treffen Entscheidungen für Bildungsangebote, wenn sie Bildungsnutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit hoch einschätzen und Aufwand sowie Kosten als angemessen oder leistbar erscheinen. Die danach getroffenen Bildungswahlen differieren deutlich

nach sozialer Herkunft, wie dies Forschungsbefunde (vgl. Ditton 2007b; Stubbe 2009) aktuell nachweisen. Es darf angenommen werden, dass auch für den Besuch von Ganztagschulen entsprechende Bildungswahlentscheidungen nach dem Rational-Choice-Modell getroffen werden, was bedeutet: Eltern bzw. die Lernenden wählen den Ganztagsbetrieb, wenn sie den zusätzlichen lernbezogenen und sozialen Nutzen längerer Schulzeit und erweiterter Lerngelegenheiten hoch einschätzen, die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs für die Kompetenzentwicklung oder die Bildungslaufbahn ebenfalls hoch veranschlagt wird und die Kosten als zu bewältigen eingestuft werden. Bezüglich der Unterschiede nach sozialer Herkunft ist die Annahme begründet, dass die wahrgenommene Attraktivität von Angebotsformen eine Rolle spielt und soziale Schichtunterschiede – je nach Teilnahmemotiv und Attraktivitätsurteil – in der Richtung unterschiedlich auftreten.

Eltern könnten freilich eine Schule meiden, weil aus ihrer Sicht das Angebot zu schmal und die Qualität schwach ist. Andererseits kann eine Schule stark nachgefragt sein, weil eine attraktive Angebotsbreite und hohe Bildungsqualität wahrgenommen wird. Die regionale Angebotssituation (hohe oder niedrige Dichte von Ganztagschulen) und der Schulstandort (günstiges/ungünstiges Umfeld mit hoher/niedriger Nachfrage) können weitere Einflüsse für die Variation der Teilnahmequote darstellen. Insbesondere dürften sowohl die Schulform (als Indikator für curriculares Niveau, Abschlussmöglichkeiten und leistungsbezogene Schülerzusammensetzung) als auch die soziale Schülerkomposition der Ganztagssteilnehmer (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund) bedeutende Variablen für Wahlentscheidungen sein (Ganztagschule mit günstiger Schülerkomposition als attraktives Merkmal für Anziehungskraft, mit ungünstiger Schülerkomposition als Meidungskontext).

6.2 Fragestellungen und Methoden

Folgende Fragestellungen sind für die Analysen in diesem Beitrag forschungsleitend:

- 1 Welche Entwicklungen in den Verteilungen der durchschnittlichen Schülerteilnahmequote zeigen die untersuchten Ganztagschulen?
- 2 Welche Entwicklungen werden über die untersuchten Ganztagschulen bezüglich der sozialen Schülerzusammensetzung nach sozioökonomischer Herkunft und nach Migrationsstatus sichtbar?
- 3 Welche Prädiktoren unter den institutionellen und schulbezogenen Merkmalen der Konzeption, der Organisationskultur, der Schulentwicklungsprozesse und des Ausbaustands einerseits und den schulischen Struktur- und Kompositionsmerkmalen andererseits beeinflussen die Entwicklung der Teilnahmequoten an den Ganztagsangeboten auf Schulebene?

- 4 Welche Entwicklung zeigt sich bezüglich der Anteile von Ganztags Schülerinnen und Ganztags Schülern an einzelnen Angebotsformen der Ganztags schulen?
- 5 Welche soziale Schülerzusammensetzung wird in einzelnen Angebotsformen im Ganztage sichtbar und wie entwickelt sie sich?

Die im Abschnitt 6.5 vorgestellten multivariaten Analysen wurden entsprechend dem theoretischen Rahmenmodell von Holtappels/Rollett (2007, S. 210) (vgl. Fischer u.a. in diesem Band) durchgeführt. Das Modell weist verschiedene Bedingungsfelder aus: „Ziele und Konzeption“, „Schulentwicklungsprozess“ und „Organisationskultur und Schulklima“. Dabei wird angenommen, dass die durch Bedingungsfelder gekennzeichneten schulischen Verhältnisse geeignet sind, sich auf die in den Ganztagsangeboten erreichte Teilnahmequote auszuwirken: Schulen mit elaborierterer Schulkonzeption und anspruchsvolleren Zielen, Schulen mit entwickelter Organisationskultur und einem günstigen Schulklima und Schulen mit intensiv betriebener Schulentwicklungsarbeit dürfte der Ausbau der Angebotsteilnahme besser gelingen. Zudem ist anzunehmen, dass sich auch günstigere Verhältnisse in der „Ausbauqualität“ positiv auf die Teilnahme auswirken, insbesondere die Qualität des Bildungsangebots bezüglich der Angebotsbreite und der Zufriedenheit von Akteuren und Adressaten.

Für sämtliche deskriptive Analysen im Längsschnitt wurden auf der Basis von Schulleitungs-, Schüler- und Elternangaben zunächst die Strukturdaten der Panelschulen, die an allen drei Erhebungswellen teilgenommen haben, herangezogen und aufbereitet. Aus den drei Angaben wurde die Variable zur Teilnahmequote am Ganztagsbetrieb gebildet, die auf den Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Ganztage unter Berücksichtigung der Schulleiter- und Elternangaben basiert und für die deskriptiven Analysen als Indikator für die Entwicklung der Teilnahmequote dient. Abschließend wurden die Befragendaten auf Schulebene aggregiert.

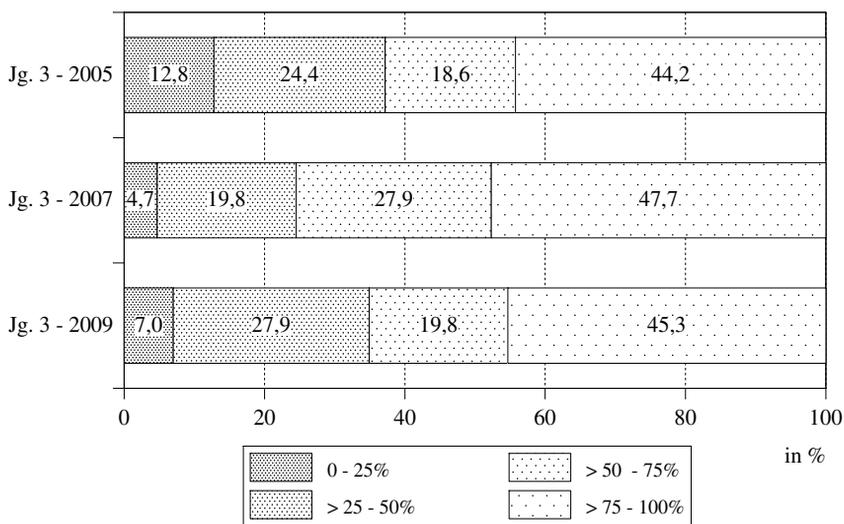
Im Zuge der darüber hinaus berichteten multivariaten Bedingungsanalysen wurde die Quote der Schülerinnen und Schüler, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, als abhängige Variable herangezogen. Geprüft wird dabei, welche Variablen der Bedingungsfelder „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur und Schulklima“ sowie „Schulentwicklungsprozess“ mit einer höheren Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an den außerunterrichtlichen Angeboten zusammenhängen. Für diese Analysen wurden auf Schulebene aggregierte Prädiktoren aus den Datensätzen der verschiedenen Befragengruppen in den Schuldatensatz integriert. In der regressions- bzw. pfadanalytischen Modellierung des Längsschnittes wurden die empirischen Modelle so angesetzt, dass jeweils die Einflüsse der Prädiktorvariablen auf die abhängige Variable in t2 und t3 unter Kontrolle der Ausgangslage in t1 analysiert wurde, um die Entwicklung durch die eingeführten Prädiktoren zu erklären.

Um Aussagen über die Veränderungen der sozialen Schülerkomposition an den Schulen über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg machen zu können, wurde die Entwicklung des sozioökonomischen Hintergrundes und des Migrationshintergrundes der Schülerschaften analysiert. Für die Bestimmung des sozioökonomischen Status wurde der HISEI (also jeweils der höchste sozioökonomische Status der Eltern) herangezogen. Zudem wurde basierend auf den Schülerangaben für jede Schule der Anteil der jeweiligen Schülerschaft mit Migrationshintergrund ermittelt.

6.3 Entwicklung der Schülerteilnahmequoten am Ganztagsbetrieb auf Schulebene

Über alle *Grundschulen* hinweg verteilen sich die Schülerteilnahmequoten am Ganztagsbetrieb (vgl. Abb. 6.1) wie folgt: 2009 besuchen rund zwei Drittel der Ganztagsgrundschulen mehr als die Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler ganztags. In 45,3 Prozent der Schulen nehmen sogar zwischen 75 und 100 Prozent am Ganztagsbetrieb teil. Bei einem Fünftel der Schulen schwankt die Quote zwischen 50 und 75 Prozent. In nur noch 7,0 Prozent der Grundschulen besucht höchstens ein Viertel der Lernenden den Ganztagsbetrieb. Insgesamt betrachtet haben die meisten Ganztagsschulen also einen relativ großen zunehmenden Teil ihrer Schülerschaft für ein ganztägiges Schulleben gewinnen können

Abb. 6.1: Verteilung der Schülerteilnahmequoten am Ganztagsbetrieb auf Schulebene – Schulen der Primarstufe

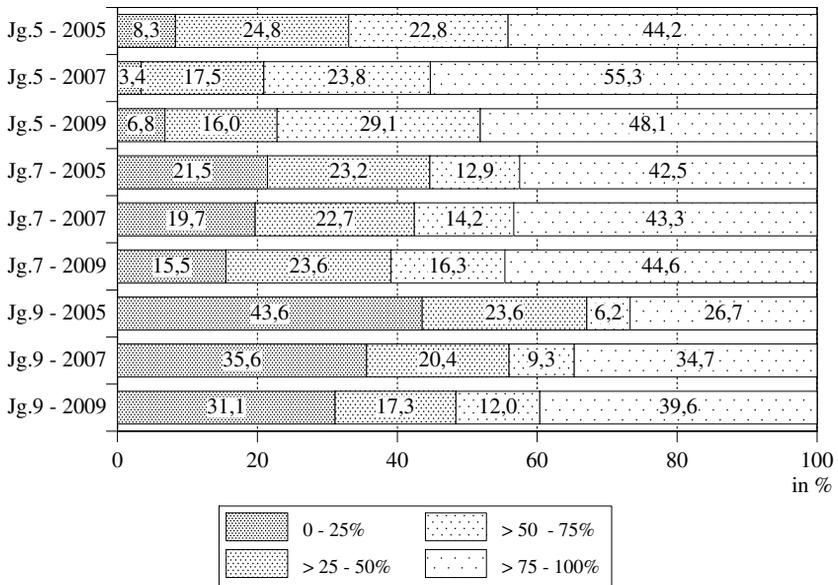


n=86

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, aggreg. Daten, Panelschulen

In der *Sekundarstufe* zeigen sich über die Verteilung aller Schulen in den einzelnen Schulstufen folgende Veränderungen (vgl. Abb. 6.2): Die durchschnittliche Schülerteilnahme nimmt im 5. Jahrgang von 2005 (66,9%) bis 2009 etwas zu (71,3%). Der Anteil der Schulen, die mehr als die Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler ganztägig beschulen, verzeichnet einen deutlichen Zuwachs von 67,0 Prozent in 2005 auf 77,2 Prozent der Schulen in 2009. Dagegen nehmen die Anteile der Schulen mit relativ geringen Schülerteilnahmequoten (bis 25% bzw. bis 50%) im Zeitverlauf spürbar ab. In der Jahrgangsstufe 7 sinkt die Teilnahme von 2005 (61,1%) bis 2009 signifikant auf 64,7 Prozent. Im Umfang der Schülerteilnahmequoten zeigen sich auf Schulebene nur leichte Verschiebungen von 2005 bis 2009.

Abb. 6.2: Verteilung der Schülerteilnahmequoten am Ganztagsbetrieb auf Schulebene – Schulen der Sekundarstufe



5. Jahrgang (n=206), 7. Jahrgang (n=233), 9. Jahrgang (n=225)

Die Analysen basieren auf den Daten der Bundesländer und Schulen, die zu jedem Messzeitpunkt Angaben für die zu untersuchende Jahrgangsstufe liefern. Wechselnde Fallzahlen sind einerseits durch Bundesländer mit einer sechsjährigen Grundschulzeit bedingt andererseits der Ziehung der Klassen geschuldet, da an den untersuchten Schulen nicht für alle Jahrgänge und Klassen ein entsprechendes Ganztagsangebot besteht.

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, aggreg. Daten Panelschulen

Bei den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 findet man insgesamt über vier Jahre einen signifikanten Anstieg der Ganztagsbeteiligung von 44,0 Prozent auf 56,4 Prozent. Dieser Anstieg findet sich vor allem bei der Gruppe der Schulen mit 75-100 Prozent Schülerbeteiligung an ganztägigen Angeboten, bei zugleich leichtem Anstieg der Schulanteile mit über 50 bis 75 Prozent

Teilnahme. Dies geht zu Lasten von Anteilen der Schulen, die weniger als 50 Prozent ihrer Lernenden im Ganzttag beschulen, insbesondere fallen die Schulanteile mit unter 25 Prozent Ganzttagsteilnahme deutlich ab auf 31,1 Prozent. Insgesamt ist es demnach den Ganzttagsschulen spürbar gelungen, tendenziell höhere Schüleranteile ganztags zu beschulen und dabei vor allem die älteren Schülerinnen und Schüler stärker gewinnen oder halten zu können.

6.4 Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb auf Schulebene nach sozialer Herkunft

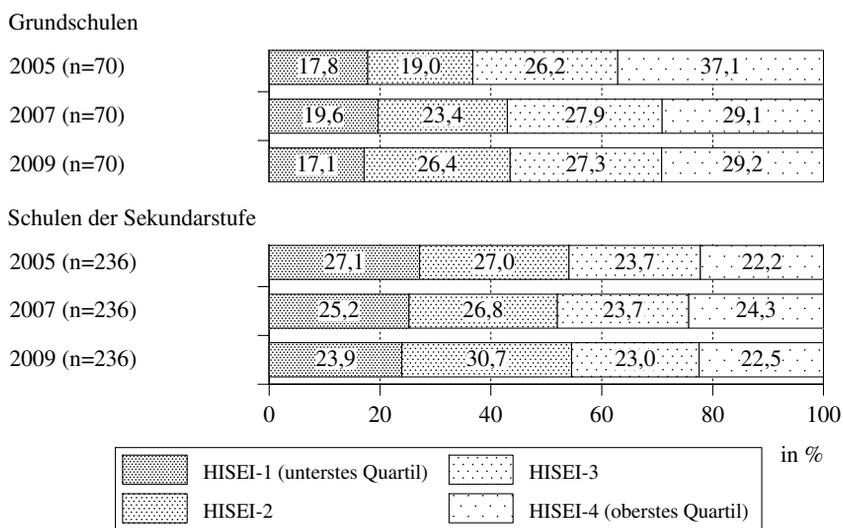
Im Folgenden werden über alle Ganzttagsschulen – unabhängig von der Organisationsform – hinweg die Verteilungen der Schülerschaft nach sozialer Herkunft deskriptiv auf Schulebene anhand von Quartilen analysiert. Bei dem sozioökonomischen Status entspricht jedes Quartil einer Sozialschicht, die aufsteigend angeordnet ist und vom unteren bis zum obersten Niveau reicht. Dagegen veranschaulichen die Migrationsquartile den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

6.4.1 Schülerteilnahme auf Schulebene nach sozioökonomischem Status

Die Verteilung der Schüleranteile nach sozioökonomischem Status auf Schulebene zeigt das folgende Bild (vgl. Abb. 6.3): In den von StEG erfassten *Ganztagsgrundschulen* befinden sich in 2009 durchschnittlich 17,1 Prozent der Lernenden im unteren Quartil. Sie stammen also aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, während 29,2 Prozent einen hohen sozioökonomischen Status aufweisen. Die beiden mittleren Gruppen vereinen jeweils gut ein Viertel der Schülerschaft. Im Zeitverlauf werden deutliche Veränderungen sichtbar: Das höchste Quartil umfasste in 2005 mit 37,1 Prozent einen weitaus höheren Schüleranteil als andere Herkunftsgruppen, jedoch geht der Anteil schon zwei Jahre später deutlich zurück; der Anteil des untersten Quartils hat sich dagegen kaum verändert. Völlig angeglichen haben sich die beiden mittleren Statusgruppen (2005: 26,2% bzw. 19,0%) auf nunmehr rund 27 Prozent. Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft nach sozioökonomischer Herkunft ist demnach im Zeitverlauf ausgeglichener geworden, nachdem anfangs deutlich mehr Lernende aus gehobenen Herkunftsgruppen die Ganztagsgrundschulen besuchten. Mögliche Selektionseffekte zugunsten gehobener Sozialschichten in der ersten Erhebung sind demnach weitgehend verschwunden.

In Schulen der Sekundarstufe sind die Verteilungen – aufgrund der sozialen Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe – freilich nach Schulformen stark unterschiedlich. Da in der StEG-Stichprobe jedoch die Verteilung nach Schulformen nicht repräsentativ ist, soll hier lediglich ein Gesamtbild dargestellt werden. Abbildung 6.3 verdeutlicht, dass sich im Zeitverlauf eine in 2005 zunächst relativ ausgeglichene Verteilung mit leichtem Überhang der

Abb. 6.3: Soziale Schülerkomposition auf Schulebene – Verteilung der Schüleranteile nach sozioökonomischem Status der Familie



Für die Panelschulen der Primarstufe liegen nicht zu jedem Messzeitpunkt Angaben zu dem sozioökonomischen Hintergrund (HISEI) der Schülerschaft vor, woraufhin diese Schulen per Listwise-Delation aus den Analysen ausgeschlossen wurden.

Quelle: StEG 2005-2009, Elternbefragungen, aggreg. Daten, Panelschulen

beiden unteren Sozialgruppen bis 2009 spürbar verändert hat: Schülerinnen und Schüler der zweituntersten Herkunftsgruppe sind nunmehr überproportional vertreten, während alle anderen Herkunftsgruppen jeweils einen Anteil von unter 25 Prozent ausmachen.

Ein Vergleich zwischen dem durchschnittlichen sozioökonomischen Status bei *Ganztagssteilnehmern* mit der Gesamtschülerschaft der Schulen zeigt sich in der Primarstufe, dass Kinder aus dem unteren Quartil deutlich unterrepräsentiert sind, was im Zeitverlauf auch anhält, während sich die Anteile der drei anderen Statusgruppen (mittlere bis obere Quartile) sukzessive angleichen. In der Sekundarstufe zeigen sich insgesamt keine nennenswerten Unterschiede in der Repräsentanz der Statusgruppen. Dies weist darauf hin, dass es – durchschnittlich betrachtet – im Grundschulbereich sehr wohl eine soziale Selektivität in der Ganztagssschuleteilnahme, im Sekundarbereich jedoch keine belastbaren Hinweise auf eine soziale Zugangsselektion gibt; was sich jedoch speziell für offene Ganztagsschulformen (vgl. auch Steiner (Kapitel 4) in diesem Band) nicht bestätigt.

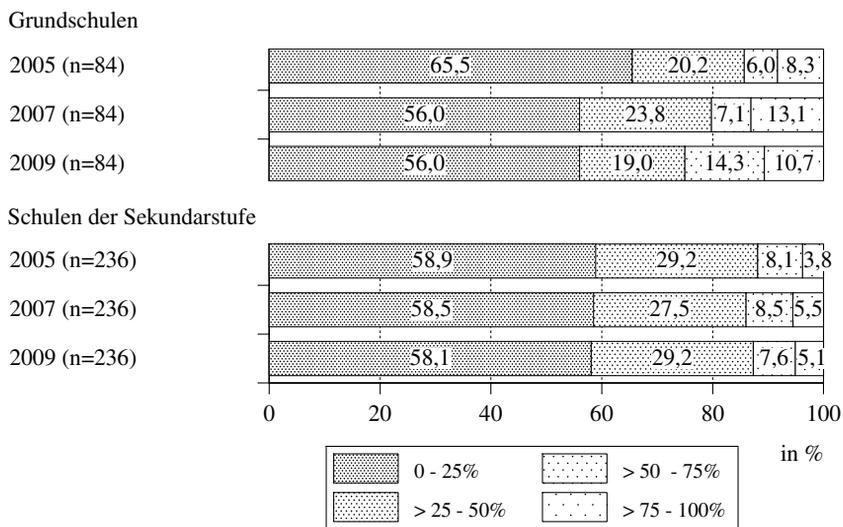
6.4.2 Schülerteilnahme auf Schulebene nach Migrationsstatus

Die Streuung der Migrantenteile (vgl. Abb. 6.4) weist darauf hin, dass in den Ganztagsgrundschulen 2005 noch knapp zwei Drittel aller Schulen eine

relativ niedrige Migrantenquote von höchstens 25 Prozent ihrer Schülerschaft aufwies, 2007 sank der Anteil dieser Schulen auf 56 Prozent und stabilisierte sich 2009. Demnach sind die Anteile von Schulen mit höheren Migrantenquoten bis 2009 spürbar angewachsen, insbesondere Schulen mit 50 bis 75 Prozent Migranten (=14,3% der Schulen), aber auch solche mit über 75 Prozent Migranten (=10,7% der Schulen). Dies bedeutet, dass in den Ganztagsgrundschulen im Zeitverlauf sukzessiv mehr Lernende mit Migrationshintergrund beschult werden.

In der Sekundarstufe wird für 2005 ein durchschnittlich höherer Migrantenanteil sichtbar (Abb. 6.4). Ganztagschulen mit höchstens 25 Prozent Migranten machen einen Anteil von rund 60 Prozent aus; dieser Anteil wird 2007 und 2009 etwas geringer. Die Schwankungen bleiben im Zeitverlauf relativ klein. Der nominelle Migrantenanteil kann mit der Schulgründung und der Standortwahl angesichts von Schulbezirken mit hohem Ganztagsbedarf zusammen hängen. Der Anstieg mag auch auf stärkere Frequentierung der Schulen durch Migranten oder auf Segregationseffekte aufgrund der Meinung von Schulen durch deutsche Eltern verweisen.

Abb. 6.4: Soziale Schülerkomposition auf Schulebene – Verteilung der Schüleranteile mit Migrationshintergrund auf Schulebene



Für die Grundschulen des Panels liegen nicht zu jedem Messzeitpunkt Angaben zum Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler vor, woraufhin diese Schulen per Listwise-Delation aus den Analysen ausgeschlossen wurden.

Quelle: StEG 2005-2009, Elternbefragungen, aggreg. Daten, Panelschulen

Allerdings ist der durchschnittliche Migrantenanteil an den Ganztagesteilnehmern über alle Schulen hinweg – sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe – in etwa vergleichbar mit dem Migrantenanteil an der gesamten Schülerschaft dieser Schulen (ohne Abb.). Außerdem verläuft die Entwicklung über vier Jahre parallel. Der Migrantenanteil steigt in den Schulen insgesamt sowie bei Ganztagesteilnehmern von 2005 bis 2007 an und bleibt stabil auf diesem Niveau. Eine schulinterne soziale Selektion nach Migrationshintergrund ist also über alle Ganztagsgrundschulen betrachtet hier nicht feststellbar. Allerdings sind die Ganztagschulen unserer Stichprobe – meist aufgrund ihres Standortes und Einzugsgebiets – nicht unbedingt repräsentativ für die Schullandschaft insgesamt. Jedenfalls liegt die Teilnahme von Migrantenkindern am Ganztage in der Grundschule rund zehn Prozentpunkte niedriger als bei Kindern ohne Migrationshintergrund, was über vier Jahre in etwa stabil bleibt (vgl. auch Steiner (Kapitel 4) in diesem Band). In der Sekundarstufe zeigen sich diese Differenzen in der Teilnahme nicht.

6.5 Multivariate Bedingungsanalysen zu Entwicklungen der Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb auf Schulebene

Im Folgenden wird aufgrund von multivariaten Bedingungsanalysen untersucht, unter welchen Ausgangsbedingungen es Schulen gelingt, die Quote der Schülerinnen und Schüler, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, über die nachfolgenden Erhebungszeitpunkte hinweg zu steigern. Dabei wird nach den theoretisch verorteten drei Bedingungsfeldern „Ziele und Konzeption“, „Organisation und Schulklima“ sowie „Schulentwicklungsprozess“ jeweils gesondert den Gelingensbedingungen pfadanalytisch nachgegangen. Zu diesem Zweck werden im ersten Analyseschritt die Indikatorvariablen der verschiedenen Bedingungsfelder der ersten Erhebungswelle für die Vorhersage der Entwicklung der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf Schulebene über alle drei Messzeitpunkte verwendet. Die Stabilität der Teilnahmequoten wird im Modell durch entsprechende Pfade von der Teilnahmequote 2005 zu 2007 bzw. 2009 sowie 2007 und 2009 modelliert. Frühere Entwicklungsstände werden dadurch statistisch kontrolliert und Effekte auf die erreichten Teilnahmequoten als Vorhersagen für die Veränderungen über die Zeit interpretiert. In einem zweiten Analyseschritt wird geprüft, inwieweit *Strukturvariablen*¹, die die Schulen kennzeichnen (wie z.B. Schulform, Schulgröße oder die soziale

1 Folgende Strukturvariablen wurden kontrolliert: Hauptschule, Gymnasium; offene Ganztagschule, vollgebundenen Ganztagschule; Schulgröße; durchschnittliche Jahrgangsstufe der an den Ganztagsangeboten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler; Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund; durchschnittlicher sozioökonomischer Status der Schülerschaft; großstädtisches Einzugsgebiet (> 100.000 Einwohner); Erfahrung im Ganztagsbetrieb in Jahren; Anzahl der außerschulischen Kooperationspartner der Schule; Anzahl der Träger der Ganztagsangebote.

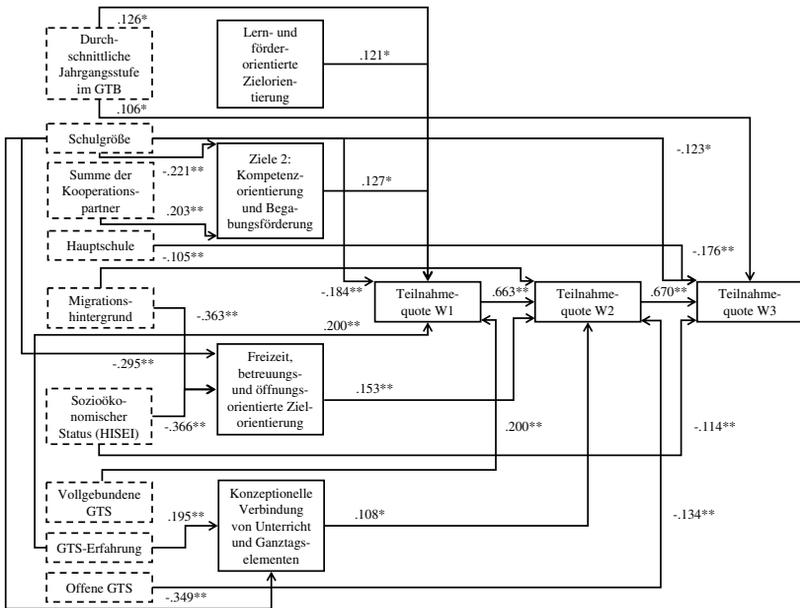
Schülerkomposition), die Entwicklung der Teilnahme an den Ganztagsangeboten mit bedingen.

Ziele und Konzeption

In Grundschulen (ohne Abb.) konnte für die Ziel- und Konzeptfaktoren mit der lern- und förderbezogenen Zielorientierung der Lehrkräfte nur ein Prädiktor identifiziert werden, der die Teilnahmequote bis 2009 anhebt. Bestand hat dieser Zusammenhang auch unter Berücksichtigung der Strukturvariablen. Diese Analysen zeigen, dass diese Form der Zielorientierung an offenen Ganztagschulen geringer ausfällt. Eine positive Entwicklung der Teilnahmequote stellt sich 2007 und 2009 mit höherem durchschnittlichem sozioökonomischem Status der Schülerschaft ein. In Schulen mit einer derartigen Schülerkomposition entwickelt sich die Teilnahme an den Angeboten demnach besser.

Anders in der Sekundarstufe, hier zeigen sich eine Reihe von niedrigen Zusammenhängen zum Bedingungsfeld „Ziele und Konzeption“ (vgl. Abb. 6.5): Schulische Ziele, die sich im Schulkonzept eher an Kompetenzentwicklung und Begabungsförderung orientieren und deren Lehrkräfte lern- und förderungsorientierte Ziele verfolgen, weisen bereits 2005 eine etwas höhere Teilnahmequote auf. Ersteres fällt höher aus, wenn Schulen eine größere Zahl von Kooperationspartnern für sich gewinnen konnten. Dagegen wirkt sich auf beide Prädiktoren eine höhere Schulgröße nachteilig aus. Zwei Jahre später vermögen Schulen zum einen mit Zielen von Freizeit, Betreuung und Schulöffnung, zum anderen durch eine Verknüpfung von Unterricht und Angeboten die Teilnahmeentwicklung zu verbessern. Insgesamt scheint es demnach, als würden Schulen dann in der Teilnahme profitieren, wenn sie sowohl lern- und förderungsorientierte Ziele als auch freizeit-, betreuungs- und öffnungsorientierte Ziele im Blick haben. Erneut werden die für die Entwicklung prädiktiven Variablen des Bedingungsfeldes „Ziele und Konzeption“ durch die Größe der Schule gemindert, wobei eine höhere Erfahrung im Ganztagsbetrieb zu einer besseren Verbindung zwischen Unterricht und Ganztagsselementen beiträgt. Gleichzeitig fällt die Orientierung an freizeit-, betreuungs- und öffnungsorientierten Zielen an Schulen mit einem höheren Migrationsanteil und einem niedrigeren sozioökonomischen Status der Schülerschaft geringer aus. Hinzu kommt aber, dass an erfahreneren Ganztagschulen sowie auch an vollgebundenen Schulen schon 2005 eine höhere Teilnahmequote erzielt wurde, während in großen Schulen die Quote niedriger ist. Zwei Jahre später zeigt sich eine ungünstigere Teilnahmeentwicklung mit steigendem Migrantanteil. Vier Jahre später hat sich die Teilnahmequote an Schulen mit höherem sozioökonomischen Status, ebenso aber in Hauptschulen etwas weniger positiv entwickelt. Bei Schulen, denen es gelingt, auch ältere Jahrgänge für den Ganzttag zu interessieren, verläuft die Teilnahmeentwicklung auch in weiterer Folge günstiger.

Abb. 6.5: Ziele und Konzeption als Prädiktoren für die Entwicklung der Teilnahme in den Angeboten in Schulen der Sekundarstufe



n=236; $\chi^2=65,1$, df=42, p= .013; CFI= .970, RMSEA= .048

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, aggreg. Daten auf Schulebene, Panel-schulen

Schulentwicklungsprozess

In den Bemühungen der Grundschulkollegien (ohne Abb.) in der Schulentwicklungsarbeit wirkt sich eine intensivere Inanspruchnahme externer Beratung offenbar eher dämpfend auf die Teilnahme aus, was auf Probleme der Schulen hindeuten könnte. Demgegenüber erweisen sich praktizierte Verfahren systematischer Qualitätsentwicklung (z.B. Schulprogramm, Unterrichtsentwicklung) und die wahrgenommene Intensität von Entwicklungsaktivitäten (z.B. Befragungen, Weiterbildung, Schulbesuche) durch die Lehrerinnen und Lehrer bei der Entwicklung des Ganztagschulkonzeptes für höhere Teilnahmequoten zum ersten Messzeitpunkt als prädiktiv, letztere strahlen noch deutlicher auf die Teilnahme zwei Jahre später aus. Führt man jedoch Strukturvariablen ein, so bleibt nur der Einfluss (.322**) der erlebten Intensität von konzeptionellen Entwicklungsaktivitäten der Lehrerschaft auf die Teilnahmequote zur zweiten Welle bestehen, die an vollgebundenen Schulen besser gelingt. Demnach werden Unterschiede in den Teilnahmequoten bzw. ihrer Entwicklung überwiegend durch Strukturvariablen aufgeklärt: Offene Ganztagschulen und solche mit großstädtischem Umfeld starteten 2005 mit nied-

rigerer Schülerteilnahme. Mit höherem durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Schülerschaft sind die Teilnahmequoten in 2005 höher und entwickeln sich bis 2007 besser, in 2007 zudem bei geringerem Migrationsanteil. Fasst man das Befundmuster zusammen dann nützt intensive Schulentwicklungsarbeit in der Konzeptentwicklung, was freilich für Adressaten sichtbar sein muss, während sich Schulen mit ungünstiger sozialer Schülerzusammensetzung schwer tun oder das schulische Angebot von einem Teil der Elternschaft tendenziell gemieden wird.

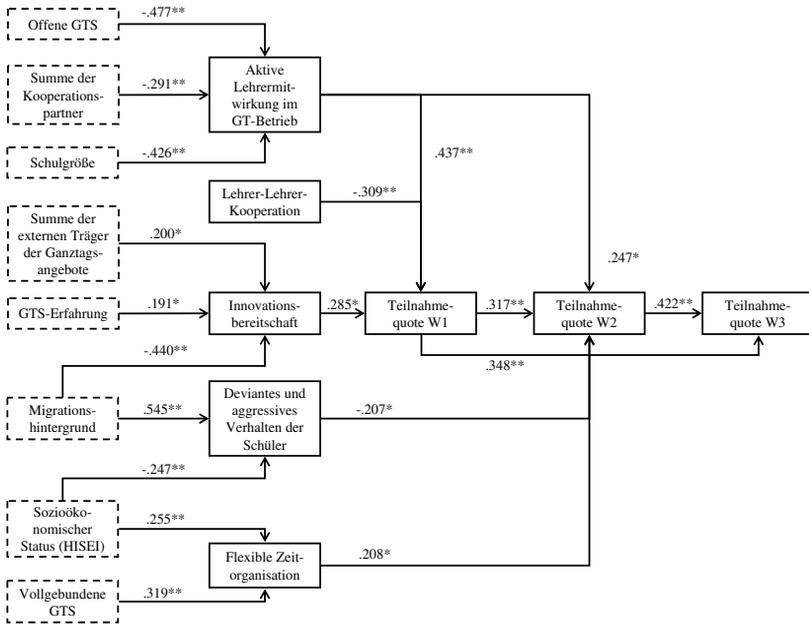
Auch in der Sekundarstufe (ohne Abb.) starteten Schulen 2005 mit einer höheren Teilnahme in den Angeboten, wenn Lehrkräfte intensive Entwicklungsaktivitäten an den Schulen berichteten und die Schulleitung die Ressourcen in Bezug auf das Konzept im höherem Maße für angemessen hielten. Der Einfluss der Intensität der schulischen Aktivität bei der Entwicklung des Ganztagssschulkonzeptes bleibt auch unter Kontrolle der Strukturvariablen erhalten. Dies ist stärker bei vollgebundener Organisationsform und sofern mehr externe Träger am Ganztagsangebot mitwirken. Dagegen ist sie schwächer an Hauptschulen und wenn die Schülerschaft aus einer niedrigeren Sozialschicht und einem nicht großstädtischen Einzugsgebiet stammt. Hinzu kommt, dass sowohl ältere und erfahrenere als auch vollgebundene Schulen, jedoch auch Gymnasien mit höherer Teilnahmequote starteten. Bis 2007 wird eine ungünstige Entwicklung der Quote bei größeren Schulen, aber auch bei offenen Modellen und mit steigendem Migrantenanteil in der Schule sichtbar. Letztlich ist die Teilnahmeentwicklung in 2009 mit steigendem sozioökonomischen Status der Schülerschaft einerseits und bei Hauptschulen andererseits etwas ungünstiger, weil hier vermutlich eine größere Schülermenge nicht mehr dazu zu gewinnen ist. Etwas günstiger ist der Verlauf bei Schulen, die auch höhere Jahrgänge im Ganztage erreichen.

Organisationskultur und Schulklima

In Bezug auf die Organisationskultur und das Schulklima werden höhere Teilnahmequoten der Grundschulen (vgl. Abb. 6.6) in der Ausgangslage 2005 dort sichtbar, wo Schulen eine ausgeprägtere Innovationsbereitschaft des Kollegiums und eine höhere aktive Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb aufweisen; letzteres steigert die Quoten auch zwei Jahre später. Die Bereitschaft für Innovationen ist allerdings abhängig von der Ganztags Erfahrung und der Zahl der Träger für die Ganztagsangebote, die sich als förderlich erweisen. Ein hohes Aufkommen an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist dagegen hinderlich. Die Lehrermitwirkung am Ganztagsbetrieb wird gleich von mehreren Faktoren gebremst: die Schulgröße, die Anzahl der Kooperationspartner für die Ganztagsangebote sowie eine offene Organisationsform im Ganztage.

An Schulen, an denen Lehrkräfte intensiver kooperieren, ist die Teilnahmequote 2005 niedriger. Eine positive Entwicklung der Schülerteilnahme im

Abb. 6.6: Merkmale der Organisationskultur und des Schulklimas als Prädiktoren für die Entwicklung der Teilnahmequote in der Grundschule



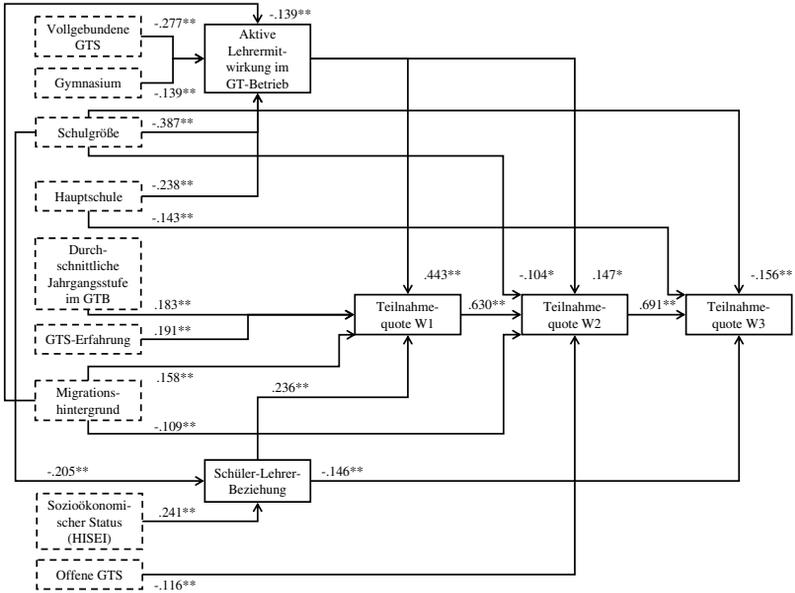
$n=87$; $\chi^2=58,1$, $df=55$, $p= .364$; CFI= .989, RMSEA= .025

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, aggreg. Daten auf Schulebene, Panel-schulen

Längsschnitt wird dort am ehesten erzielt, wo die Schülerdevianz niedriger ausfällt und wo die Schulen eine flexiblere Zeitorganisation eingeführt haben. Weisen die Schulen eine Schülerschaft mit höherem Migrantenanteil und eher niedrigerem sozioökonomischen Status auf, steigt die Devianzneigung. Vor dem Hintergrund vollgebundener Organisationsformen und mit höherem Sozialstatus der Schülerschaft gelingt eine flexible Zeitorganisation besser. Fasst man das Befundmuster zusammen, dann begünstigen innovative und aktiv mitwirkende Lehrerkollegien offensichtlich den Ausbauerfolg bezüglich der Schülerbeteiligung. Strukturelle Einflussvariablen haben in Grundschulen dagegen keine direkten Effekte auf die Teilnahmequoten und ihre Entwicklung. Allerdings variieren sie mit den prädiktiven Bedingungsvariablen.

Im Sekundarstufenschulbereich (vgl. Abb. 6.7) erweist sich ebenfalls die aktive Lehrermittwirkung als ein Prädiktor für hohe Teilnahmequoten zur Ausgangslage und auch für die Teilnahmeentwicklung über zwei Jahre später. Weniger gut gelingt dies an Hauptschulen und Gymnasien sowie bei der Beschulung eines höheren Anteils von Migranten und an größeren Schulen.

Abb. 6.7: Merkmale der Organisationskultur und des Schulklimas als Prädiktoren für die Entwicklung der Teilnahmequote in Schulen der Sekundarstufe



n=236; $\chi^2=47,6$, $df=33$, $p=.048$; CFI= .976, RMSEA= .043

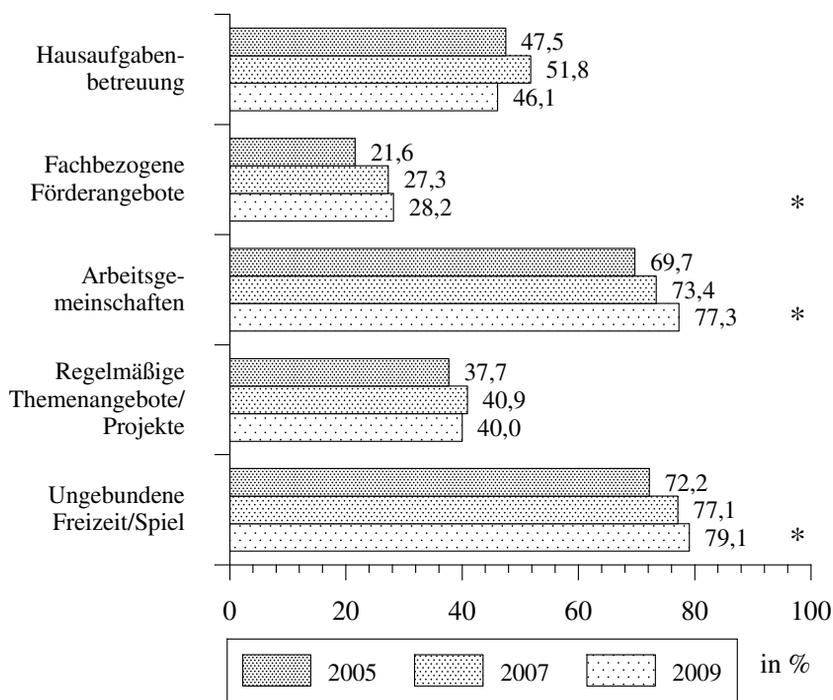
Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, aggreg. Daten auf Schulebene, Panelschulen

Eine gewisse Linderung der negativen Einflüsse auf die Lehrermitwirkung ergibt sich durch die Umsetzung eines vollgebundenen Ganztagschulmodells. Begünstigend für die Teilnahmequote zum ersten Erhebungszeitpunkt ist ein Sozialklima, das von einer besseren Lehrer-Schüler-Beziehung geprägt ist. Eine solche Beziehung hängt mit einem höheren sozialen Status der Schülerschaft zusammen und ist an großen Schulen etwas weniger gut. Allerdings zeigt sich ein kleiner nachteiliger Effekt auf die Teilnahmeentwicklung bis 2009. Folgende Strukturvariablen modifizieren die Teilnahmeentwicklung jeweils leicht: Schulen, die auch höhere Jahrgänge für den Ganzttag gewinnen sowie ältere erfahrenere Jahrgänge starteten 2005 mit höherer Teilnahme. Mit einem höheren Anteil an Migranten in der Schülerschaft ist die Teilnahmequote höher. In der Folge entwickeln sich diese Schulen jedoch ungünstiger. Hier mag es sein, dass die soziale Schülerzusammensetzung die Gewinnung der Adressaten beeinträchtigt. In einer offenen Organisationsform ist die Entwicklung bis 2007 und bei Hauptschulen bis 2009 ungünstiger; auch mit der Größe der Schulen geht eine weniger günstige Teilnahmeentwicklung einher.

6.6 Schülerteilnahme an inhaltlichen Angebotsformen des Ganztagsbetriebs

Entscheidend für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden dürfte weniger die bloße Teilnahme am Ganztagsbetrieb sein, weit bedeutsamer ist die Teilnahme an den verschiedenen inhaltlichen Angebots- elementen und die aktive Nutzung von Lerngelegenheiten. Welche einzelnen Angebotsformen werden von Schülerinnen und Schülern tatsächlich besucht? Hierzu haben die Befragten im Schülerfragebogen Angaben zur Teilnahme an verschiedenen Typen von Ganztagelementen (vgl. Abb. 6.8 und 6.9) gemacht. Die Befunde lassen keinen Schluss auf die Zeit bzw. die Häufigkeit der Teilnahme an den jeweiligen inhaltlichen Angebots- elementen zu; gut dokumentiert wird aber, wie hoch die Schüleranteile der Teilnahme in den verschiedenen Angebotsbereichen sind.

Abb. 6.8: Schülerteilnahme an Ganztagelementen in Grundschulen im Längsschnitt nach Schülerangaben



n=82; Trend; *=p<.05

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, aggreg. Daten auf Schulebene, Panel- schulen

6.6.1 Gesamtergebnisse zur Angebotsteilnahme der Ganztags Schülerinnen und Ganztags Schüler

Für *Grundschulen* zeigt Abbildung 6.8 die Ergebnisse zur Angebotsteilnahme von Drittklässlern, die sich im Ganztagsbetrieb befinden: Ungebundene Freizeit und Spielphasen sowie Arbeitsgemeinschaften werden in Grundschulen von allen ganztägig beschulten Schülerinnen und Schülern mit Abstand am stärksten besucht, und zwar auch im Zeitverlauf stets etwa jeweils von fast drei Viertel der Lernenden. Ähnlich wie Arbeitsgemeinschaften gehören auch die regelmäßigen Themenangebote und Projekte zu fächerübergreifenden Angeboten. Sie werden jedoch nur von etwas mehr als einem Drittel frequentiert. Die Teilnahmequote an fachbezogener Förderung liegt sogar darunter. Ein Befund der sich wohl durch die insgesamt doch eher auf Fächerverbindung orientierte Lernkultur an Grundschulen begründet. Etwa die Hälfte der Ganztagsgrundschulinnen und -schüler nimmt an der Hausaufgabenbetreuung teil.

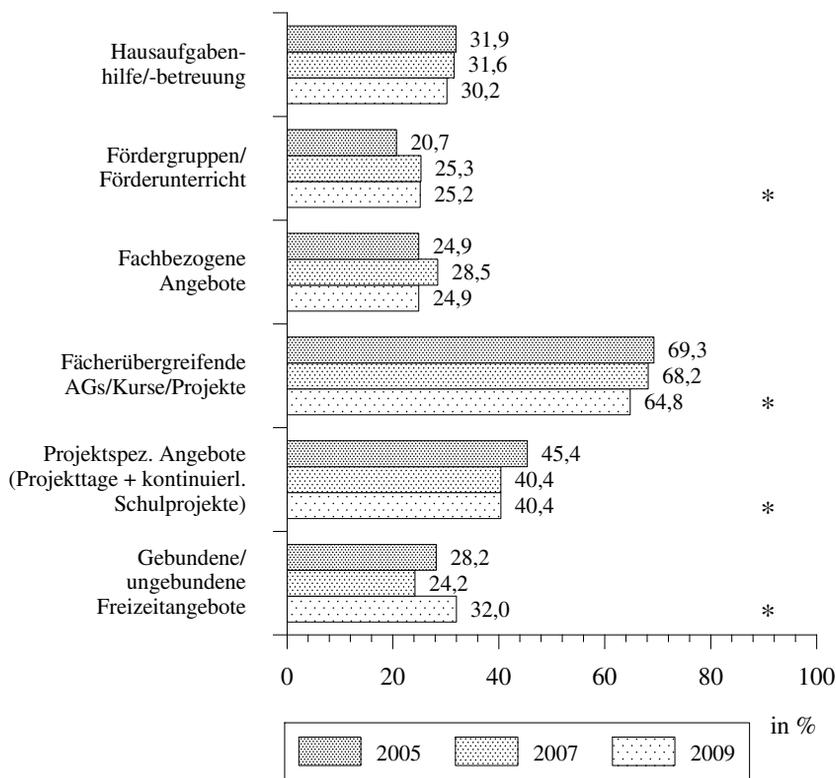
Im Zeitverlauf werden nur geringfügige Veränderungen sichtbar (vgl. Abb. 6.8): Die Teilnahme der ganztags beschulten Drittklässler an Freizeitangeboten und Arbeitsgemeinschaften zeigt jeweils einen leichten Anstieg im Bereich zwischen 70 und 80 Prozent von 2005 bis 2009. Ohne Veränderungen bleiben die anderen drei Angebotsformen: Stabil verhält sich der Besuch regelmäßiger Themenangebote und Projekte bei rund 40 Prozent sowie die noch insgesamt stärker frequentierte Hausaufgabenbetreuung, die rund die Hälfte der Ganztags Schülerinnen und Ganztags Schüler nutzen. Auf deutlich niedrigerem Niveau hat von 2005 bis 2007 die Teilnahme an fachbezogener Förderung, von gut einem Fünftel auf gut ein Viertel der an den Angeboten teilnehmenden, etwas zugenommen und bleibt auf diesem Niveau.

Der Schwerpunkt der Schülerpartizipation an außerunterrichtlichen Elementen liegt somit nicht im Bereich der fachlichen Förderung, die nur von einer Minderheit frequentiert wird; auch die Hausaufgabenbetreuung nehmen keineswegs obligatorisch alle Kinder wahr. Teilweise muss hier aber berücksichtigt werden, dass in entwickelten Grundschulen Förderung und Lernzeiten in den Fachunterricht integriert werden. Schülerinteressen in Form von Freizeitangeboten und dem Bedarf an fächerübergreifenden Lernzusammenhängen wird jedoch mit hoher Schülerpartizipation Rechnung getragen.

Besonders die schwachen Teilnahmequoten im Bereich der Förderung weisen entweder auf Kapazitätsprobleme der Schulen für Plätze in Fördergruppen hin oder auf eine wenig verbindliche Praxis für die Angebotsteilnahme der Lernenden. Sollten hier zumeist lediglich die Lernschwächeren in Fördermaßnahmen zusammengeführt werden, besteht die Gefahr, dass die Förderanstrengungen rasch an Grenzen stoßen, weil sie durch ein weniger anregendes Lernmilieu unzureichend gestützt werden.

Mit den befragten Jahrgängen 5, 7 und 9 in der *Sekundarstufe* sieht die Teilnahmestruktur der Schülerinnen und Schüler etwas anders aus (vgl. Abb. 6.9): Hier liegen fächerübergreifende Elemente deutlich mit etwa zwei Drittel Schülerteilnahme an der Spitze, jedoch unter der Quote in der Grundschule. Es folgen fächerübergreifende Projektangebote in Form von kontinuierlich angebotenen Schulprojekten (z.B. Chor, Schülerzeitung, Schulgarten) und von teilweise eher seltener praktizierten Projekttagen und -wochen. Hausaufgabenbetreuung wird nur von knapp einem Drittel der Jugendlichen besucht. Alle anderen Angebotelemente werden von den ganztägig Lernenden deutlich weniger frequentiert (jeweils unter 30% Teilnahme). An fachbezogenen Angeboten, an Fördermaßnahmen und Freizeitangeboten nimmt jeweils nur ungefähr ein Viertel aller Ganztags Schülerinnen und Ganztags Schüler teil.

Abb. 6.9: Schülerteilnahme an Ganztagsselementen in Schulen der Sekundarstufe im Längsschnitt nach Schülerangaben



n=235; Trend; *= $p < .05$

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, aggreg. Daten auf Schulebene, Panelschulen

Im Zeitverlauf zeigen sich überwiegend geringfügige Veränderungen (Abb. 6.9): Die Teilnahme an fächerübergreifenden Angeboten geht seit 2005 (69,3%) leicht zurück (2007: 68,2%; 2009: 64,8%), bewegt sich aber weiter auf sehr hohem Niveau. Auch Schulprojekte oder gesonderte Projektstage wurden mit 45,4 Prozent im Durchschnitt 2005 zunächst etwas stärker besucht, 2007 und 2009 etwas weniger (40,4%). Es stagnieren die Entwicklungen der Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung (um 30%) und, mit leichten Schwankungen, an fachbezogenen Angeboten. Nach kleinem Anstieg liegt der Besuch 2009 wieder beim Ausgangswert (rund 25%). Etwas angestiegen ist die Teilnahme der ganztags Lernenden an Fördermaßnahmen von 20,7 Prozent 2005 auf 25,2 Prozent 2007, und hält dieses Niveau bis 2009. Ebenfalls uneinheitlich zeigt sich jedoch die Teilnahme an gebundenen und ungebundenen Freizeitangeboten. Sie fällt zuerst von 28,2 Prozent (2005) auf 24,2 Prozent (2007), steigt dann aber bis 2009 wieder auf 32,0 Prozent an.

Die Angebotsteilnahme der Ganztags Schülerinnen und Ganztags Schüler in der Sekundarstufe deutet somit weniger auf eine Intensivierung bzw. Unterstützung fachlichen Lernens hin, da hier nur Minderheiten von höchstens 30 Prozent in den Genuss der Teilnahme kommen. Fächerübergreifende Elemente werden jedoch stark frequentiert, so dass der Ganztagsbetrieb möglicherweise die sonst eher fachlich ausgerichtete Lernkultur der Sekundarstufe zu verändern mag und Fächerverbindungen fast ähnlich stark wie in den Grundschulen voran bringt; damit verbunden kann die Förderung von fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen sein. Die einerseits mit Schülerinteressen und -neigungen verbundenen Freizeitelemente, die andererseits auch eine Art Ausgleichsfunktion zu unterrichtlichen Anforderungen darstellen, werden ebenfalls nur von einer Minderheit besucht, mit schwankenden Teilnehmerquoten im Bereich von 25 bis 30 Prozent.

Insgesamt wird damit sichtbar, dass entweder in den Ganztags Schulen eine zu geringe Platzkapazität innerhalb der einzelnen Angebotsformen besteht oder dass jeweils nur eine Minderheit der Ganztags Teilnehmer Angebotsformen der Förderung, der aufgabenbezogenen Lernzeiten und der fachlichen Gestaltungselemente wählt bzw. die Schule diese deutlich überwiegend nicht verbindlich macht. Vor allem im Bereich der Fördermaßnahmen könnten niedrige Teilnahmequoten darauf hindeuten, dass sie vorwiegend von Lernschwächeren besucht werden, wie dies auch die Auswertungen von PISA (vgl. Hertel u.a. 2008) zeigen. Damit wäre dann wiederum das Risiko einer problematischen Gruppenzusammensetzung, die im Hinblick auf positive Effekte von Fördermaßnahmen ungünstig wäre, gegeben.

6.6.2 Schülerteilnahme an Angebotsformen nach sozialer Herkunft

Bei der Schülerteilnahme an einzelnen Angebotsformen kann die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler nach sozialer Herkunft äußerst be-

deutsam sein: Einerseits kann daran geprüft werden, inwieweit es gelingt, die Lernenden aus unterschiedlichen sozialen Milieus mit differenzierten Lerngelegenheiten zu erreichen; andererseits wird es für individuelle Wirkungen bedeutsam sein, in den einzelnen Angebotsformen eine Konzentration von benachteiligten Gruppen mit hohen Lernproblemen zu vermeiden und eine hinreichende lernmäßige und soziale Durchmischung der Schülerschaft zu erzielen.

Was die Teilnahme an einzelnen Angebotsformen in *Grundschulen* anbetrifft, so bestehen zwischen Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund größtenteils keine Unterschiede hinsichtlich der Besuchsquoten. Jedoch werden AGs und Freizeitelemente über die Erhebungszeitpunkte hinweg von Migranten zunehmend stärker frequentiert. Überproportional nehmen – im Zeitverlauf relativ stabil – die Lernenden mit Migrationshintergrund an fachbezogener Förderung deutlich stärker (30 bis 34% im Gegensatz zu 16 bis 26%) teil. Fachliche Förderung kommt demnach den Migranten besonders zugute, zugleich wäre jedoch in diesen Angeboten auf ein anregendes Lernmilieu durch hinreichende Heterogenität der Lerngruppen zu achten. Nach sozioökonomischer Herkunft – gemessen an durchschnittlichen HISEI-Werten – zeigen sich hingegen keine größeren Auffälligkeiten, so dass die einzelnen Angebotsformen in dieser Beziehung im Durchschnitt einen ähnlichen Schülerzugang nach Herkunftsmerkmalen aufweisen. Lediglich bei fachbezogenen Förderangeboten besuchen Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status – insbesondere zu den ersten beiden Messzeitpunkten – diese Angebotsform häufiger.

Die Analysen belegen für die Schulen der Sekundarstufe, dass das Ziel der Ganztagschule, die Schülergruppen mit Migrationshintergrund in besonderem Maße mit fachlicher Förderung und zusätzlichen Lerngelegenheiten zu erreichen, bisher nicht vollends erreicht wird. Allerdings gibt es gleichzeitig keinen Hinweis darauf, dass es zu Problemkonzentrationen und ungünstigen Schülerkompositionen in den verschiedenen Angebotsformen kommt. Einschränkung anzumerken ist, dass uns hier keine Daten über die Zusammensetzung der Lerngruppen in bestimmten Angeboten vorliegen.

6.7 Fazit

Das Kapitel eröffnet einen auf der Theorie und dem Forschungsstand geleiteten Zugang zur Entwicklung der Teilnahmequote in StEG, der mit empirischen Ergebnissen aus der Längsschnittanalyse über drei Wellen belegt wird. Abschließend erfolgt an dieser Stelle eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse, die zusätzlich interpretiert werden und so zu einem Fazit führen.

Auf deskriptiver Ebene kann insgesamt für die *Teilnahme* am Ganztagsbetrieb festgestellt werden, dass über vier Jahre mehr Schulen eine höhere Schülerteilnahmequote erreichen und die Anteile der Schulen mit niedrigen Teilnahmequoten spürbar zurückgehen. Besonders für Grundschulen und für

die Jahrgänge 7 und 9 zeigt sich eine positive Entwicklung dahingehend, dass ein großer Teil der Ganztagschulen einen zunehmend größeren Anteil ihrer Schülerschaft für die ganztägige Beschulung gewinnt. Zugleich steigen unter den Ganztagsgrundschulen im Zeitverlauf die Anteile von Schulen mit hohen Migrationsquoten leicht an. Insgesamt werden in den Zugangschancen zum Ganztagsbetrieb kaum auffällige Differenzen nach sozialer Herkunft sichtbar. Nach sozioökonomischer Herkunft sind in *Grundschulen* jedoch Kinder aus dem untersten Quartil unterrepräsentiert.

Hinsichtlich der Schülerteilnahme an einzelnen Angebotsformen stabilisiert sich im Zeitverlauf die starke Teilnahmefrequenz an fächertübergreifenden Angebotselementen in der Primar- wie in der Sekundarstufe. Dagegen besuchen Aufgabenzeiten nur die Hälfte in den Grundschulen und ein Drittel in der Sekundarstufe, zudem jeweils nur rund ein Viertel der Ganztagssteilnehmer Förder- und Fachangebote – bei jeweils nur geringfügigen Anstiegen über die Zeit. Hier werden einerseits der starke Angebotscharakter schulinterner Ganztagsorganisation, andererseits mögliche Kapazitätsprobleme sichtbar. Allerdings lassen sich bezüglich der Teilnahme an einzelnen Angebotsformen keine nennenswerten Unterschiede nach der sozialen Herkunft nachweisen. Hier scheint die soziale Durchmischung in den Angeboten meist gut zu gelingen, freilich abhängig von der schulformspezifischen Selektion der gesamten Schülerschaft. Auch nach Migrationsstatus zeigen sich keine Teilnahmedifferenzen, außer dass Migranten in Grundschulen stärker fachliche Förderangebote besuchen, was dem Förderanspruch der Ganztagschule jedoch entspricht.

In den multivariaten Bedingungsanalysen unter Kontrolle der Strukturvariablen wird durchgängig deutlich, dass größere Schulen mit einer niedrigeren Teilnahme an den Ganztagsangeboten starten, wobei die Schulgröße auch die Prädiktoren in Zielorientierungen, Schulentwicklungsverläufen und der Organisationskultur negativ beeinflusst; dies trifft vielfach auch für Schulen mit hohem Migrantanteil bzw. eher niedrigerem sozioökonomischem Status der Schülerschaft zu. Schwerer scheint es auch für neuere, noch nicht etablierte Schulen, die Teilnahmeentwicklung voranzubringen. Schulen mit höheren Anteilen an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern tun sich ebenfalls schwerer, eine günstige Entwicklung in der Angebotsteilnahme herbeizuführen. Dies könnte an pädagogischen Problemen der Schulen liegen oder auch an einer begrenzten Aufnahmekapazität am Schulstandort, wodurch möglicherweise vorwiegend Lernende aus Familien mit niedrigerem Unterstützungspotenzial in den Ganztage eher aufgenommen werden; die vergleichsweise ungünstigere Teilnahmeentwicklung an Hauptschulen mag dies bestätigen. Im Zeitverlauf kann es eventuell dazu kommen, dass Eltern bildungsnaher Schichten solche Schulen als Lernmilieu dann eher meiden.

Fasst man die Befunde zum Bedingungsfeld „Ziele und Konzeption“ zusammen, dann sind offenbar Schulen, die sowohl Ziele in der Bildungs- als auch

in der Betreuungsfunktion verfolgen, zugleich aber auf Teilnahmebindung und eine Verknüpfung extracurricularer Aktivitäten mit dem Fachunterricht achten, in der Gewinnung von Ganztagsangebotsteilnehmerinnen und -teilnehmern erfolgreicher. Bezüglich der „Organisationskultur“ wird für beide Schulstufen sichtbar, dass – neben innovativen Ausrichtungen – die Ganztagschule offensichtlich ihre Adressaten dann besonders zur Teilnahme gewinnen kann, wenn die Lehrkräfte selbst nicht nur im Unterricht sondern auch in erweiterten Angeboten präsent sind, so dass der Ganztags quasi „aus einer Hand“ geboten wird. Als bedeutende Prozessfaktoren in der „Schulentwicklungsarbeit“ wurden die schulweite Intensität bzw. Aktivität bei der Entwicklung des Ganztagschulkonzeptes sowie der Einsatz von Verfahren systematischer Qualitätsentwicklung identifiziert. Schulentwicklungsarbeit scheint sich somit auch bezüglich der Schülerteilnahme zu lohnen.

7 Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen

Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt

Welche Bedeutung haben Schulentwicklungsbemühungen für die Qualität von Ganztagschulen? Welche zentralen Merkmale der Schulentwicklungsarbeit lassen sich im Sinne von Gelingensbedingungen identifizieren? Inwieweit erweisen sich die in den Einzelschulen praktizierten Formen der Schulentwicklung als bedeutsam für die Qualitätsentwicklung der Ganztagschulen im Zeitverlauf? Im vorliegenden Beitrag wird empirisch geprüft, inwieweit Merkmale des Schulentwicklungsprozesses auf den Ganztagschulenausbau und zentrale Qualitätsbereiche von Ganztagschulen Einfluss nehmen.

7.1 Konzeptionelle Überlegungen und Forschungsstand

Die Entwicklung ganztägiger Schulen muss im Kern als Innovation verstanden werden, da sich mit der Erweiterung der wöchentlichen Schulzeit zum einen Organisations- und Personalstrukturen zwangsläufig wandeln, zum anderen jedoch auch in den Lernverhältnissen Veränderungen eintreten, die in zusätzlichen und neuen Lernarrangements oder in einem grundlegenden Wandel der Lernkultur einer Schule bestehen können. Die Lehrerkollegien betreten hier teilweise pädagogisches Neuland, um die neuen Organisationsstrukturen und die veränderte Lernkultur zu entwickeln.

Konzeptionell orientiert sich der vorliegende Beitrag an den folgenden zentralen schulentwicklungstheoretischen Annahmen (vgl. Holtappels/Rolff 2010): Erstens vollzieht sich Schulentwicklung in einem gerichteten Prozess (vgl. Bauer/Rolff 1978), der offenbar in Phasen oder Stufen verläuft (Initiation, Implementation und Inkorporation); dies legt nahe, Innovationen im Längsschnitt zu erforschen, um das Entwicklungsgeschehen adäquat abzubilden. Zweitens zielt Schulentwicklung in neuerer Zeit zum einen auf die Ausrichtung der Steuerung, zum anderen auf die Entwicklung von und in Einzelschulen. Dazu passt, dass drittens in Schulentwicklungstheorien stets das organisationstheoretische Verständnis der Schule zentral ist, so dass die Institutionsanalyse neben Curriculum- und Sozialisierungstheorien einen besonderen Bezugspunkt einnimmt (vgl. Rolff/Tillmann 1980). In neuerer Zeit wird zudem hauptsächlich der Theorieansatz der lernenden Organisation

(vgl. Senge 2006) herangezogen, der Visionen, Infrastruktur und systematische Verfahren betont (vgl. Holtappels 2007). Die systematischen Verfahren der Schulentwicklung lassen sich in Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Rolff 2007) differenzieren.

Über die Verläufe und das Gelingen von Innovationen bzw. von innerschulischen Entwicklungsprozessen liegen empirische Forschungserkenntnisse aus dem angloamerikanischen Raum vor. So konnten die Studien der klassischen Schuleffektivitätsforschung förderliche Schlüsselfaktoren für ‚gute‘ Schulen – die auch Merkmale für innovationsorientiertes Handeln der schulischen Akteure einbeziehen – identifizieren. Diese können im Wesentlichen in der gezielten Steuerung des Innovationsprozesses, der konsenshaften Ziele, der gemeinsamen und kollegialen Planungen und Entscheidungen, der zielorientierten Planung des Curriculums, der kooperativen Zusammenarbeit am Schulkonzept, der kontinuierlichen Personalentwicklung, den schulinternen Fortbildungen, den Ansätzen von Evaluation sowie in der Unterstützung durch die Schulbehörde liegen (vgl. Levine/Lezotte 1990; Purkey/Smith 1991; Scheerens/Glas/Thomas 2003).

In Evaluationsstudien zu schulischen Innovationsprozessen wurde eine Reihe von einflussreichen Charakteristika des Entwicklungsprozesses identifiziert, die die Implementation von Innovationen im schulischen Bereich zu begünstigen scheinen (vgl. Fullan 1993; Leithwood 2000): Anwendung zielorientierter und systematischer Entwicklungsstrategien, Partizipation des Kollegiums im Entwicklungsprozess, Kompetenzen zur Bewältigung der Innovation, Präsenz und Nutzung von externer Unterstützung sowie eine breite Akzeptanz im Kollegium für die geplante Innovation. In zahlreichen schulbezogenen Innovationsstudien hierzulande (vgl. Hameyer 1992, 1995; Haenisch 1993, 2004; Holtappels 2004), vor allem aber auch speziell in Studien zur Entwicklung von Schulen mit erweitertem Zeitrahmen (vgl. Holtappels 1997a, 2002; Haenisch 2003; Ramseger u.a. 2004) konnten zentrale Faktoren der Schulentwicklungsarbeit identifiziert werden, die sich offenbar auf die Qualität der Schulorganisation, die Entwicklung der außerunterrichtlichen Angebote und damit auf die Entwicklung der Lernkultur auswirken. Als für die Entwicklung bedeutend zeigten sich das Bestehen von entwicklungsorientierten Motiven und pädagogischen Zielvorgaben für die Innovation, die Akzeptanz des innovativen Konzeptes durch die schulischen Akteure, das konzeptionelle Festlegen und die Integration der Innovation im Schulkonzept oder -programm, die schulweite Partizipation der Akteure an der Entwicklung und Steuerung des Entwicklungsprozesses sowie die Nutzung von systematischen Entwicklungsstrategien (z.B. Organisationsentwicklung, Programmarbeit, interne Evaluation).

Studien über die Erweiterung der Zeitorganisation in Grundschulen in Niedersachsen und Hamburg (vgl. Holtappels 1997a, 2002) weisen empirisch die Bedeutung von vergleichbaren Prozessvariablen der Schulentwicklungs-

arbeit von Lehrerkollegien nach und zeigen deren Einfluss auf die Entwicklung der Lernkultur, insbesondere für die Qualitätssteigerung bezüglich der Variabilität der Lernarrangements und der Erweiterung der Lerngelegenheiten. Gleichzeitig konnten relevante Gelingensbedingungen für schulische Entwicklungsprozesse sowie zentrale förderliche Bedingungen für gelingende Verläufe von Innovation identifiziert werden: Breite Akzeptanz im Kollegium und schulweite Partizipation der Lehrerschaft an der Entwicklungsarbeit sowie kollegiumsinterne Fortbildung. Darüber hinaus wird die Bedeutung von externer Unterstützung durch die Bildungsadministration, auch auf regionaler Ebene, sowie durch spezielle Unterstützungssysteme für Schulen über Beratung, Begleitung und Fortbildung hervorgehoben. Vielfach scheinen jedoch nicht Merkmale der Schulentwicklung allein wirksam zu werden, sondern oft in Verbindung mit veränderten Organisationsstrukturen: Offenbar müssen Strukturvorgaben, Ziel- und Konzeptfaktoren und Variablen der Organisationskultur bzw. der Infrastruktur für Innovationen zusammenspielen um Wirksamkeit zu entfachen (vgl. Holtappels 2004a).

Obwohl sich Schulentwicklungsaufgaben zumeist strukturell ähneln, ist die Übertragbarkeit der referierten Befunde auf die Entwicklung von Ganztagsbetrieben bisher noch weitgehend ungeklärt. Erste Befunde deuten aber an, dass in Ganztagsschulen einige der ermittelten schulentwicklungsbezogenen Merkmale als erklärende Variablen bedeutsam sind (vgl. Holtappels/Rollett 2008; Rollett/Holtappels 2010); in Querschnittanalysen spielen vor allem die Intensität aktiver Entwicklungsarbeit, systematische Formen der Qualitätsentwicklung und externe Unterstützung eine Rolle für die Qualität des Ganztagsausbaus.

7.2 Fragestellungen und Methoden

Im Fokus der eigenen Analysen stehen Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen und deren Auswirkungen auf ausgewählte Aspekte des Ganztagschulausbaus (Verbindung von Unterricht und Ganztags-elementen, aktive Lehrermitwirkung im Ganztags) sowie auf den zentralen ganztagsbezogenen Qualitätsbereich der Angebotsbreite. Basierend auf den oben referierten empirischen Befunden aus bisherigen Schuleffektivitäts- bzw. Schulentwicklungsstudien lassen sich folgende relevante Faktoren zusammentragen:

- 1 Intensität von Schulentwicklungsaktivitäten im Sinne des Vorhandenseins zentraler Entwicklungsaktivitäten in der Lehrerwahrnehmung (Skala: *Aktivität bei der Entwicklung des Ganztagschulkonzeptes, Lehrkräfteangaben*);
- 2 Anwendung von systematischen Schulentwicklungsverfahren und -strategien als Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung (Skala: *Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, Schulleitungsangaben*);

- 3 Auftreten von Start- bzw. Entwicklungsproblemen in der Einführungsphase des Ganztagsbetriebes (Skala: *Auftreten von Start- und Entwicklungsproblemen, Schulleitungsangaben*);
- 4 Inanspruchnahme externer Unterstützung als Indikator für das Interesse der Schule an qualitätsorientierter Entwicklung des Ganztags (Skala: *Anzahl der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen, Schulleitungsangaben*);
- 5 Nützlichkeit externer Unterstützung (Index: *Nützlichkeit der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen, Schulleitungsangaben*);
- 6 Konzeptgemäße Passung der räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen (Skala: *Zufriedenheit der Schulleitungen mit Ressourcen, Schulleitungsangaben*).

Diese sechs Merkmale wurden in StEG als Indizes bzw. Skalen¹ erfasst und werden im Rahmen der multivariaten Bedingungsanalysen als erklärende Variablen für die Prozessqualität der ganztägigen Angebote verwendet (s. Abschnitt 7.3.2). Es wird demnach angenommen, dass diese sechs Bedingungsfaktoren des schulischen Entwicklungsprozesses einen Anteil an der Erklärung der Qualitätsentwicklung von Ganztagsschulen haben. Damit finden zugleich die von Fullan (1993) benannten Hindernisse für erfolgreiche Innovationen Berücksichtigung: Komplexität der Innovation, mangelnde Kompatibilität mit etablierter Praxis, unzureichende Beherrschung der Neuerung, unzulängliche Ressourcen sowie hinderliche Veränderungsstrategien.

Die dazu unternommenen Analysen konzentrieren sich auf die folgenden Qualitätsmerkmale der Ganztagsschulentwicklung (vgl. auch Tab. 7.1).

- Die *aktive Lehrermitwirkung in der Gestaltung des Ganztagsbetriebes* stärkt zum einen das Commitment des Kollegiums für die Ganztagskonzeption und dessen ernsthafte Umsetzung, zum anderen hat die Präsenz und Mitwirkung der Lehrkräfte Bedeutung für die personelle und inhaltliche Kontinuität ganztägiger Bildung.
- Die *konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten* eröffnet die Möglichkeit, zwischen den Bildungsinhalten Zusammenhänge herzustellen, Lerngegenstände zu intensivieren und den Lernenden Gelegenheiten für Weiterlernen und Profilbildungen zu geben.
- *Umfang und Breite der ganztägigen Lern- und Freizeitangebote* indizieren faktisch die Qualität des Bildungsangebots im Ganztagsbetrieb und stellen eine ganz zentrale Variable der Gestaltungs- und Prozessqualität dar, da mit einer gewissen Angebotsbreite am ehesten die Lernbedürfnisse und -voraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft erreicht werden können.

Ausgewählt wurden diese drei abhängigen Variablen auch deshalb, weil sie sich bereits in den ersten StEG-Analysen als mögliche Faktoren für eine hohe

¹ Für die Items und Kennwerte der gelisteten Skalen siehe die Skalendokumentation des Projektes (Quellenberg 2009).

Ausbauqualität der Ganztagschulen herausstellten (vgl. Holtappels/Rollett 2008).

Erklärtes Ziel der Analysen ist es zu prüfen, inwieweit sich diese Merkmale des Schulentwicklungsprozesses als förderliche Faktoren für die Entwicklung zentraler Merkmale des Ganztagsbetriebes identifizieren lassen. Dabei wird den folgenden Fragestellungen empirisch nachgegangen:

- 1) Inwieweit fördern Faktoren des Schulentwicklungsprozesses die Entwicklung der aktiven Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb?
- 2) Welche Variablen des Schulentwicklungsprozesses erweisen sich als geeignet, um die Entwicklung der konzeptionellen Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagsselementen zu unterstützen?
- 3) Welche Schulentwicklungsfaktoren erweisen sich als prädiktiv für die Entwicklung der Qualität des Bildungsangebots in Form der Angebotsbreite?

Angenommen wird dabei, dass sich ein elaborierteres Schulentwicklungsprogramm sowie der Einsatz von Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsmaßnahmen förderlich auf die Entwicklung der Lehrermitarbeit im Ganztage, die Angebotsbreite sowie die konzeptionelle Verknüpfung der außerunterrichtlichen Angebote mit dem Fachunterricht auswirken.

Im Rahmen der Analysen werden in einem ersten Schritt ausgewählte deskriptive Analysen in Bezug auf die von den Schulen unternommenen Schulentwicklungsbemühungen präsentiert. Die an dieser Stelle dargestellten Variablen dienen dann zugleich in den sich anschließenden multivariaten Analysen als Prädiktoren für die oben genannten abhängigen Variablen. Darauf folgt die Darstellung der multivariaten Bedingungsanalysen, jeweils getrennt für die Primar- und Sekundarstufenschulen. Für die Analysen wird auf eine pfadanalytische Modellierung unter Verwendung des Programms Mplus (vgl. Muthén/Muthén 2009) zurückgegriffen. Methodisch werden im Rahmen der so entwickelten Pfadmodelle die oben genannten, den Schulentwicklungsprozess beschreibenden Variablen der ersten Erhebungswelle als Prädiktoren für die abhängigen Variablen der ersten Erhebungswelle sowie deren Veränderungen von der ersten zur zweiten und von der zweiten zur dritten Erhebungswelle eingesetzt. Dadurch kann der Einfluss der Schulentwicklungsvariablen sowohl auf den Entwicklungsstand der jeweiligen abhängigen Variablen zum ersten Erhebungszeitpunkt 2005, als auch auf den Entwicklungsstand in den darauffolgenden Jahren (2007, 2009) geprüft werden. Berichtet werden ausschließlich die auf den Einfluss von schulischen Strukturvariablen kontrollierten Pfadmodelle.²

2 Folgende Strukturvariablen wurden kontrolliert: Hauptschule, Gymnasium; offene Ganztagschule, vollgebundene Ganztagschule; Schulgröße; durchschnittliche Jahrgangsstufe der an den Ganztagsangeboten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler; Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund; durchschnittlicher so-

Als Datengrundlage werden die Angaben der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die auf Schulebene aggregierten Daten der Lehrkräfte herangezogen. Für die Analysen werden daneben nur die Angaben derjenigen Schulen berücksichtigt, die auch zu allen drei StEG-Erhebungszeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben (Panelschulen). Vor dem Hintergrund dieser Bedingungen können für die vorliegenden Analysen die Angaben von insgesamt 87 Primarstufenschulen sowie 236 Sekundarstufenschulen berücksichtigt werden.

7.3 Empirische Befunde

7.3.1 Ergebnisse der deskriptiven Analysen

Um einen Einblick in den schulischen Entwicklungsprozess von Ganztagschulen zu erhalten, bietet die StEG-Schulleitungsbefragung (2005-2009) verschiedene Ansatzpunkte. Die untersuchten Schulen unterscheiden sich in ihrem Entwicklungsstand sowie den schulischen und organisatorischen Ausgangsbedingungen sehr stark. Infolgedessen bietet es sich an, auf der Grundlage ausgewählter Deskriptionen, den Versuch einer auf den Entwicklungsstand und die -bemühungen fokussierten Bestandsaufnahme hinsichtlich der von den Schulen vollzogenen Schulentwicklungsaktivitäten zu unternehmen. Einerseits kann so ein Einblick in die Ausgangsbedingungen zum Erhebungszeitpunkt 2005 gewährt werden, andererseits lassen sich mit der längsschnittlichen Perspektive Entwicklungsprozesse der Schulen nachvollziehen.

Die nachstehende Tab. 7.1 umfasst zunächst die Kennwerte der in den multivariaten Analysen als Zielgröße definierten abhängigen Variablen sowie dessen Entwicklung im Zeitverlauf.

An den untersuchten Grundschulen ist die Beteiligung tendenziell etwas stärker ausgeprägt als an den Sekundarstufenschulen. In Bezug auf die konzeptionelle Verbindung von Unterrichts- und Ganztagelementen durch übergreifende inhaltliche Schwerpunkte sowie einen intensiven Austausch von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal zeigt sich der folgende Befund: Der Grad an konzeptioneller Verknüpfung stellt sich an den Grundschulen höher dar als an den Sekundarstufenschulen und entwickelt sich innerhalb der beiden Schulformen über die Zeit positiv. Hinsichtlich der Breite des Ganztagsangebotes wird deutlich, dass an Sekundarstufenschulen insgesamt ein inhaltlich breiteres Angebot gemacht wird als an den Grundschulen, sich diese aber in der Summe zum Zeitpunkt der StEG-Abschlusshebung 2009 angleichen (Primarstufe 2009: 0,71; Sekundarstufe I 2009: 0,72). Während das Angebot der Grundschulen über die Zeit stetig erweitert

zioökonomischer Status der Schülerschaft; großstädtisches Einzugsgebiet (>100.000 Einwohner); Erfahrung im Ganztagsbetrieb in Jahren; Anzahl der außerschulischen Kooperationspartner der Schule; Anzahl der Träger der Ganztagsangebote.

wird, fallen die Sekundarstufenschulen nach einem Anstieg 2007 wieder auf das Ausgangsniveau von 2005 zurück (vgl. Tab. 7.1).

Tab. 7.1: Kennwerte der in den multivariaten Bedingungsanalysen verwendeten abhängigen Variablen

Skalenbezeichnung	Wertebereich	Itemzahl	Jahr	α	n	MW	SD	VA ¹	
Aktive Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb (LK)	1-4	4	Primarstufe						F _{1,64} = .03, p= .861; eta ² = .000
			2005	.86	82	2,18	0,55		
			2007	.90	73	2,26	0,53		
			2009	.87	75	2,26	0,43		
			Sekundarstufe I						F _{1,193} = .68, p= .408; eta ² = .004
			2005	.89	231	2,01	0,37		
2007	.90	206	2,04	0,35					
2009	.92	224	2,03	0,37					
Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen ² (SL)	1-4	6	Primarstufe						F _{1,69} =6.16, p= .016; eta ² = .082
			2005	.86	81	2,77	0,64		
			2007	.89	82	2,72	0,64		
			2009	.86	78	2,87	0,65		
			Sekundarstufe I						F _{1,168} =3.43, p= .066; eta ² = .020
			2005	.82	210	2,44	0,6		
2007	.79	208	2,45	0,55					
2009	.79	202	2,51	0,56					
Angebotsbreite (Summe der Angebotsindizes 1 bis 4) ³ (SL)	0-1	4	Primarstufe						F _{1,77} =23.67, p= .000; eta ² = .235
			2005	–	86	0,62	0,19		
			2007	–	83	0,74	0,18		
			2009	–	82	0,71	0,17		
			Sekundarstufe I						F _{1,193} = .04, p= .838; eta ² = .000
			2005	–	228	0,73	0,17		
2007	–	213	0,79	0,16					
2009	–	216	0,72	0,18					

1 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prüfung des linearen Trends

2 Beispielitem: Alle Lehrerinnen und Lehrer und anderes pädagogisch tätiges Personal tauschen sich kontinuierlich über Unterricht, erweiterte Lernangebote und Freizeitformen aus.

3 Vgl. hierzu auch Rollett u.a. in diesem Band

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs- und Lehrkräftebefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Im Zusammenhang mit den von den Schulen vollzogenen Schulentwicklungsaktivitäten steht zunächst die Frage im Fokus, mit welchen Start- und Entwicklungsproblemen sich die Schulen in der Einführungsphase des Ganztagsbetriebes konfrontiert sahen bzw. welche Schwierigkeiten von den Schulleiterinnen und Schulleitern in den darauffolgenden Jahren wahrgenommen worden sind.

Die Skalenmittelwerte weisen aus, dass die Schulleitungen 2005 angeben, in der Einführungsphase des Ganztagsbetriebes und danach – bezogen auf die genannten neun Arbeits- bzw. Problemfelder³ – insgesamt eher kleineren Problemen gegenübergestanden zu haben. Auf die Frage nach den zur zweiten und dritten Erhebungswelle bestehenden Schwierigkeiten ergeben sich vergleichbare Mittelwerte. Lediglich für die Stichprobe der Primarstufenschulen nehmen die angegeben Probleme leicht aber statistisch signifikant ab (vgl. Tab. 7.2). Spezifische Problembereiche werden sichtbar, wenn die Angaben der Schulleitungen auf der Ebene der Einzelitems betrachtet werden (ohne Abb.): Für die Grund- und Sekundarstufenschulen wird dann gleichermaßen deutlich, dass als größte Herausforderung sowohl in der Startphase des Ganztagsbetriebes als auch zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2009 der Mangel an zeitlichen Ressourcen gesehen wird (Primarstufe: 2005 MW=2,61, 2009 MW=2,46; Sekundarstufe I: 2005 MW=2,31, 2009 MW=2,30). Ebenso problematisch gestaltet sich offenbar die Gewinnung zusätzlichen Personals (Primarstufe: 2005 MW=2,20, 2009 MW=2,38; Sekundarstufe I: 2005 MW=2,22, 2009 MW=2,09).

Tab. 7.2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Auftreten von Start- und Entwicklungsproblemen“

	2005			2007			2009			VA ¹
	n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	
Primarstufe	80	2,00	0,35	81	1,98	0,39	80	1,91	0,35	$F_{1,68}=5.24$, $p=.025$; $\eta^2=.072$
Sekundarstufe I	216	2,01	0,37	209	1,96	0,38	211	1,94	0,39	$F_{1,181} = 2.82$, $p=.095$; $\eta^2=.015$

1 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prüfung des linearen Trends

Anmerkung: 1=keine Schwierigkeiten, 2=kleinere Schwierigkeiten, 3= große Schwierigkeiten

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Zusammengenommen legen die Angaben der Schulen nahe, dass die Start- und Entwicklungsschwierigkeiten *insgesamt* eher gering eingeschätzt werden. Dennoch lassen sich spezifische Teilbereiche identifizieren, innerhalb derer sowohl die Primar- als auch die Sekundarstufenschulen mehrheitlich Probleme berichten (z.B. Rekrutierung zusätzlichen Personals).

Dementsprechend lohnt es sich, den Blick auf die von den Schulen in Anspruch genommenen (externen) Unterstützungsleistungen zu richten. Im Rahmen der StEG-Ausgangs- sowie Abschlusserhebung (2005, 2009) wurden die

3 Konzeptentwicklung, Unterstützung im Kollegium, Mangel an Zeit, Räume/räumliche Enge, Elternunterstützung/-mitarbeit, Fortbildung für das Personal, Gewinnung von außerschulischen Kooperationspartnern, Personalrekrutierung, Formalitäten.

Schulleitungen gebeten, anhand einer neun Items umfassenden Liste⁴ zunächst anzugeben, ob die jeweiligen Maßnahmen in Anspruch genommen wurden. Im Falle einer Bejahung wurde in einem zweiten Schritt die Nützlichkeit der in Anspruch genommenen Maßnahmen erfragt und ein Index gebildet, der die mehr oder weniger positiven Erfahrungen der Schulen mit den Unterstützungsmaßnahmen im Ganztagschulentwicklungsprozess abbildet.⁵

Aus Tab. 7.3 wird ersichtlich, dass sowohl die Grund- als auch die Sekundarstufenschulen eine ganze Reihe von Unterstützungsleistungen für ihren Schulentwicklungsprozess heranziehen. In Bezug auf die Inanspruchnahme zeigt sich ein Anstieg über die Zeit: So wurden zwischen 2005 und 2009 von den Grund- und Sekundarstufenschulen mehr unterschiedliche Maßnahmen der Unterstützung genutzt als in dem Zeitraum bis 2005. In beiden Schulformen wurden am häufigsten Handreichungen und Materialien (Primarstufe 2005: 94,9%, 2009: 97,5%; Sekundarstufe I 2005: 97,7%, 2009: 95,7%), der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen (Primarstufe 2005: 87,2%, 2009: 95,0%; Sekundarstufe I 2005: 93,2%, 2009: 84,6%) sowie innerschulische und extern durchgeführte Fortbildungen (Primarstufe 2005: 79,7%, 2009: 95,0%; Sekundarstufe I 2005: 85,5%, 2009: 93,3%) herangezogen (ohne Tab.).

Tab. 7.3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Anzahl der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen“

	2005			2009			VA ¹
	n	MW	SD	n	MW	SD	
Primarstufe	80	5,71	2,08	80	7,49	1,66	$F_{1,72}=38.77$, $p=.000$; $\eta^2=.350$
Sekundarstufe I	221	6,30	2,12	208	6,84	2,03	$F_{1,196}=10.28$, $p=.002$; $\eta^2=.050$

1 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prüfung des linearen Trends

Quelle: StEG 2005, 2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

In Bezug auf die Nützlichkeitseinschätzungen der von den Schulen genutzten internen und externen Unterstützungsleistungen lassen sich folgende Ergebnisse skizzieren (vgl. Tab. 7.4): Die befragten Schulleitungen der Grund- und Sekundarstufenschulen geben im Mittel an, dass die in Anspruch genomme-

4 Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen, Erfahrungsaustausch mit festen Partnerschulen, Informationen von Schulämtern, Handreichungen/Materialien, regionale Tagungen, überregionale Kongresse/Tagungen, Fortbildungen (innerhalb/außerhalb der eigenen Schule), Unterstützung durch Schul- oder Fachberater, Workshops.

5 Für die Indexbildung wurden zunächst jeweils die drei höchsten Nützlichkeitswerte pro Schule ermittelt. Anschließend wurden diese drei Maximalwerte in dem Index „Nützlichkeit der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen“ zusammengefasst und gemittelt.

nen Maßnahmen mindestens „etwas“ bei der Entwicklung des Ganztagsbetriebes geholfen haben. Betrachtet man die Angaben für das Erhebungsjahr 2005 auf Ebene der Einzelitems (ohne Tab.), wird zunächst für die Primarstufenschulen ersichtlich, dass die Schulleitungen den meisten Unterstützungsmaßnahmen eine Bewertung mit „half etwas“ zubilligen. Die höchsten Anteile erreichen in dieser Kategorie Handreichungen und Materialien (58,7%), Fortbildungen (52,5%), Workshops (52,0%) sowie Informationen von Schülern (54,5%). Hinsichtlich der Nützlichkeit, die die Sekundarstufenschulen den wahrgenommenen Unterstützungsmaßnahmen im Jahr 2005 zuschreiben, zeigt sich, dass die meisten sehr positiven Einschätzungen auf den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen sowie den Besuch von Fortbildungen (41,7 bzw. 29,4%) entfallen. Die Teilnahme an regionalen Tagungen, der Austausch mit festen Partnerschulen sowie Handreichungen und Materialien werden von 20 bis 25 Prozent der Schulen als sehr hilfreich bewertet. Zusammengefasst schätzen also die Schulleitungen beider Schulformen die in Anspruch genommenen externen und internen Unterstützungsleistungen etwas bis sehr hilfreich ein.

Tab. 7.4: Mittelwerte und Standardabweichung des Indexes „Nützlichkeit der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen“

	2005			2009			VA ¹
	n	MW	SD	n	MW	SD	
Primarstufe	79	3,26	0,61	80	3,34	0,63	F _{1,71} = .834, p = .364; eta ² = .012
Sekundarstufe I	218	3,30	0,57	204	3,28	0,53	F _{1,193} = .499, p = .481; eta ² = .003

1 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prüfung des linearen Trends

Anmerkung: 1=half überhaupt nicht, 2=half wenig, 3=half etwas, 4=half sehr

Quelle: StEG 2005, 2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Die Schulleitungen wurden des Weiteren danach befragt, ob schulinterne Maßnahmen zur systematischen Qualitätsentwicklung und -sicherung, im Sinne von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, durchgeführt worden sind. Dabei bezog sich die Abfrage 2005 auf die fünf zuvor vergangenen Jahre, während 2007 und 2009 nach den jeweils vorausgegangenen zwei Jahren gefragt wurde.

Insgesamt zeigt sich für beide Schulformen ein relativ ähnliches Bild: Im Jahr der StEG-Ausgangserhebung (2005) geben mehr als 65 Prozent der Schulleitungen an, systematisch Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung anzuwenden (vgl. Tab. 7.5). Diese Anteile erhöhen sich bis ins Jahr 2009 sogar auf mehr als 70 Prozent. Werden die Ergebnisse der drei Subskalen analysiert, zeigt sich, dass sowohl die Grund- als auch die Sekundarstu-

fenschulen angeben, in den Jahren 2005 bis 2009 schwerpunktmäßig Unterrichtsentwicklung betrieben zu haben.

Tab. 7.5: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung“

	2005			2007			2009			VA ¹
	n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	
Primarstufe	85	0,67	0,40	81	0,79	0,30	82	0,73	0,36	$F_{1,72}=2.76,$ $p=.101;$ $\eta^2=.037$
Sekundarstufe I	217	0,66	0,38	211	0,71	0,33	214	0,72	0,33	$F_{1,178}=2.07,$ $p=.152;$ $\eta^2=.011$

1 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Prüfung des linearen Trends

Anmerkung: 0=nein, 1=ja

Quelle: StEG 2005, 2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Schließlich fällt der Blick auf die von den Lehrkräften wahrgenommene Intensität von Entwicklungsbemühungen in Bezug auf die Entwicklung des Ganztagskonzeptes (z.B. Sichtung von Materialien zur Qualität von Schule und Unterricht, Bildung einer Konzept- oder Steuergruppe, Schüler- oder Elternbefragungen). Diese Frage wurde den Lehrkräften nur im Rahmen der ersten StEG-Erhebungswelle 2005 gestellt, sodass an dieser Stelle kein Vergleich über mehrere Zeitpunkte möglich ist. Dennoch lohnt es sich, die im Jahr 2005 erzielten Ergebnisse zu betrachten: Insgesamt berichtet die Mehrheit der befragten Lehrkräfte der Grundschulen (80%) und der Sekundarstufenschulen (84,2%), dass an ihrer Schule derartige Entwicklungsbemühungen stattgefunden haben. Die an beiden Schulformen am häufigsten durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Entwicklungsaktivitäten sind kollegiumsinterne Diskussionsrunden, das Erarbeiten von Teilen des Schulkonzeptes in Arbeitsgruppen sowie die Bildung von Konzept- und Steuergruppen (Primarstufe: 86,3%, 83,9% bzw. 73,6%; Sekundarstufe I: 77,6%, 81,1% bzw. 70,1%).

7.3.2 Ergebnisse der multivariaten Bedingungsanalysen

Die oben dargestellten deskriptiven und inferenzstatistischen Analysen haben gezeigt, dass die untersuchten Ganztagschulen offensichtlich sehr bemüht sind sich weiterzuentwickeln und dabei auch auf eine ganze Reihe von (externen) Unterstützungsmaßnahmen zurückgreifen. In den nun folgenden Ausführungen werden die Ergebnisse der multivariaten Bedingungsanalysen präsentiert. Dabei wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die unterschiedlichen – in Abschnitt 7.2 dargestellten – Schulentwicklungsmaßnahmen (2005) auf die längsschnittliche Entwicklung (2005/2007/2009) ausgewählter ganztagsbezogener Merkmale der Organisationskultur, der ziel- und konzeptbezogenen Arbeit sowie der Ausbauqualität im Ganztag ausüben.

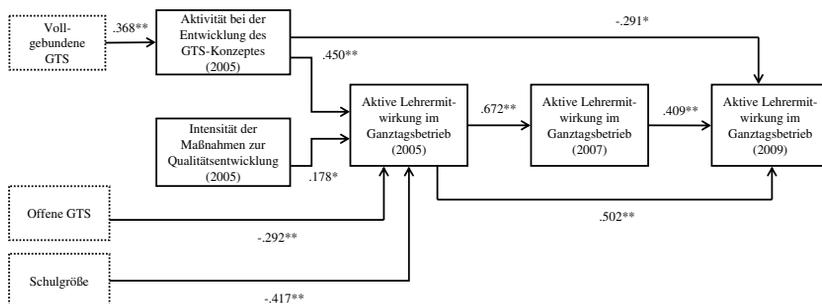
(a) Zum Einfluss zentraler Elemente des Schulentwicklungsprozesses auf die aktive Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb

Zunächst soll überprüft werden, welche Indikatoren des Schulentwicklungsprozesses eine prädiktive Wirkung auf die Entwicklung der aktiven Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb besitzen, die hier als ein zentrales ganztagsbezogenes Merkmal der Organisationskultur verstanden wird.

Bezogen auf die zeitliche Stabilität der aktiven Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb an den Grundschulen zeigt sich, dass diese zumindest von 2005 bis 2007 ein relativ stabiles Merkmal darstellt, im weiteren Zeitverlauf dann allerdings etwas an Stabilität einbüßt (2005/2007 $r = .668^{**}$; 2007/2009 $r = .643^{**}$; 2005/2009 $r = .622$).

Das Befundmuster in Abbildung 7.1 deckt zwei schulentwicklungsbezogene Prädiktorvariablen als bedeutsame Faktoren für eine aktivere Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb auf: Einerseits zeigt sich ein positiver Effekt des Einsatzes systematischer Formen der Qualitätsentwicklung (.178*) wie Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung (vgl. Abb. 7.1). Andererseits wirkt sich die Intensität von Entwicklungsbemühungen im Hinblick auf die Entwicklung des Ganztagskonzeptes begünstigend aus (.450**). Nehmen Lehrkräfte also entsprechende Bemühungen an ihrer Schule wahr, so steigt die Chance, im laufenden Ganztagsbetrieb eine vergleichsweise hohe Lehrermitwirkung zu erzielen. Diese Einflussgröße verändert sich jedoch: Schulen mit anfangs intensiven Entwicklungsbemühungen und zugleich hoher Lehreraktivität im laufenden Ganztagsbetrieb büßen über die Zeit immer mehr an Lehrkräftebeteiligung in der alltäglichen Ganztagsgestaltung ein (-.291*).

Abb. 7.1: Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die aktive Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb – Schulen der Primarstufe



$\chi^2=12,6$, $df=12$, $p = .402$; CFI= .995, RMSEA= .023
 $n=87$; * $p < .05$, ** $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs-, Lehrkräfte-, Eltern- und Schülerbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt

Die Kontrolle der schulischen Strukturvariablen offenbart zwei Merkmale, die sich negativ auf die aktive Lehrermitwirkung zur ersten Erhebungswelle auswirken: einerseits die offene Organisationsform (-.292**) und andererseits die Schulgröße (-.417**). Gleichzeitig zeigt sich, dass in vollgebundenen Grundschulen in höherem Maße Entwicklungsbemühungen von den Lehrkräften wahrgenommen werden (.368**).

Innerhalb der analog gehaltenen Analyse für die Sekundarstufenschulen ergibt sich das folgende Befundmuster⁶: Auch hier lässt sich die aktive Lehrermitwirkung als stabiles Merkmal über die Zeit beschreiben (2005/2007 $r = .762^{**}$), das von der zweiten zur dritten Messung nur minimal an Stabilität verliert ($r = .742^{**}$). Eine durch die Lehrerschaft verstärkt wahrgenommene Intensität von Entwicklungsbemühungen hinsichtlich des Ganztagskonzeptes (.372**) steht auch hier in positivem Zusammenhang mit der aktiven Lehrerbeteiligung im Ganztag zum ersten Erhebungszeitpunkt. Im weiteren Zeitverlauf zeigen sich zwei weitere Prädiktorvariablen als bedeutsam: So sind diejenigen Schulen, die im Jahr 2005 von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung Gebrauch gemacht haben, von einer etwas höheren Lehrkräftebeteiligung im Jahr 2007 gekennzeichnet (.118*). Gleichzeitig binden Schulen, die zur ersten Erhebungswelle mehr Startprobleme im Ganztagsbetrieb berichten, offenbar die vorhandenen personellen Ressourcen der Lehrkräfte etwas stärker in die Gestaltung der Ganztagsangebote ein (.141**).

Auch bei den Sekundarstufenschulen steht die aktive Lehrermitwirkung am Ganztagsbetrieb und deren Entwicklung über die Zeit in Abhängigkeit zu einigen schulischen Strukturvariablen: So ist sie 2005 an Hauptschulen geringer (-.196**), an Schulen mit einer längeren Erfahrung im Ganztagsbetrieb und bei vollgebundener Organisationsform im Ganztag etwas höher (.133** bzw. .157**). An größeren Schulen fällt die Mitwirkung der Lehrkräfte im Ganztag geringer aus und entwickelt sich über die Zeit etwas weniger positiv als an kleineren Schulen (2005: -.413**; 2007: -.166**; 2009: -.147**). Letzteres gilt auch für Schulen mit einem größeren Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund (-.197**). Ein weiterer kleiner positiver Effekt zeigt sich für die Anzahl der externen Träger des Ganztagsangebotes (2009: .144**). Eine breiter gefächerte Verantwortlichkeit bei der Organisation des Ganztags scheint sich damit auf die Entwicklung der Aktivität der Lehrkräfte günstig auszuwirken. Darüber hinaus stehen zwei Schulentwicklungsvariablen, die sich für die aktive Lehrermitwirkung im Ganztag als prädiktiv erweisen, im Zusammenhang mit schulischen Strukturvariablen: Die Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (vollgebundene Ganztagschulen: .148*) sowie die von den Lehrkräften wahrgenommene Intensität von Entwicklungsbemühungen hinsichtlich des Ganztagschulkonzeptes (großstädt-

6 Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die aktive Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb ($n=236$). Statistiken: $\chi^2=51.6$, $df=41$, $p=.122$; CFI=.982, RMSEA=.033 (ohne Abb.).

tisches Einzugsgebiet: $-.160^*$; Hauptschule: $-.200^*$; Gymnasium: $-.256^{**}$; vollgebundene Ganztagschulen: $.191^{**}$). Den genannten Schulformen fällt offenbar eine systematische und intensive Entwicklungsarbeit schwerer als den Gesamtschulen; in vollgebundenen Systemen ist eine anspruchsvollere Entwicklungsarbeit ebenfalls verbreiteter.

(b) Zum Einfluss zentraler Elemente des Schulentwicklungsprozesses auf die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen

Anders als die für die Skala „konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen“ berichteten Mittelwertbefunde andeuten (vgl. Tab. 7.1), weisen die Stabilitätskoeffizienten darauf hin, dass es zwischen den Erhebungszeitpunkten an vielen Grund- und Sekundarstufenschulen in diesem Aspekt über die Zeit zu Veränderungen kommt (Primarstufe: 2005/2007 $r = .623^{**}$, 2007/2009 $r = .690^{**}$, 2005/2009 $r = .628^{**}$; Sekundarstufe I: 2005/2007 $r = .564^{**}$, 2007/2009 $r = .608^{**}$).

An Primarstufenschulen zeigt sich der 2005 erreichte Entwicklungsstand in der konzeptuellen Verknüpfung von zwei Elementen des Schulentwicklungsprozesses abhängig⁷: Zum einen hat ein höheres Aufkommen an Start- und Entwicklungsproblemen im Ganztagsbetrieb einen negativen Effekt ($-.335^{**}$). Als wirksam für eine positive Entwicklung der Verbindung von Unterricht und Angeboten zeigt sich zum anderen ein verstärkter Einsatz systematischer Verfahren der Qualitätsentwicklung ($.186^*$). Für die Entwicklung der konzeptionellen Verbindung über die Zeit erweist sich dagegen keine der schulentwicklungsbezogenen Variablen prädiktiv.

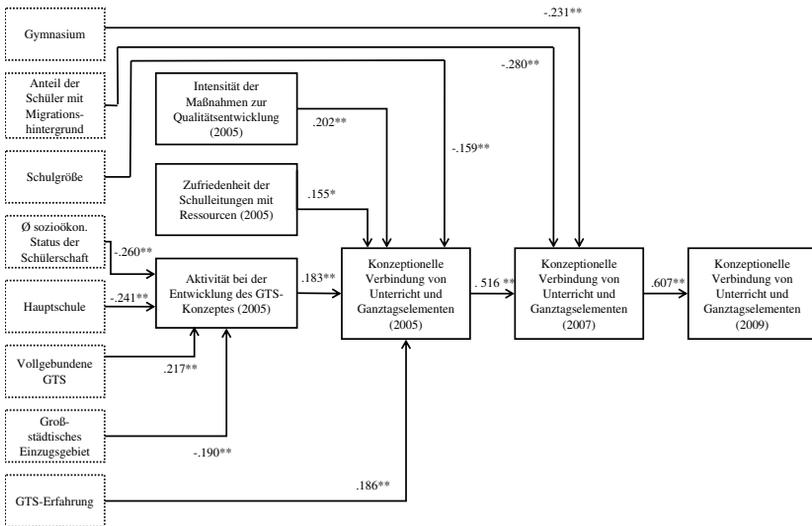
Im Hinblick auf die Strukturvariablen zeigen diejenigen Grundschulen, die den Ganztagsbetrieb in offener Form betreiben, zu Beginn der Untersuchung eine geringere Verknüpfung von Unterricht und Angeboten ($-.290^{**}$). Neben den berichteten Beziehungen ergeben sich zwei weitere Zusammenhänge zur Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung: So ist diese an vollgebundenen Ganztagschulen etwas höher ($.205^*$); an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund dagegen etwas geringer ($-.231^*$).

In Bezug auf die Stichprobe der Sekundarstufenschulen erweisen sich drei Schulentwicklungsvariablen prädiktiv für die konzeptionelle Verknüpfung im Jahr 2005 (vgl. Abb. 7.2): Die Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ($.202^{**}$), die Zufriedenheit der Schulleitung mit konzeptgemäßen Ressourcen ($.155^*$) sowie die von den Lehrkräften wahrgenommene Intensität der Entwicklungsbemühungen ($.183^{**}$). Für die weitere Entwicklung der konzeptionellen Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen lässt

7 Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen ($n=87$). Statistiken: $\text{Chi}^2=11,7$, $\text{df}=13$, $p = .548$; $\text{CFI}=1.000$, $\text{RMSEA} = .000$ (ohne Abb.).

sich allerdings auch hier für keine Variable des Schulentwicklungsprozesses ein signifikanter Beitrag nachweisen. Längerfristige bzw. nachgelagerte Effekte der Schulentwicklungsarbeit zeigen sich für diesen Aspekt demnach nicht.

Abb. 7.2: *Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen – Schulen der Sekundarstufe I*



$\chi^2=31,8$, $df=31$, $p= .422$; CFI= .997, RMSEA= .01
 $n=236$; *= $p< .05$, **= $p< .01$

Quelle: *StEG 2005-2009, Schulleitungs-, Lehrkräfte-, Eltern- und Schülerbefragungen, Panelschulen, Längsschnitt*

Hinsichtlich der berücksichtigten Strukturvariablen zeigt sich das folgende Bild: Größere Ganztagschulen sind im Jahr 2005 mit einer geringeren konzeptionellen Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gestartet (-.280**) als Schulen mit geringerer Schüleranzahl. Demgegenüber verfügen Schulen, die 2005 auf eine längere Ganztagerfahrung zurückblicken, über ein höheres Maß an konzeptioneller Verknüpfung (.186**). Zudem entwickeln sich Schulen, die über einen höheren Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund verfügen bzw. von gymnasialer Schulform sind, hinsichtlich der konzeptionellen Verbindung nachteiliger (-.159** bzw. -.231**). Die Schulentwicklungsvariable „Aktivität bei der Entwicklung des Ganztagschulkonzeptes“ steht mit den folgenden schulischen Strukturvariablen im Zusammenhang: Negativ mit einem höheren durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Schülerschaft (-.260**), der Schulform „Hauptschule“ (-.241**) sowie einem großstädtischen Einzugsgebiet (-.190**); po-

sitiv dagegen mit einer vollgebundenen Organisationsform im Ganztagsbetrieb (.217**).

(c) Zum Einfluss zentraler Elemente des Schulentwicklungsprozesses auf die Qualität des Bildungsangebots in Form der Angebotsbreite⁸

Die im Ganzttag erreichte inhaltliche Breite des Angebots ist ein zentrales Qualitätsmerkmal von Ganztagschulen. Wie die Analysen zeigen, erweist sie sich über die Zeit als ein relativ stabiles Merkmal. Dies gilt für Grund- und Sekundarstufenschulen gleichermaßen (Primarstufe: 2005/2007 $r = .565^{**}$, 2007/2009 $r = .585^{**}$, 2005/2009 $r = .518^{**}$; Sekundarstufe I: 2005/2007 $r = .387^{**}$, 2007/2009 $r = .575^{**}$, 2005/2009 $r = .494^{**}$).

Für die Entwicklung der Angebotsbreite an den Primarstufenschulen⁹ stellt sich eine Schulentwicklungsvariable als bedeutsame Einflussgröße heraus: So sind Grundschulen, dessen Lehrerkollegien verstärkt über Entwicklungsaktivitäten an ihrer Schule berichten, 2005 durch ein breiteres Angebot gekennzeichnet und nehmen in diesem Qualitätsaspekt auch einen signifikant positiveren Entwicklungsverlauf (2005: .257**, 2007: .251*). Darüber hinaus erweist sich kein schulentwicklungsbezogener Indikator als prädiktiv.

Gleichzeitig zeigen sich die Angebotsbreite und ihre Weiterentwicklung von drei schulischen Strukturvariablen abhängig. Demnach verfügen größere Grundschulen (.262**) und Schulen, deren Schülerschaft durch einen höheren sozioökonomischen Hintergrund gekennzeichnet sind (.226*), 2005 über ein breiteres inhaltliches Angebot. Nachteilige Effekte sind demgegenüber an Grundschulen zu verorten, die den Ganzttag in offener Form organisieren (-.209*). Darüber hinaus nehmen die Lehrkräfte an vollgebundene Ganztagsgrundschulen verstärkt Entwicklungsbemühungen wahr (.357**).

Gegenüber dem Grundschulmodell nimmt das für die Sekundarstufenschulen ermittelte Pfadmodell eine wesentlich komplexere Form an.¹⁰ Neben der verstärkten Aktivität von Entwicklungsbemühungen (.316**) zeigen sich für die Inanspruchnahme von (externen) Unterstützungsleistungen (.131*) sowie für die Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (.204**) positive Effekte auf die inhaltliche Breite des Ganztagsangebots zur ersten Erhebungswelle. Die Entwicklung der Angebotsbreite verläuft an denjenigen Schulen etwas nachteiliger, deren Schulleitungen eine konzeptgemäße personelle, materielle und räumliche Ausstattung feststellen (-.183**); eine positivere Entwicklung nimmt die Angebotsbreite (2009) dagegen an Schulen, deren

8 Siehe hierzu ausführlich: Rollett u.a. in diesem Band.

9 Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die Angebotsbreite (n=87). Statistiken: $\chi^2=13,8$, $df=13$, $p = .381$; CFI= .992, RMSEA= .028 (ohne Abb.).

10 Pfadmodell auf Schulebene: Wirkungen des Schulentwicklungsprozesses auf die Angebotsbreite (n=236). Statistiken: $\chi^2=33,2$, $df=41$, $p = .799$; CFI=1.000, RMSEA= .000 (ohne Abb.).

Lehrkräfte verstärkt Bemühungen in Bezug auf die Entwicklung des Ganztagskonzeptes wahrnehmen (.136*).

Bezüglich der in die Analyse einbezogenen Strukturvariablen zeigt sich, dass Schulen, die über eine längere Ganztagsschülerfahrung und eine größere Anzahl an außerschulischen Kooperationspartnern für die Angebote verfügen, 2005 ein breiteres inhaltliches Angebot aufweisen (.184** bzw. .222**). Hinsichtlich der Entwicklung der Angebotsbreite zeigen sich die ganztägigen Hauptschulen sowie Schulen, mit einem höheren Durchschnittsalter der am Ganzttag teilnehmenden Schülerinnen und Schüler etwas im Nachteil (-.196** bzw. -.113*). Eine höhere Anzahl externer Träger der Ganztagsangebote schlägt sich demgegenüber auch positiv auf den Ausbau der Angebotsbreite nieder (.185**). Darüber hinaus stehen zwei der schulentwicklungsbezogenen Variablen in Abhängigkeit zu diversen Strukturvariablen: Aktivität bei der Entwicklung des Ganztagskonzeptes (Gymnasium: -.268**, vollgebundene Organisationsform: .156**, Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: -.173**) und Zufriedenheit der Schulleitung mit Ressourcen (Ganztagsschülerfahrung: -.149*, großstädtisches Einzugsgebiet: .192**).

7.4 Fazit

In StEG wurden wesentliche Merkmale des Schulentwicklungsprozesses im Zeitverlauf gemessen und anhand eines Sets von ausgewählten Schulentwicklungsvariablen förderliche Faktoren für die Entwicklung zentraler Qualitätsaspekte des Ganztagsbetriebes identifiziert. Hier lassen sich Wirkungen von schulentwicklungsbezogenen Prozessfaktoren auf Merkmale der Organisationskultur, der ziel- und konzeptbezogenen Arbeit sowie der Qualität des Bildungsangebots an sich entwickelnden ganztägigen Grund- und Sekundarstufenschulen nachweisen.

Über die deskriptiven Analysen konnte zunächst ein Einblick in die von den Schulen geäußerten Entwicklungsprobleme sowie die unternommenen Schulentwicklungsaktivitäten gegeben werden. So wurde verdeutlicht, dass die in der Einführungsphase des Ganztagsbetriebes aufgetretenen Entwicklungsschwierigkeiten, die sich insbesondere in einem Mangel an zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie der Gewinnung zusätzlichen Personals niederschlugen, auch in den darauffolgenden Jahren weiter bestehen blieben. Ferner wurden im Verlauf der Untersuchung die verschiedensten, auch externen Unterstützungsmaßnahmen intensiver von den Schulen genutzt als vor Beginn der Studie. Schulinterne Maßnahmen zur systematischen Qualitätsentwicklung und -sicherung – in Form von Verfahren der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung – wurden bereits vor Beginn der StEG-Studie von rund zwei Dritteln der Schulen praktiziert; dieser Anteil stieg im Verlauf der Untersuchung weiter auf weit über 70 Prozent. In beiden Schulstufen wurde dabei schwerpunktmäßig Unterrichtsentwicklung betrie-

ben. Darüber hinaus wurde den Lehrkräften an mehr als 80 Prozent der Grund- und Sekundarstufenschulen die Möglichkeit eingeräumt, sich vorwiegend in Form von kollektiven Diskussionsrunden, Arbeits-, Konzept- und Steuergruppen an der Entwicklung des Ganztagskonzeptes zu beteiligen. In der Zusammenschau machen die Ergebnisse vor allem eines deutlich: Die Schulen wenden in einem nicht geringen Maß die unterschiedlichsten Schulentwicklungsmaßnahmen an und nehmen auch externe Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch. Offenbar ist den Schulleitungen die Entwicklungsperspektive sehr präsent, sodass zum Teil sehr elaborierte Schulentwicklungsprogramme von den Schulen intensiv verfolgt werden.

Inwieweit sich die in den Schulen sichtbaren Elemente des Schulentwicklungsprozesses förderlich auf die Entwicklung zentraler Qualitätsbereiche, wie die aktive Lehrerbeteiligung im Ganztagsbetrieb, die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen und die Qualität des Bildungsangebots bezüglich der Angebotsbreite über die Zeit auswirken, wurde über multivariate Bedingungsanalysen geprüft. Die im vorliegenden Beitrag modellierten Pfadmodelle offenbaren vor allem einen wichtigen Befund: So erweist sich die Mehrheit der ausgewählten schulentwicklungsbezogenen Variablen – in einer Gesamtschau der dargestellten Modelle – prädiktiv für den im Jahr 2005 erreichten Entwicklungsstand der Schulen, hinsichtlich der geprüften Merkmale des Ganztagsbetriebes, weniger dagegen gegenüber deren Entwicklung bis 2009. Überraschend ist allerdings, dass sich die Inanspruchnahme von (externen) Unterstützungsleistungen sowie deren Nützlichkeit in der Mehrheit der präsentierten Modelle kaum bis gar nicht prädiktiv zeigt; nicht auszuschließen ist aber, dass externe Unterstützung indirekt Schulen zu wirksamer Entwicklungsarbeit befähigten. Unterschiede zwischen den Schulformen zeigen sich nur insofern, als dass an den Sekundarstufenschulen insgesamt wesentlich mehr Schulentwicklungsvariablen prädiktive Wirkungen entfalten, als dies an den Grundschulen der Fall ist. Gleichwohl werden an den Primar- und den Sekundarstufenschulen im Wesentlichen ähnliche Schulentwicklungsbemühungen deutlich. Über die verschiedenen Modelle hinweg zeigen sich die Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie Entwicklungsbemühungen hinsichtlich des Ganztagskonzeptes, die auch von den Lehrkräften wahrgenommen werden, besonders förderlich für den im Jahr 2005 erreichten Stand der ausgewählten Elemente der Organisationskultur, der ziel- und konzeptbezogenen Arbeit sowie der Angebotsqualität. Interessant dabei ist allerdings, dass zwar insbesondere die klassischen Instrumente der Schulentwicklungsarbeit – Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung – von Bedeutung für den schulischen Entwicklungsstand im Jahr 2005 sind, dagegen aber relativ wenig im Zeitverlauf zur Entwicklung der aktiven Lehrermithilfe im Ganztage, der konzeptionellen Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen sowie der Angebotsbreite beitragen. Es scheint also, dass die von den Schulen bis ins Jahr 2005 geleistete Schulentwicklungsarbeit nicht automa-

tisch eine stetige und nachhaltige Weiterentwicklung zentraler Ganztagsmerkmale über die Zeit bewirkt. Ferner wirkt sich die Zufriedenheit bzw. die Unzufriedenheit der Schulleitungen mit den personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen förderlich bzw. weniger förderlich auf die drei Merkmale des Ganztagsbetriebes aus, speziell auf die Entwicklung der Angebotsbreite an Sekundarstufenschulen. Ferner ist die Angebotsbreite an denjenigen Grund- und Sekundarstufenschulen 2007 bzw. 2009 höher, deren Lehrerkollegien verstärkt über Entwicklungsbemühungen berichten, die der Entwicklung des Ganztagskonzeptes dienen (z.B. Eltern- und Schülerbefragungen, kollegiumsinterne Diskussionsrunden oder aber Gespräche mit außerschulischen Kooperationspartnern).

Fast durchgängig werden einige strukturelle Bedingungen sichtbar, die in weiteren Analysen genauer zu untersuchen wären: Hauptschulen und zum Teil auch Gymnasien scheint es weniger gut zu gelingen, den Ganztagsbetrieb in den beobachteten Qualitätsmerkmalen zu entwickeln; dies gilt auch für Schulen mit hohen Migrantenanteilen. Zudem weisen Ganztagschulen in vollgebundener Form offenbar günstigere Bedingungen in der Entwicklungsarbeit auf und betreiben diese intensiver als Schulen in offener Form.

Insgesamt gesehen erweist sich eine intensive und systematisch betriebene Schulentwicklungsarbeit, die auch in der Wahrnehmung der Lehrkräfte präsent ist und Startprobleme in den Griff bekommt, als förderlicher Faktor für eine günstige Qualitätsentwicklung der Ganztagschulen. Schulentwicklungsaktivitäten zählen sich somit für die Aktivierung des Lehrerkollegiums, die Qualität des erweiterten Bildungsangebots und dessen konzeptionelle Einbettung in die Lernkultur aus.

8 Innerschulische Kooperation und Schulprogramm

Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument

Der vorliegende Beitrag präsentiert empirische Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen innerschulischer Kooperationspraxis und der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm. Die Daten geben Auskunft über die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal im Zeitverlauf sowie dem kausalen Beziehungsmuster zwischen innerschulischer Kooperation und Festlegungen zu Kooperation im Schulprogramm im Längsschnitt. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern das Schulprogramm als Schulentwicklungsinstrument geeignet ist, innerschulische Zusammenarbeit an Ganztagsschulen zu stärken.

8.1 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

8.1.1 Innerschulische Kooperation als strategisch wichtige Herausforderung an der Ganztagsschule

Betrachtet man zusammenfassend die Befunde zur Lehrerkooperation der letzten Jahrzehnte, zeigt sich – trotz nach wie vor vorhandener Defizite bei der Konzeptualisierung (vgl. Kolbe/Reh 2008a; Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006) – dass die Kooperation der schulischen Akteure insgesamt positive Effekte hat (vgl. zusammenfassend Steinert u.a. 2006; Holtappels 2007; Ahlgrimm 2010). So zeichnen sich Schulen, deren Schülerinnen und Schüler im Leistungsbereich besonders erfolgreich sind, durch ein hohes Maß und anspruchsvolle Arten der innerschulischen Kooperation aus (vgl. z.B. Fend 1998; Scheerens 2000). Auch ist eine funktionierende Zusammenarbeit ein förderliches Kriterium für die Umsetzung von Innovationen (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2005; Bergmann/Rollett 2008; Holtappels 1999). An Grundschulen mit erweitertem Zeitrahmen in Hamburg und Niedersachsen konnte nachgewiesen werden, dass Lehrerkooperation eine Schlüsselvariable für den Aufbau einer differenzierten Lernkultur darstellt (vgl. Holtappels 1997a; Holtappels u.a. 2008c; Pfeifer/Holtappels 2008). Zudem kann die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen eine positive Wirkung auf die durch

Lehrkräfte wahrgenommene Belastung im Beruf haben (vgl. Körner 2003; Fussangel u.a. 2010). Viele Studien der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung verwenden Lehrerkooperation daher als relevantes Konstrukt für die Qualität von Schule (vgl. z.B. Scheerens/Bosker 1997; Dalling/Rolff 1999; Dittton 2000). Bekannt ist allerdings auch, dass Kooperation zwischen Lehrkräften an vielen Schulen eher selten stattfindet und häufig auf wenig anspruchsvolle Arten der Zusammenarbeit beschränkt ist (vgl. Fussangel/Gräsel 2010; Rolff 1991, 1992).

Gilt innerschulische Kooperation schon an Halbtagschulen als Herausforderung, so dürfte diese an Ganztagschulen noch größer sein, da zusätzlich berufsgruppenübergreifend kooperiert werden muss. Denn an Ganztagschulen kommt einer Beschäftigtengruppe eine große Bedeutung zu, die an Halbtagschulen allenfalls eine untergeordnete Rolle spielt: das sogenannte weitere pädagogisch tätige Personal. Es umfasst alle Personen, die Angebote und Aktivitäten im Rahmen des Ganztagsbetriebs durchführen und nicht als Lehrkräfte angestellt sind. Diese Gruppe von Beschäftigten zeichnet sich durch große Heterogenität hinsichtlich Qualifikation und Beschäftigungsumfang aus (vgl. Steiner 2010). Dazu gehören sozial-, jugend- und freizeitpädagogische Kräfte ebenso wie Personen, die über keinerlei akademische oder pädagogische Qualifikation verfügen (vgl. Rollett/Tillmann 2009; Höhmann/Bergmann/Gebauer 2008).

Die Befunde zu multiprofessioneller Kooperation an ganztätig organisierten Schulen sind zwar noch lückenhaft, weisen aber darauf hin, dass das Niveau der multiprofessionellen Zusammenarbeit sowohl hinsichtlich der Intensität als auch der Qualität noch deutlich ausbaufähig ist (vgl. Dieckmann/Höhmann/Tillmann 2008; Tillmann/Rollett 2010). Aufgrund des im Vergleich zu Halbtagschulen erweiterten Zeitrahmens an ganztätig organisierten Schulen ist zunächst davon auszugehen, dass berufsübergreifende Zusammenarbeit leichter zu realisieren ist. Allerdings zeigt sich, dass dies u.a. stark abhängig ist von der Ausgestaltung der Beschäftigungsbedingungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Behr u.a. konnten für nordrhein-westfälische Grundschulen nachweisen, dass 60 Prozent des weiteren pädagogisch tätigen Personals überhaupt nicht mit Lehrkräften kooperiert, die Kooperationsintensität aber mit zunehmendem Stundendeputat der weiteren pädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter steigt (vgl. Behr u.a. 2007, S. 75). Höhmann, Bergmann und Gebauer (2008) gehen davon aus, dass der Aufbau von Kooperationsstrukturen leichter gelingt, wenn ein fester Mitarbeitertamm vorhanden ist, als wenn Schulen mit einem hohen Anteil an nur stundenweise beschäftigtem Personal arbeiten. Tillmann und Rollett zeigen auf Basis der Ausgangserhebung der StEG-Daten 2005, dass an Schulen, die das weitere pädagogisch tätige Personal mit einem hohen Stundenvolumen beschäftigen, die Kooperationsintensität mit den Lehrkräften höher ist als an Schulen, die das weitere pädagogisch tätige Personal nur mit wenigen Stunden pro Woche anstellen (vgl. Tillmann/Rollett 2010).

Doch nicht nur mangelnde Kooperationsgelegenheiten, auch verschiedene Berufsauffassungen, unterschiedliches Kooperationsverständnis oder mangelnde gegenseitige Wertschätzung können sich als Stolpersteine auf dem Weg zu einer gelingenden multiprofessionellen Kooperation erweisen (vgl. z.B. Dieckmann 2006; Reuß/Thomé 1992; Oelerich 2007; Kamski/Schnitzer 2005; Maykus 2009). In unterschiedlichen Herangehensweisen und Perspektiven auf vorhandene Problemlagen steckt andererseits auch die Chance, den Lebenslagen der Schülerinnen und Schülern besser gerecht zu werden und neue Lösungsmöglichkeiten entstehen zu lassen (vgl. Burow/Pauli 2006).

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit stellt die Beteiligten also vor besondere Herausforderungen. Gleichzeitig ist die berufsgruppenübergreifende Kooperation an Ganztagschulen aber von strategischer Bedeutung. Eine inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von Unterrichts- und Angebotsbereich ist integraler Bestandteil ganztätig organisierter Schulen (vgl. Holtappels u.a. 2008a; Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2011)¹ und kann im Schulalltag nur über funktionierende multiprofessionelle Kooperation realisiert werden. Diese ist daher eine wichtige Gelingensbedingung für gute Ganztagschule.

8.1.2 Schulprogramm als Schulentwicklungsinstrument

Wenn innerschulische Kooperation an Ganztagschulen von so zentraler Bedeutung ist, stellt sich die Frage, was Schulen tun können, um die innerschulische Kooperationskultur zu fördern und Zusammenarbeit sowohl innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte als auch zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal zu fördern. In der wissenschaftlichen Diskussion um Schulentwicklung steht seit Ende der 1980er Jahre die Entwicklung der Einzelschule im Zentrum der Betrachtung (vgl. Rolff 1991; Fend 1986). Schulen haben deutlich mehr Gestaltungsraum für ihre Entwicklungsarbeit erhalten, müssen damit aber auch mehr Verantwortung für die Qualitätsentwicklung übernehmen. In diesem Zusammenhang hat das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung eine wichtige Rolle erlangt (vgl. Risse 1998). Ein Schulprogramm gibt Auskunft über das pädagogische Selbstverständnis von Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und deren Eltern (vgl. Dalin/Buchen/Rolff 1995). Es enthält in der Regel Informationen zur konzeptionellen Gestaltung der Schule, vor allem aber Ideen und Perspektiven zur Weiterentwicklung und Umsetzung pädagogischer Ansätze. Diese sollen den schulischen Akteuren als verbindliche Orientierungen für ihr pädagogisches Handeln im Schulalltag dienen (vgl. Holtappels 2010).

¹ Zur Rolle der inhaltlichen und organisatorischen Verknüpfung im Prozess der Schulentwicklung vgl. Spillebeen/Holtappels/Rollett in diesem Band.

Wenn Schulprogramme ein „Entwicklungsinstrument (...) für die schwerpunktmäßige, aber gezielte Weiterentwicklung der Schule“ (Holtappels 2010, S. 268) sind und damit zur Verbesserung der Schulqualität beitragen können (vgl. Holtappels 2004a), stellt sich die Frage, ob dies auch für die Weiterentwicklung der innerschulischen Kooperationskultur gelten könnte. Bislang existieren nur wenige Studien, die sich explizit mit den Wirkungen von Schulprogrammen und Schulprogrammarbeit beschäftigen. In einer niedersächsischen Längsschnittstudie berichteten drei Viertel aller Schulleiterinnen und Schulleiter, dass sich ihre Schule im Zuge der Schulprogrammarbeit in relevanter Weise weiterentwickelt habe, so z.B. im Bereich der Lehrerkooperation, der Innovationsbereitschaft und des Arbeitsklimas (vgl. Holtappels 2004b). Von einer sich intensivierenden Kommunikation unter den Beteiligten im Verlauf der Schulprogrammarbeit berichtet Schlömerkemper (1999).

Allerdings wird aus den bislang vorliegenden Befunden auch deutlich, dass verstärkte Kooperation nicht nur eine Folge der Schulprogrammarbeit sein kann, sondern die schon vorhandenen Kooperationsgewohnheiten an der jeweiligen Schule Einfluss auf den Entstehungsprozess und die Qualität des Schulprogramms nehmen. Holtappels und Müller (2002) weisen bei einer inhaltsanalytischen Auswertung von mehr als 400 Hamburger Schulprogrammen nach, dass diese für die Entwicklungsarbeit der Schule dann am besten nutzbar waren, wenn im Kollegium im Entstehungsprozess intensiv kooperiert wurde. Auch bei Pilotschulen in Niedersachsen (vgl. Holtappels 2004b) und für Schulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kanders 2002) zeigte sich ein begünstigender Effekt von intensiver Lehrerkooperation für die wirksame Schulprogrammarbeit. Welche langfristigen Auswirkungen Schulprogramme als Entwicklungsinstrument für die schulische Kooperationskultur haben, ist bislang aber weitgehend ungeklärt.

8.2 Fragestellung und Hypothesen

Im Rahmen dieses Beitrags wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit konzeptionelle Festlegungen zu Kooperation im Schulprogramm für die innerschulische Kooperationskultur relevant sind und ob umgekehrt die vorhandene Kooperationspraxis Einfluss auf die Inhalte der Schulprogramme hat. Unter Bezugnahme auf die referierten Befunde können folgende Zusammenhänge vermutet werden:

- a) *Eine ausgeprägte innerschulische Kooperationskultur fördert die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm.*

Zur Entwicklung eines Schulprogramms muss ein Konsens über pädagogische Orientierungen erzielt werden. Es ist anzunehmen, dass sich die Akteure an den Schulen, an denen intensive Kooperation zum schulischen Alltag gehört, der Bedeutung von Kooperation bewusst sind und diese als Teil des pädagogischen Selbstverständnisses eher Eingang in das Schulprogramm findet als an Schulen mit wenig ausgeprägter Kooperationskultur. Auch ist bekannt,

dass Aspekte der schulischen Organisationskultur, zu denen auch Kooperation und Teamarbeit gehören, einen positiven Einfluss auf die Qualität der Schulprogramme haben (vgl. Holtappels 2004b; Holtappels/Müller 2002). Dies führt zu der Vermutung, dass eine ausgeprägte Kooperationskultur dazu beitragen kann, das Thema Kooperation differenzierter im Schulprogramm zu verankern.

b) Eine starke Verankerung von Kooperation im Schulprogramm stärkt die innerschulische Kooperationskultur.

Ausführliche Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm deuten darauf hin, dass Kooperation für das pädagogische Selbstverständnis der beteiligten schulischen Akteure eine wesentliche Bedeutung hat. Deshalb ist anzunehmen, dass ein deutlicher Fokus auf Kooperation im Rahmen der schulischen Entwicklungsplanung sich auch positiv auf die Intensität und Bewertung der innerschulischen Kooperation auswirkt.

Vor der Präsentation der Ergebnisse wird zunächst ein kurzer Überblick über den Zuschnitt der Arbeitsstichprobe, die in die Analyse eingehenden Skalen sowie die verwendeten Methoden gegeben.

8.3 Daten und Methoden

Um den Zusammenhang zwischen der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und der alltäglichen Kooperationspraxis vor Ort deskriptiv und multivariat im Längsschnitt angemessen analysieren zu können, werden die sogenannten Panelschulen der StEG-Stichprobe untersucht. Damit sind die Schulen gemeint, die sich zu allen drei Erhebungszeitpunkten (2005, 2007, 2009) an der Befragung beteiligt haben. Ziel der deskriptiven Auswertung der Daten ist es, einen möglichst breiten Überblick über die untersuchten Schulen zu geben, während die multivariaten Analysen zu belastbaren Befunden über Bedingungen und Wirkungen führen sollen. Um diesen beiden Zielen gerecht zu werden, sind die Arbeitsstichproben für die deskriptiven und die multivariaten Analysen unterschiedlich zugeschnitten worden. Um die Daten möglichst umfassend auszuschöpfen, wurden im Rahmen der deskriptiven Auswertungen die Schulen berücksichtigt, an denen sich die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal in einem ausreichenden Umfang an der Befragung beteiligt haben. Konkret bedeutet dies, dass zu allen drei Erhebungszeitpunkten mindestens fünf Lehrerfragebögen bzw. mindestens ein Fragebogen des weiteren pädagogisch tätigen Personals pro Schule vorliegen mussten.

Zur Identifikation kausaler Strukturen wurden Cross-Lagged-Panel-Pfadanalysen auf Schulebene über drei Erhebungswellen durchgeführt.² Hierbei wurde die Auswahl auf die Schulen begrenzt, bei denen hinreichende Informatio-

2 Zur Beschreibung der Methode der Cross-Lagged-Panel-Analysen vgl. Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band.

nen zu den interessierenden Skalen vorliegen. Voraussetzung für den Einbezug der Schulen in die Analysen sind deshalb gültige Angaben von mindestens fünf Lehrkräften pro Schule zu mindestens einem der drei Zeitpunkte, gültige Angaben von mindestens drei Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals an mindestens einem der drei Zeitpunkte sowie eine Angabe der Schulleitung zur Verankerung von Kooperation im Schulprogramm zu mindestens einem der drei Zeitpunkte.³

Zur Erfassung der innerschulischen Zusammenarbeit sowie den Festlegungen zu Kooperation im Schulprogramm sind folgende Skalen verwendet worden (vgl. Tab. 8.1), die nun kurz vorgestellt werden:

- Intensität der Lehrerkooperation,
- Intensität der multiprofessionellen Kooperation,
- Bewertung der multiprofessionellen Kooperation,
- Verankerung von Kooperation im Schulprogramm.

Intensität der Lehrerkooperation

Die Skala „Intensität der Lehrerkooperation“ erfasst die Einschätzung der Lehrkräfte zur generellen Häufigkeit ihrer Zusammenarbeit untereinander, indem unterschiedliche Bereiche der Zusammenarbeit differenziert abgefragt werden. Dabei sind drei Dimensionen berücksichtigt: die unterrichtsbezogene Kooperation, die klassenübergreifende Kooperation und schulbezogene Formen der Zusammenarbeit. Die erfassten Kooperationsformen zeichnen sich durch verschiedene Komplexitätsgrade aus und reichen vom reinen Austausch von Materialien bis zu gemeinsamer Unterrichtsdurchführung. Die Items sind übernommen aus einer Lehrkräftebefragung an Grundschulen mit erweitertem Zeitrahmen in Niedersachsen und Hamburg (vgl. Holtappels 1997a, 2004c). Insgesamt werden 20 Items auf einer fünfstufigen Skala (von 1 „bislang gar nicht“ bis 5 „wöchentlich“) erfasst.

Intensität der multiprofessionellen Kooperation

Die Skala „Intensität der Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal“ ist eine Eigenentwicklung von StEG und bildet die Intensität der multiprofessionellen Zusammenarbeit aus Sicht der wei-

3 Für die Schulen, an denen zu mindestens einem Zeitpunkt genügend gültige Angaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals bzw. der Lehrkräfte vorliegen, die Mindestzahl aber bei einem oder zwei Zeitpunkten unterschreiten, wurden die Originalwerte, die auf zu geringen Fallzahlen beruhten, durch einen Missingwert ersetzt und in Mplus modellbasiert imputiert. Es wurden getrennte Modelle für die Einschätzungen der Lehrkräfte und die des weiteren pädagogisch tätigen Personals modelliert. Insgesamt sind bei den Lehrkräftemodellen 79 Grundschulen und 214 weiterführende Schulen einbezogen worden, die Personalmodelle beruhen auf Angaben von 78 Grundschulen und 122 weiterführenden Schulen.

Tab. 8.1: Verwendete Skalen zur innerschulischen Kooperation und zur Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Skala (Quelle)	Befragten- gruppe	Cronbach's α (W1/W2/W3)	Skalierung	Item- anzahl	Beispielitems
Intensität der Lehrerkooperation (Holtappels 1997a, 2004c)	LK	.89/.89/.90	[1]Bislang gar nicht [2]Halbjährlich oder seltener [3]Vierteljährlich [4]Monatlich [5]Wöchentlich	20	Erstellung von Halbjahres- oder Jahresplänen (für Lernstoff, Projekte, Arbeitsgemeinschaften) Team-Besprechungen im Jahrgang
Intensität der multiprofessionellen Kooperation (StEG)	PP	.85/.84/.85	[1] Bislang gar nicht [2] Seltener als monatlich [3] Monatlich [4] Wöchentlich	4	Abstimmung der Inhalte von Ganztags-elementen mit den Lehrkräften Gemeinsame Durchführung von Projekten, Arbeitsgemeinschaften, Kursen mit Lehrkräften
Bewertung der multiprofessionellen Kooperation (StEG, in Anlehnung an das IFS-Barometer 2004)	LK PP	.79/.79/.80 .83/.80/.80	[1] Trifft nicht zu [2] Trifft eher nicht zu [3] Trifft eher zu [4] Trifft voll zu	7	Die an unserer Schule beschäftigten Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch tätigen Personen kommen gut miteinander aus. Die Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals wird von den Lehrkräften häufig nicht akzeptiert.
Verankerung von Kooperation im Schulprogramm (StEG)	SL	.80/.80/.78	[1] Gar nicht [2] Ansatzweise [3] Weitgehend [4] Umfassend	9	Aussagen zu Lehrerkooperation und Teamarbeit Aussagen zu Kooperation mit außerschulischen Trägern (Personen, Institutionen, Organisationen)

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Lehrkräftebefragungen, Befragungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals; LK: Lehrkräfte, PP: weiteres pädagogisch tätiges Personal, SL: Schulleitungen

teren pädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ab. Erfasst werden vier unterschiedliche Aspekte der Kooperation bezüglich der Ganztags-elemente und einzelner Schülerinnen und Schüler auf einer vierstufigen Skala (von 1 „bislang gar nicht“ bis 4 „wöchentlich“).

Bewertung der multiprofessionellen Kooperation

Neben der Intensität der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit sind sowohl die Lehrkräfte als auch das weitere pädagogisch tätige Personal gebeten worden, die Qualität der Kooperation einzuschätzen. Die Skala „Bewertung der multiprofessionellen Kooperation“ ist in Anlehnung an das IFS-Barometer (2004) von StEG entwickelt worden und bezieht sich vor allem auf verschiedene Aspekte des sozialen Klimas zwischen den Beschäftigtengruppen. Sieben Bereiche wurden auf einer vierstufigen Skala (von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“) erfasst.

Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Die Skala „Verankerung des Themas Kooperation im Schulprogramm“ ist eine Eigenentwicklung von StEG und fasst auf einer vierstufigen Skala (von 1 „gar nicht“ bis 4 „umfassend“) zusammen, in welchem Ausmaß die Schulen in ihrem Schulprogramm konzeptionelle Festlegungen zu unterschiedlichen Aspekten der Kooperation treffen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden in jeder der drei Befragungen gebeten, Angaben dazu zu machen, inwieweit zu bestimmten Arbeitsfeldern Aussagen im Schulprogramm verankert sind und inwieweit Kooperation als konkretes Ziel definiert ist. Zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt wurde auch erfragt, ob sich das Schulprogramm im Vergleich zur vorangegangenen Befragung substantiell verändert hat. War das nicht der Fall und haben die Schulleiterinnen und Schulleiter deshalb nicht erneut detaillierte Angaben zu Zielen und Konzepten des Schulprogramms gemacht, wurden die Angaben aus der vorangegangenen Befragung übernommen. Neun Items sind in die Skala eingeflossen.⁴

8.4 Deskriptive Befunde

8.4.1 Entwicklung der innerschulischen Kooperation

Die Tabellen 8.2 und 8.3 zeichnen die Entwicklung der Intensität und Bewertung der innerschulischen Kooperation zwischen 2005 und 2009 an den Grundschulen und weiterführenden Schulen nach, die an allen drei Befragungszeitpunkten an der Studie teilgenommen haben (Panelschulen). Während die Intensität der Lehrerkooperation im Untersuchungszeitraum sowohl an den Grundschulen (2005: 2,95; 2009: 3,20) als auch an den Schulen der Sekundarstufe (2005: 2,57; 2009: 2,74) leicht ansteigt, intensiviert sich die

4 Folgende Items sind erfasst worden: a) Aussagen: Kooperation mit anderen Schulen; b) Aussagen: Kooperation mit Eltern; c) Aussagen: Lehrerkooperation und Teamarbeit; d) Aussagen: Kooperation mit außerschulischen Trägern (Personen, Institutionen, Organisationen); e) Aussagen: Öffnung von Schule (z.B. zum Stadtteil); f) Aussagen: systematische Verknüpfung zwischen Vormittagsangebot und Zusatzangebot; g) Ziel: Elternbeteiligung im Schulleben; h) Ziel: Öffnung der Schule zum Umfeld; i) Ziel: Lehrerkooperation und Teamarbeit.

multiprofessionelle Zusammenarbeit nur an den Grundschulen (2005: 2,41; 2009: 2,57) signifikant und bleibt an den weiterführenden Schulen (2005: 2,31; 2009: 2,34) nahezu konstant. Die hohen Werte bei den Standardabweichungen deuten darauf hin, dass eine große Heterogenität zwischen den Schulen bei der berufsübergreifenden Zusammenarbeit existiert. Zudem muss bei der Betrachtung der multiprofessionellen Kooperation der Umstand berücksichtigt werden, dass im gesamten Untersuchungszeitraum ein nicht unerheblicher Teil des weiteren pädagogisch tätigen Personals angibt, überhaupt nicht mit den Lehrkräften zu kooperieren. Während dieser Anteil für die Grundschulen zwischen 13 und 15 Prozent liegt, arbeitet an den weiterführenden Schulen sogar ein Fünftel des weiteren pädagogisch tätigen Personals in keiner Weise mit den Lehrkräften zusammen (ohne Tab.).

Im Zeitraum von 2005 bis 2009 lässt sich weder an den Grundschulen (2005: 3,19; 2009: 3,18) noch an den Schulen der Sekundarstufe (2005: 3,16; 2009: 3,15) eine Veränderung bei der Einschätzung der multiprofessionellen Zusammenarbeit durch die Lehrkräfte beobachten. Das weitere pädagogisch tätige Personal hingegen bewertet die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften 2007 und 2009 sowohl an Grundschulen (2005: 3,00; 2009: 3,11) als auch an den Sekundarstufenschulen (2005: 3,08; 2009: 3,19) etwas besser als zum ersten Erhebungszeitpunkt und bescheinigt der multiprofessionellen Kooperation damit eine zunehmende Qualität.

Der direkte Vergleich der Einschätzungen der beiden Beschäftigtengruppen zeigt, dass die Lehrkräfte die multiprofessionelle Kooperation an Grundschulen (2005: LK: 3,19; PP: 3,00) und weiterführenden Schulen (2005: LK: 3,16; PP: 3,08) zu Beginn der Untersuchung etwas positiver bewerten als das weitere pädagogisch tätige Personal. Im Jahr 2009 unterscheidet sich die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den beiden Beschäftigtengruppen aus Sicht der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals nicht mehr. Mit Blick auf die Intensität der innerschulischen Zusammenarbeit lassen sich zwischen den Grundschulen und den weiterführenden Schulen systematische Unterschiede finden. Sowohl die Lehrerkooperation (2009: Primar: 3,20; Sek. I: 2,74) als auch die Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal (2009: Primar: 2,57; Sek. I: 2,34) ist an den Schulen der Primarstufe intensiver als an den Schulen der Sekundarstufe, wobei die Unterschiede bei der Lehrerkooperation ausgeprägter sind als bei der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Hinsichtlich der Bewertung der Zusammenarbeit zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Beschäftigtengruppen.

Tab. 8.2: Entwicklung von Intensität und Bewertung innerschulischer Kooperation an Schulen der Primarstufe
(Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Skala	n	Primarstufe						Test auf Innersubjekteffekte (Greenhouse-Geisser)			Paarweise Vergleiche (Bonferroni)		
		2005		2007		2009		F	p	eta ²	Unterschiede zwischen Wellen		
		MW	SD	MW	SD	MW	SD				1 vs. 2	1 vs. 3	2 vs. 3
Intensität der Lehrerkooperation	68	2,95	0,37	3,16	0,30	3,20	0,34	42,78	.000	.390		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.000 .000 .339
Intensität der multipro- fessionellen Koope- ration	76	2,41	0,63	2,53	0,70	2,57	0,75	3,27	.043	.042		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.254 .059 1,000
Bewertung der multi- professionellen Koope- ration (LK)	61	3,19	0,32	3,13	0,27	3,18	0,31	1,90	.162	.031		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.285 1,000 .112
Bewertung der multi- professionellen Koope- ration (PP)	74	3,00	0,43	3,19	0,37	3,11	0,34	9,12	.000	.111		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.000 .093 .135

Quelle: StEG 2005-2009, Lehrkräftebefragungen und Befragungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Pankelschulen der Primarstufe, an denen zu allen drei Zeitpunkten mind. 5 LK-Fragebögen bzw. 1 PP-Fragebogen vorliegen, aggregiert auf Schulebene

Tab. 8.3: Entwicklung von Intensität und Bewertung immerschulischer Kooperation an Schulen der Sekundarstufe
(Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Skala	n	Sekundarstufe												Paarweise Vergleiche (Bonferroni)	
		2005		2007		2009		Test auf Innersubjekteffekte (Greenhouse-Geisser)				Unterschiede zwischen Wellen			
		MW	SD	MW	SD	MW	SD	F	p	eta ²	p				
Intensität der Lehrerkooperation	202	2,57	0,30	2,69	0,31	2,74	0,33	71,17	.000	.261		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.000 .000 .001		
Intensität der multipro- fessionellen Koope- ration	128	2,31	0,77	2,29	0,72	2,34	0,69	0,32	.719	.002		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	1.000 1.000 1.000		
Bewertung der multi- professionellen Kooperation (LK)	181	3,16	0,22	3,13	0,24	3,15	0,24	2,59	.162	.031		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.092 1.000 .282		
Bewertung der multi- professionellen Kooperation (PP)	123	3,08	0,45	3,26	0,36	3,19	0,3	9,12	.000	.070		1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.001 .046 .148		

Quelle: STEG 2005-2009, Lehrkräftebefragungen und Befragungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Panelschulen der Sekundar-
stufe, an denen zu allen drei Zeitpunkten mind. 5 LK-Fragebögen bzw. 1 PP-Fragebogen vorliegen, aggregiert auf Schulebene

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich hinsichtlich der Intensität der innerschulischen Zusammenarbeit eine leichte Zunahme konstatieren lässt, während sich die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation nur aus der Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt etwas verbessert hat. Zudem ist die Zusammenarbeit an den Grundschulen intensiver als an den weiterführenden Schulen.

8.4.2 Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Schulleiterinnen und Schulleiter konnten zu neun verschiedenen Aspekten von Kooperation angeben, ob diese gar nicht, ansatzweise, weitgehend oder umfassend im Schulprogramm ihrer Schule verankert sind. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Schulen im Rahmen der Schulprogrammarbeit stark mit der Frage konzeptioneller Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm auseinandergesetzt haben, denn von allen Schulleiterinnen und Schulleitern, die die Fragen zu ihrem Schulprogramm beantwortet haben, hat nur eine einzige Schule der Sekundarstufe zum ersten Erhebungszeitpunkt angegeben, sich mit diesem Thema überhaupt nicht zu beschäftigen. Alle anderen Schulen nehmen sich der Frage der Bedeutung von Kooperation intensiv an. Darauf deutet die Zahl der Kooperationsaspekte hin, zu denen im Schulprogramm durchschnittlich Festlegungen getroffen werden (vgl. Tab. 8.4). Diese liegt bei den Grundschulen in der ersten Welle bei 7,8 und bei den weiterführenden Schulen bei 7,5. Die meisten der abgefragten Aspekte sind also bei Schulen mindestens ansatzweise im Schulkonzept verankert. Bei den Grundschulen steigt die Zahl der insgesamt im Schulprogramm verankerten Kooperationsaspekte zwischen 2005 und 2009 signifikant von 7,8 auf 8,1 an. Das ist darauf zurückzuführen, dass mehr Bereiche der Zusammenarbeit weitgehend oder umfassend im Schulprogramm behandelt werden (ohne Tab.). Auch bei den Sekundarstufenschulen zeigt sich eine Entwicklung zu stärkerer Verankerung von Kooperation im Schulprogramm. Die Zahl der nur ansatzweise im Schulprogramm verankerten Kooperationsaspekte geht zurück, während die Zahl der Bereiche, zu denen weitgehende oder umfassende Festlegungen getroffen werden, signifikant ansteigt (ohne Tab.)

Der Vergleich zwischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe zeigt, dass die Grundschulen im gesamten Erhebungszeitraum mehr Aspekte weitgehend oder umfassend ins Schulprogramm integriert haben (ohne Tab.). Dass nicht nur die Zahl der Kooperationsaspekte ansteigt, sondern auch die Ausführlichkeit, mit der die unterschiedlichen Aspekte behandelt werden, belegen die Befunde zur Verankerung von Kooperation im Schulprogramm (vgl. Tab. 8.4). Sowohl an den Schulen der Primarstufe (2005: 2,28; 2009: 2,70) als auch an den Schulen der Sekundarstufe (2005: 2,42; 2009: 2,54) steigt die Verankerungstiefe im Untersuchungszeitraum leicht an, wobei sich die Grundschulen zu allen drei Befragungszeitpunkten etwas intensi-

Tab. 8.4: Ausmaß der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm an Schulen der Primar- und Sekundarstufe
(Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Skala	n	2005		2007		2009		Test auf Innersubjekteffekte (Greenhouse-Geisser)			Paarweise Vergleiche (Bonferroni)	
		MW	SD	MW	SD	MW	SD	F	p	eta ²	Unterschiede zwischen Wellen	p
Primarstufe												
Zahl der im Schulprogramm verankerten Kooperationsaspekte	64	7,77	1,39	7,89	1,39	8,14	1,19	5,07	.018	.074	1 vs. 2 1 vs. 3 1 vs. 3	.176 .034 .209
Verankerung von Kooperation im Schulprogramm	64	2,58	0,46	2,65	0,49	2,70	0,49	4,76	.013	.070	1 vs. 2 1 vs. 3 1 vs. 3	.173 .028 .519
Sekundarstufe												
Zahl der im Schulprogramm verankerten Kooperationsaspekte	147	7,49	1,90	7,69	1,73	7,77	1,71	2,45	.097	.016	1 vs. 2 1 vs. 3 1 vs. 3	.224 .215 1,000
Verankerung von Kooperation im Schulprogramm	139	2,42	0,53	2,50	0,53	2,54	0,51	8,17	.001	.056	1 vs. 2 1 vs. 3 2 vs. 3	.006 .003 .430

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen der Primar- und Sekundarstufe, für die für alle drei Befragungszeitpunkte gültige Skalenwerte zur Verankerung von Kooperation im Schulprogramm vorliegen

ver mit der Entwicklungsplanung für den Kooperationsbereich auseinanderzusetzen als die weiterführenden Schulen.

Ingesamt weisen die Befunde darauf hin, dass die Schulen ihr Schulprogramm im Untersuchungszeitraum aktiv weiterentwickeln. So geben 2009 knapp und 2007 gut ein Drittel der Panelschulen an, ihr Schulprogramm seit der letzten Befragung substantiell verändert zu haben (ohne Tab.). Bezüglich der Festlegungen zum Kooperationsbereich lassen die Ergebnisse den vorsichtigen Schluss zu, dass die innerschulische Zusammenarbeit für das Leitbild der Schule im Untersuchungszeitraum etwas an Bedeutung gewonnen hat.

8.4.3 Zusammenhang zwischen innerschulischer Kooperation und Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Nachdem die Darstellung des Entwicklungsverlaufs gezeigt hat, dass sich zum einen die Intensität der Kooperation leicht verstärkt hat und zum anderen die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm intensiviert hat, stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen beidem. Grundschulen und weiterführende Schulen weisen dabei deutliche Unterschiede auf. Während an den weiterführenden Schulen vielfältige signifikante Befunde zu konstatieren sind, existieren an den Schulen der Primarstufe zwischen der schulischen Kooperationspraxis und der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm so gut wie keine bivariaten Zusammenhänge (vgl. Tab. 8.5).

Die Angaben zur Intensität und Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit durch das weitere pädagogisch tätige Personal stehen an den Grundschulen in keinem Zusammenhang zur Frage der konzeptionellen Festlegungen zum Kooperationsbereich im Schulprogramm. Für die Einschätzung der Lehrkräfte ergeben sich punktuell signifikante Befunde. So haben Grundschulen, an denen die Lehrkräfte 2009 eine intensivere Lehrerzusammenarbeit berichten, Kooperation stärker im Schulprogramm verankert. An den weiterführenden Schulen sind sowohl die Intensität der Lehrerkooperation als auch die Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit aus Sicht der Lehrkräfte positiv mit der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm korreliert.

Je intensiver an den Sekundarstufenschulen die Lehrerkooperation ist und je positiver die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal bewertet wird, desto umfassender ist Kooperation im Schulprogramm verankert. Dies gilt für alle Erhebungszeitpunkte.

Wie an den Grundschulen, so steht auch an den weiterführenden Schulen die Intensität der multiprofessionellen Zusammenarbeit aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals nicht im Zusammenhang mit konzeptionellen Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm. Hinsichtlich der Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit durch das weitere pädago-

Tab. 8.5: Bivariate Korrelationen zwischen Intensität und Bewertung innerschulischer Kooperation und Verankerung von Kooperation im Schulprogramm von Primar- und Sekundarstufe

Skala	Intensität der Lehrerkooperation			Intensität der multi-professionellen Kooperation			Bewertung der multi-professionellen Kooperation (LK)			Bewertung der multiprofessionellen Kooperation (PP)		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Ausmaß der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm	Primarstufe											
	2005	.058	.191	.283*	.049	.065	.102	.187	.137	.158	.181	.210
	2007	.052	.157	.179	.028	.018	.094	.083	.149	.058	.112	.032
	2009	.064	.147	.270*	-.009	.063	.124	.331**	.215	.157	.097	.021
	Sekundarstufe											
	2005	.275**	.282**	.203*	.100	.139	.183	.162*	.239**	.278**	.232*	.221*
2007	.203**	.238**	.239**	.120	.119	.090	.266**	.357**	.306**	.137	.198*	
2009	.173*	.227**	.229**	.111	.152	.128	.250**	.330**	.359**	.054	.144	

*=p<.05, **=p<.01

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Lehrkräftebefragungen, Befragungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, aggregiert auf Schulebene, Primarstufe und Sekundarstufe, an denen zu jedem Befragungszeitpunkt mindestens fünf Lehrkräftefragebögen bzw. mindestens ein Fragebogen des weiteren pädagogisch tätigen Personals vorliegen

gisch tätige Personal kann an Schulen der Sekundarstufe für alle drei Zeitpunkte ein signifikant positiver Zusammenhang zum Ausmaß der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm nachgewiesen werden.

Ob eine intensive Kooperationspraxis die Aufnahme konzeptioneller Festlegungen zum Kooperationsbereich ins Schulprogramm befördert oder ob die Auseinandersetzung mit dem Thema Kooperation im Rahmen der Schulprogrammarbeit die Etablierung einer intensiven Kooperationspraxis im Schulalltag stützt, soll nun im Rahmen multivariater Analysen geklärt werden.

8.5 Multivariate Analysen: Cross-Lagged-Panel-Pfadanalysen zum Zusammenhang zwischen innerschulischer Kooperation und Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Um den Zusammenhang zwischen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und schulischer Kooperationspraxis angemessen zu erfassen, werden mit Mplus 5 getrennt für die Schulen der Primar- und der Sekundarstufe jeweils zwei Cross-Lagged-Panel-Pfadmodelle zum Zusammenhang zwischen der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und den Einschätzungen der schulischen Akteure zur innerschulischen Kooperationskultur modelliert: je ein Modell zu den Angaben der Lehrkräfte (vgl. Abb. 8.1 und 8.3) und je ein Modell zu den Angaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals (vgl. Abb. 8.2 und 8.4).

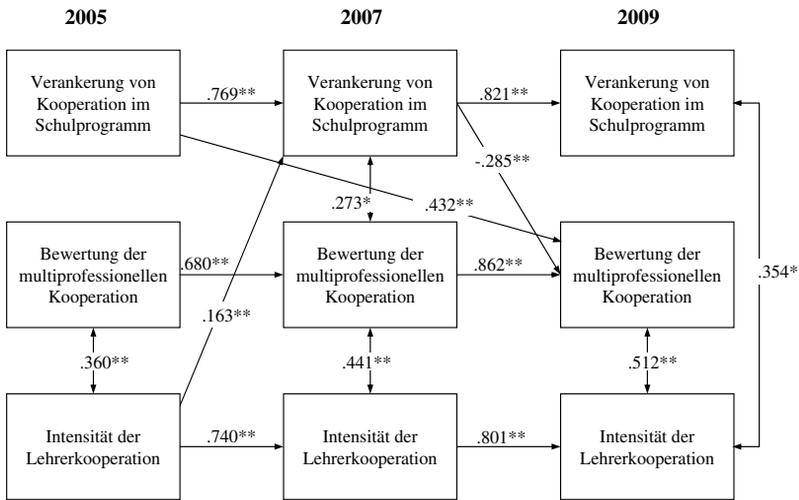
Im Rahmen der Analysen werden zunächst alle direkten und kreuzweisen Pfade sowie alle querschnittlichen Korrelationen zugelassen. In einem zweiten Schritt werden die insignifikanten Pfade und Korrelationen auf Null fixiert, wenn dies zu einer Verbesserung der Modellgüte führt. Abgebildet sind die Pfade und Korrelationen, die sich auf mindestens fünfprozentigem Signifikanzniveau als statistisch bedeutsam erweisen. Erwartungsgemäß zeigen sich deutlich positive, hochsignifikante Zusammenhänge zwischen den Konstrukten über die Wellen hinweg. Dies deutet auf eine hohe Stabilität der Konstrukte im Zeitverlauf hin. Im Querschnitt finden sich signifikante Korrelationen zwischen der Intensität der Zusammenarbeit und der Bewertung der Kooperation.

8.5.1 *Einfluss der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm auf die innerschulische Kooperationskultur*

An den Grundschulen führt eine intensive Verankerung von Kooperation im Schulprogramm 2005 vier Jahre später zu positiverer Bewertung der multi-professionellen Zusammenarbeit aus Sicht der Lehrkräfte (vgl. Abb. 8.1). Neben diesem positiven Haupteffekt zeigt sich allerdings, dass eine stärkere konzeptionelle Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm auch nega-

tive Auswirkungen auf die wahrgenommene Qualität der Zusammenarbeit haben können. Unter Kontrolle des Haupteffektes und der Stabilität des Konstruktes über die Zeit schätzen Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal 2009 umso weniger positiv ein, je stärker Kooperation 2007 im Schulprogramm verankert war. Dieser Effekt könnte dadurch zustande kommen, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Kooperation die Sensibilität und die Qualitätsansprüche der Beteiligten erhöht und die an der eigenen Schule vorhandene Kooperationspraxis in der Folge besonders kritisch bewertet wird.⁵

Abb. 8.1: Lehrkräftemodell (Primarstufe): Zusammenhang zwischen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und innerschulischer Kooperation (Cross-Lagged-Panel-Pfadmodell)



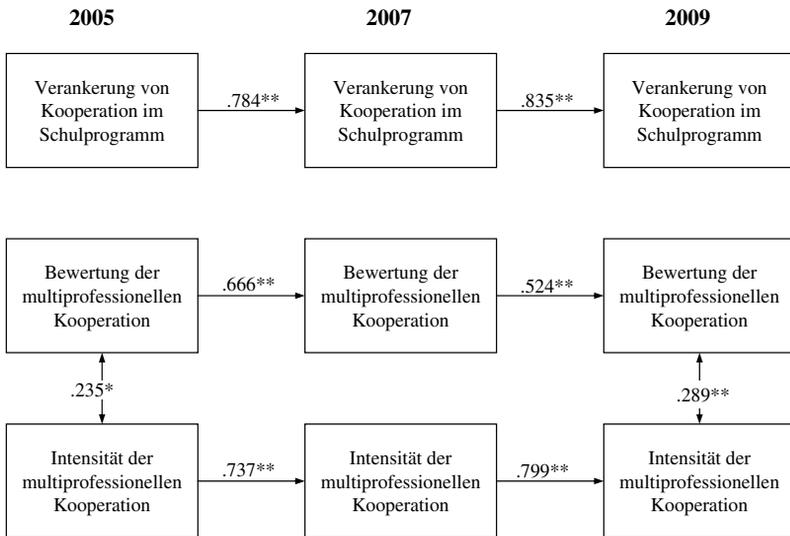
Chi²=9,3; df=22; CFI=1.000, RMSEA=.000
n=79; * = p < .05, ** = p < .01

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs- und Lehrkräftbefragung; aggregiert auf Schulebene; Panelschulen der Primarstufe, an denen zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 5 Lehrkräften zu Bewertung der multiprofessionellen Kooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 5 Lehrkräften zur Intensität der Lehrerkoooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben der Schulleitungen zu konzeptioneller Verankerung von Kooperation im Schulprogramm vorliegen.

5 Darauf deuten weitergehende Analysen hin, die z.B. zeigen, dass – bei Kontrolle des positiven Haupteffektes von der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm 2005 auf die Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit 2009 sowie der Stabilität der Bewertung zwischen 2007 und 2009 – die multiprofessionelle Zusammenarbeit von den Lehrkräften umso kritischer bewertet wird, je stärker sie in die Schulprogrammarbeit eingebunden waren.

Keinen Einfluss hat die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm hingegen an den Grundschulen auf die Intensität der Lehrerkooperation sowie auf die Intensität der multiprofessionellen Kooperation und die Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit durch das weitere pädagogisch tätige Personal (vgl. Abb. 8.2). Damit lassen sich an den Grundschulen weder bivariat noch multivariat Zusammenhänge zwischen der multiprofessionellen Kooperationspraxis aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals und der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm nachweisen.

Abb. 8.2: Personalmodell (Primarstufe): Zusammenhang zwischen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und innerschulischer Kooperation (Cross-Lagged-Panel-Pfadmodell)



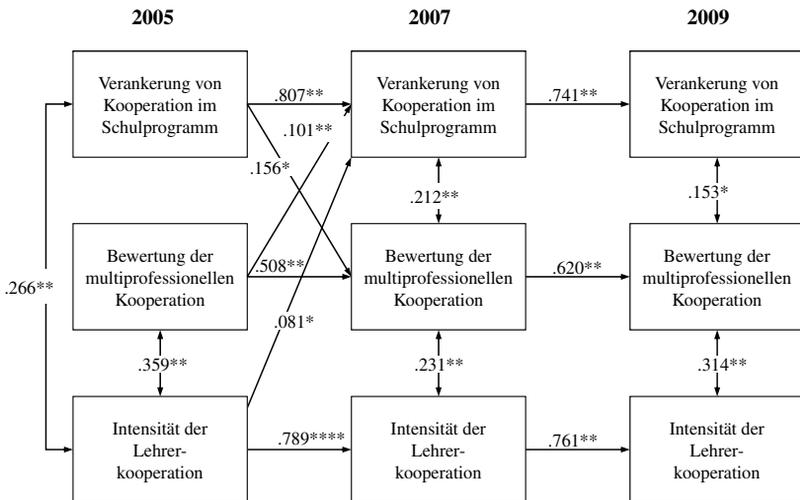
Chi²=31,0; df=25; CFI= .975; RMSEA= .055
n=78, *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragung und Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals; aggregiert auf Schulebene; Panelschulen der Primarstufe, an denen zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 3 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Intensität und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 3 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Bewertung der multiprofessionellen Kooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben der Schulleitungen zu konzeptioneller Verankerung von Kooperation im Schulprogramm vorliegen

Wie an den Grundschulen stehen auch an den weiterführenden Schulen weitgehende Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm im Zusammenhang mit Bewertung der multiprofessionellen Zusammenarbeit durch die Lehrkräfte (vgl. Abb. 8.3). Je intensiver die Schulen 2005 Kooperation in ihrem Schulprogramm verankert haben, desto positiver bewerten die Lehrkräf-

te zwei Jahre später die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. Allerdings ist dieser Effekt an den Schulen der Sekundarstufe deutlich kleiner als an den Grundschulen und bezieht sich auf die Zeitspanne zwischen 2005 und 2007, während an den Grundschulen ein Effekt über vier Jahre nachzuweisen ist.

Abb. 8.3: *Lehrkräftemodell (Sekundarstufe): Zusammenhang zwischen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und innerschulischer Kooperation (Cross-Lagged-Panel-Pfadmodell)*

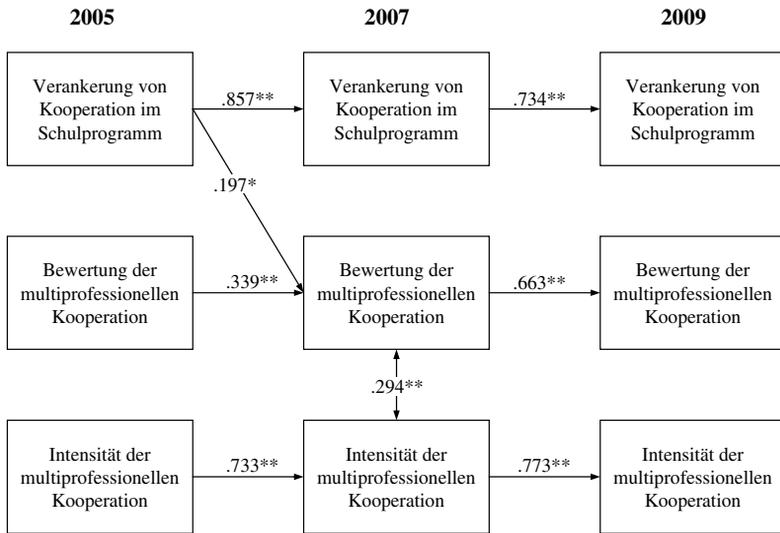


Chi²=15,7; df=9; CFI= .992, RMSEA=.059
n=214; * = p < .05, ** = p < .01

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung; aggregiert auf Schulebene; Panelschulen der Sekundarstufe, an denen zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 5 Lehrkräften zur Bewertung der multiprofessionellen Kooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 5 Lehrkräften zur Intensität der Lehrkooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben der Schulleitungen zu konzeptioneller Verankerung von Kooperation im Schulprogramm vorliegen

Im Gegensatz zu den Schulen der Primarstufe zeigt sich an den Sekundarstufenschulen eine Auswirkung der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm auf die Beurteilung der multiprofessionellen Kooperation durch das weitere pädagogisch tätige Personal (vgl. Abb. 8.4). Je deutlicher hier 2005 konzeptionelle Festlegungen zum Kooperationsbereich getroffen worden sind, desto positiver bewertet das weitere pädagogisch tätige Personal 2007 die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern. Auf die Intensität der Lehrkooperation und die Intensität der multiprofessionellen Kooperation hat die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm aber auch an den weiterführenden Schulen keinen Einfluss.

Abb. 8.4: Personalmodell (Sekundarstufe): Zusammenhang zwischen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm und innerschulischer Kooperation (Cross-Lagged-Panel-Pfadmodell)



Chi²=27,8; df=25; CFI=.991; RMSEA=.030
 n=122; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragung und Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals; aggregiert auf Schulebene; Panelschulen der Sekundarstufe, an denen zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 3 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Intensität und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben von mind. 3 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Bewertung der multiprofessionellen Kooperation und zu mind. einem Zeitpunkt Angaben der Schulleitungen zur konzeptionellen Verankerung von Kooperation im Schulprogramm vorliegen

Es lassen sich also einige Hinweise für die in Kapitel 8.2 formulierte Annahme finden, dass die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm die Entwicklung der innerschulischen Kooperationskultur fördert. Doch beschränken sich diese Befunde auf einen Aspekt der innerschulischen Zusammenarbeit, in diesem Fall auf die von den verschiedenen Beschäftigtengruppen bewertete Qualität der Kooperation. Naheliegend ist, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Kooperation im Rahmen der Schulprogrammarbeit an vielen Schulen zu einer gemeinsamen Einschätzung der Bedeutung von Kooperation durch die schulischen Akteure führt und so über ein geteiltes pädagogisches Selbstverständnis die Zusammenarbeit verbessert. Auf die Intensität der Zusammenarbeit hat die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm keine Auswirkungen. Insgesamt kann also die Hypothese, dass die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm die Entwicklung der innerschulischen Kooperationskultur fördert, teilweise bestätigt werden.

8.5.2 Einfluss der schulischen Kooperationspraxis auf die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm

Sowohl an den Grundschulen als auch an den Schulen der Sekundarstufe zeigt sich ein Einfluss der Intensität der Lehrerkooperation zum ersten Erhebungszeitpunkt auf die Intensität der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm zwei Jahre später (vgl. Abb. 8.1 und 8.3). Dieser Effekt ist an den Grundschulen größer als an den weiterführenden Schulen. Die beschriebenen Ergebnisse legen nahe, dass die an den Schulen bereits etablierte Kooperationspraxis die bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema beeinflusst und somit die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm unterstützt. Die Ergebnisse weisen damit Parallelen zu den Befunden anderer Studien zur Schulprogrammarbeit auf, die eine Auswirkung der vorhandenen Kooperationspraxis an den Schulen auf die Qualität und Nutzbarkeit der entstehenden Schulprogramme nachweisen konnten (vgl. Holtappels/Müller 2002; Holtappels 2004b, Kanders 2002).

Im Vergleich zur Einschätzung der Lehrkräfte hat die Intensität und Bewertung der multiprofessionellen Kooperation durch das weitere pädagogisch tätige Personal weder an den Primar- noch an den Sekundarstufenschulen Einfluss auf die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm. Dies könnte mit der Tatsache in Zusammenhang stehen, dass das weitere pädagogisch tätige Personal zum einen weniger umfassend als die Lehrkräfte über Aktivitäten an der Schule informiert ist, die mit der Entwicklung des Ganztagschulkonzepts in Verbindung stehen⁶ und zum anderen in diese Aktivitäten auch seltener eingebunden ist als die Lehrerinnen und Lehrer (ohne Tab.). Schulprogrammarbeit ist offensichtlich auch an Ganztagschulen in erster Linie Sache des Lehrerkollegiums.

Der mit den Daten der StEG-Studie belegbare positive Effekt von der Kooperationspraxis auf die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm beschränkt sich also auf den Ausschnitt der Kooperationskultur, der sich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte manifestiert, nämlich die Intensität der Lehrerkooperation und an den weiterführenden Schulen auch die Bewertung der multiprofessionellen Kooperation durch die Lehrerinnen und Lehrer. Insofern wird auch die zweite Hypothese, dass sich die an den Schulen bereits vorhandene Kooperationspraxis positiv auf die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm auswirkt, in Teilen, aber nicht umfassend bestätigt.

6 Z.B. Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen, Bildung von Konzept- oder Steuergruppen, Besuch anderer Schulen mit ähnlichen Angeboten, Erarbeitung von Teilen des Schulkonzepts in Arbeitsgruppen.

8.6 Fazit

Innerschulische Kooperation ist eine wichtige Gelingensbedingung für Ganztagschulen, stellt die beteiligten Akteure aber vor besondere Herausforderungen. Wenn Kooperation so zentral ist, stellt sich die Frage, wie die Intensität und Bewertung der Zusammenarbeit an den Schulen verbessert werden kann. Daher ist im Rahmen dieses Beitrags der Frage nachgegangen worden, inwieweit das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung geeignet ist, die schulische Kooperationskultur zu stärken und inwiefern die schon vorhandene Kooperationspraxis an den Schulen Bedeutung hat für die Auseinandersetzung mit der Qualitätsverbesserung der Zusammenarbeit im Rahmen der Entwicklung des Schulprogramms.

Die Grundschulen zeichnen sich im Vergleich zu den weiterführenden Schulen durch eine etwas intensivere Zusammenarbeit aus. An allen untersuchten Schulen steigt die Intensität der Kooperation im Untersuchungszeitraum im Durchschnitt aber etwas an. Die wahrgenommene Qualität der Kooperation ändert sich hingegen nicht wesentlich. Auch hinsichtlich der konzeptionellen Festlegungen zur Kooperation im Schulprogramm zeigt sich ein Trend zur Intensivierung. Sowohl die Grundschulen als auch die Schulen der Sekundarstufe verankern im Laufe der Zeit nicht nur mehr Kooperationsaspekte im Schulprogramm, sondern behandeln diese auch zunehmend ausführlicher, wobei die Grundschulen sich zu allen drei Befragungszeitpunkten in ihrem Schulprogramm etwas umfassendere Festlegungen vornehmen als die Sekundarstufenschulen. Insgesamt weisen die Befunde auf eine leicht zunehmende Bedeutung von Kooperation für die Schulen im Untersuchungszeitraum hin.

Die multivariaten Analysen kommen insgesamt zu einem dreifachen Ergebnis: *Erstens* kann eine bereits an den Schulen existierende hohe Kooperationsintensität unter den Lehrkräften die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm befördern. Die schon etablierte Kooperationspraxis hat also Bedeutung für die Frage, wie intensiv die Schulen in ihrem Schulprogramm innerschulische Zusammenarbeit vereinbaren und festlegen bzw. über Entwicklungsplanung verbessern wollen.

Zweitens kann die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm im Sinne einer auf Konsens beruhenden gemeinsamen Arbeitsgrundlage die Bewertung der Zusammenarbeit verbessern. Somit scheint das Schulprogramm an den untersuchten Ganztagschulen als Instrument der Schulentwicklung in der Lage zu sein, positiv auf die wahrgenommene Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu wirken. Umgekehrt zeigt sich aber auch für einen Teil der Grundschulen, dass die Bewertung der Zusammenarbeit mit zunehmender Verankerung von Kooperation im Schulprogramm kritischer werden kann. Es ist zu vermuten, dass die starke Verankerung von Kooperation im Schulprogramm zu einer Erhöhung der Ansprüche der Beteiligten führt und diese die Kooperationspraxis in ihrer Schule kritischer bewerten. Zu einer Intensivierung der Kooperation führt eine verstärkte Verankerung von

Kooperation im Schulprogramm nicht. In diesem Zusammenhang wäre zu prüfen, inwieweit die Begrenztheit räumlicher und zeitlicher Ressourcen einer stärkeren Kooperation im Wege steht.

Als *dritter* wichtiger Befund ist zu nennen, dass die Einschätzung des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Intensität und Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit weder an den Grundschulen noch an den weiterführenden Schulen in einem Zusammenhang mit der Frage nach der Verankerung von Kooperation im Schulprogramm steht. Aus deskriptiven Befunden der StEG-Daten (ohne Tab.) geht hervor, dass das weitere pädagogisch tätige Personal über Möglichkeiten, sich an der Entwicklung des Schulprogramms zu beteiligen, deutlich unzureichender informiert ist als die Lehrkräfte und in die entsprechenden Aktivitäten auch weniger eingebunden ist als diese. Da dem weiteren pädagogisch tätigen Personal an Ganztagschulen eine zentrale Rolle zukommt, ist zu überlegen, wie diese Beschäftigtengruppe in Zukunft intensiver in die Schulprogrammarbeit einzubeziehen ist. In diesem Kontext ist neben der quantitativen Untersuchung dieses Themenbereichs auch auf die Bedeutung weiterer qualitativer Erforschung hinzuweisen, um über den Nachvollzug konkreter Prozesse in einzelnen Kollegien weitere Ge- und Misslingsbedingungen für erfolgreiche Schulprogrammarbeit ausmachen zu können.

9 Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht

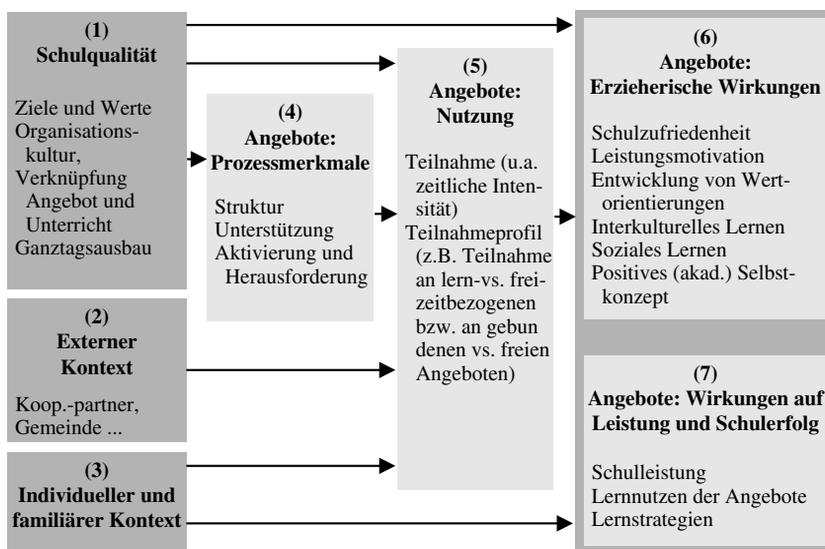
Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen

Mit der spätestens seit Mitte der 1990er-Jahre stark gestiegenen Zahl von Ganztagschulen in Deutschland setzen sich Bildungsforschung, Schulpraxis und Bildungspolitik auch zunehmend mit der Qualität des Ganztagsangebotes auseinander. Das spiegelt sich u.a. in einer stetig wachsenden Zahl von Veranstaltungen und Publikationen zum Thema wider. Viele von diesen bleiben nicht auf den akademischen Diskurs beschränkt, sondern wenden sich ausdrücklich an Schulverwaltung, Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Qualität von Ganztagschulen sind fester Bestandteil der Programme des Ganztagschulkongresses, auf Internetseiten wie Ganztagschulen.org, in Zeitschriften wie Schulmanagement, Veröffentlichungen der Kinder- und Jugendstiftung usw. (vgl. z.B. Fischer 2011; Enderlein 2009). Das offenbar große Interesse an solchen Foren und Informationsangeboten zeigt, dass der Qualität von verschiedenen Seiten eine zentrale Bedeutung für Verständnis, Umsetzung und Weiterentwicklung der Ganztagschule zugewiesen wird. Als Qualität des Ganztags werden hierbei jedoch meist nur einzelne Schulmerkmale, wie z.B. eine ausreichende Raumausstattung oder eine umfangreiche Ganztagskonzeption (vgl. Strätz u.a. 2003), berücksichtigt, von denen angenommen wird, dass sie zumindest mittelbar zum Erreichen von Zielen wie der Verbesserung von Schulleistungen (vgl. Holtappels u.a. 2008a, S. 11) beitragen. Auf die tatsächliche Ausgestaltung der Ganztagsangebote, auf die außerunterrichtlichen Lehr-Lern-Prozesse in der Schule und ihre Wirkungen wird dagegen nur selten eingegangen (vgl. Abschnitt 9.1.1).

In dem der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zugrunde liegenden Rahmenmodell der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote von Klieme (2007; vgl. Stecher u.a. 2007; Züchner/Holtappels/Stecher/Fischer in diesem Band) wird den Lehr-Lern-Prozessen eine maßgebliche Bedeutung für die Wirkungen der Ganztagsangebote zugewiesen (vgl. Abb. 9.1). Die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse in den Ganztagsangeboten wird als Ergebnis der Interaktionen der an ihnen beteiligten Personen (Lehrende bzw. Betreuerinnen und Betreuer sowie Schülerinnen und Schüler) aufgefasst. Damit wird die zentrale Einsicht aktueller Angebots-Nutzungs-Modelle der Unterrichtsforschung, dass der Wissensaneignung ein komple-

xer sozialer Konstruktionsprozess zugrunde liegt (vgl. Klieme 2006; Helmke 2003; Pauli/Reusser 2006), für die Ganztagsangebote übernommen (vgl. Stecher u.a. 2009). Bereits Miller (2003) sowie Moore et al. (2000) haben die kurz- und langfristigen individuellen Wirkungen der Teilnahme an „after-school programs“ bzw. „extracurricular activities“ mit Angebotsmerkmalen in Verbindung gebracht, beschreiben die Angebotsmerkmale aber nicht ausdrücklich als Koproduktion verschiedener Akteure und verstehen Schülereigenschaften und Kontextmerkmale nur als quasi externe Bedingungen bzw. Moderatoren der Angebotsqualität und -wirkungen. Die Beziehungen zwischen Lehr-Lern-Prozessen, individuellen Personeneigenschaften, Merkmalen des schulischen und des weiteren sozialen Kontextes sowie den Auswirkungen unterschiedlich umfangreicher Ganztagesteilnahme müssen jedoch als komplexe Wechselwirkungen begriffen werden.

Abb. 9.1: Modell der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule



Quelle: Stecher u.a. 2007, S. 350

In dem vorliegenden Kapitel wird nach dem Forschungsstand zur Qualität außerunterrichtlicher Angebote und ihren Bedingungen zunächst dargestellt, wie in StEG die Qualität der Ganztagsangebote basierend auf den Basisdimensionen guten Unterrichts nach Klieme (2006) bzw. den Grundbedürfnissen nach Deci und Ryan (15) als Prozessqualität aus Schülersicht erfasst wurde. Anschließend wird berichtet, wie sich diese Prozessqualität der Ganztagsangebote im Erhebungszeitraum entwickelt hat und welche Angebots- und Schulmerkmale mit der Angebotsqualität in Beziehung stehen.

9.1 Forschungsstand

9.1.1 Empirische Befunde zur Qualität von Ganztagsangeboten

In Deutschland gibt es mittlerweile eine ganze Reihe von empirischen Arbeiten zur Ganztagschule.¹ Die Mehrheit dieser Arbeiten ist qualitativ angelegt oder kombiniert qualitative und quantitative Daten. Es gibt jedoch auch – neben StEG – einige quantitative Untersuchungen, die mit standardisierten Instrumenten Informationen zur Entwicklung der Ganztagschulen erheben (vgl. Prüß u.a. 2007).

Viele der meist regional begrenzten Forschungsprojekte zur Ganztagschule evaluieren einzelne Fördermaßnahmen oder Programme zum Ausbau des außerunterrichtlichen Angebots. Andere untersuchen bestimmte Typen von Ganztagsangeboten. Meist steht dabei die Entwicklung der Schulorganisation sowie die Nutzung der Angebote im Fokus (vgl. z.B. Barz 2006; Börner u.a. 2010). Aber auch dort, wo die Entwicklung schulischer Leistungen bzw. der Stand der Kompetenzen in den Ganztagschulen untersucht wird, werden vor allem Merkmale der Ganztagsorganisation, aber nicht die Auswirkungen der tatsächlichen Lehr-Lern-Prozesse in den außerunterrichtlichen Angeboten als mögliche Einflussfaktoren betrachtet (vgl. dazu Holtappels u.a. 2010; Merkens/Schründer-Lenzen/Kuper 2009). „Qualität“ meint oft nur am Rande die pädagogische Ausgestaltung der Angebote. Das setzt sich dort fort, wo Qualitätskriterien für den Ganztagsformuliert werden. So wurden z.B. im Projekt „Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen“ (QUAST; vgl. Strätz u.a. 2003) anhand von Experteninterviews zahlreiche solcher Kriterien herausgearbeitet, die jedoch vorrangig auf der Schulebene – bei Konzepten, Ressourcen und Schulentwicklungsprozessen – bleiben.

Eine Ausnahme stellen bereits veröffentlichte Analysen aus StEG dar, die von der fünften bis zur siebten Jahrgangsstufe einen positiven Einfluss der Prozessqualität – als Maß der Aktivierung und Herausforderung, der Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden sowie der gewährten Partizipationsmöglichkeiten in den Ganztagsangeboten – auf die Entwicklung der Lernzielorientierung nachweisen (vgl. Fischer/Kuhn/Klieme 2009). Nichtsdestotrotz muss es bei der Feststellung bleiben, dass „im Hinblick auf Ganztagschulen [...] in der Schulforschung noch immer ein beträchtliches Forschungsdefizit [besteht]“ (Holtappels u.a. 2008b, S. 40). Dies gilt vor allem für die Forschung zur Qualität der pädagogischen Gestaltung von Ganztagsangeboten.

1 Allein die Datenbank des in Verbindung mit der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) eingerichteten Forschungsnetzwerks Ganztagschule enthält bereits 62 laufende oder abgeschlossene qualitative und/oder quantitative Forschungsprojekte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (Stand Frühjahr 2011).

9.1.2 US-amerikanische Befunde zur Qualität außerunterrichtlicher Angebote

In den USA hat die empirische Forschung zu außerunterrichtlichen Angeboten in, aber auch außerhalb der Schule einen deutlich größeren Umfang als in Deutschland. Bei allen Unterschieden zwischen den Bildungssystemen sind Ganztagsangebote in vielerlei Hinsicht mit „extracurricular activities“ und „after-school programs“ vergleichbar, ob nun bei Gestaltung und Zielsetzung, Gruppenzusammensetzung, den Teilnahmemodalitäten, den Möglichkeiten bei der Angebotswahl oder der Durchführung durch Erwachsene. Das gilt insbesondere für „school-based after-school programs“, die von den Schulen organisiert und unterstützt werden und meist im Schulkontext stattfinden (vgl. Fischer u.a. in diesem Band).

US-amerikanische Studien nehmen zwar häufig die Wirkungen außerunterrichtlicher Aktivitäten in den Fokus. So wurden unter anderem positive Effekte der Teilnahme an solchen Angeboten auf schulische Leistungen und Bildungserfolg (vgl. Durlak/Weissberg 2007; Mahoney et al. 2005) auf die schulische Motivation und Emotionen gegenüber der Schule (vgl. Feldmann/Matjasko 2005; Fredricks/Eccles 2005) sowie auf die Sozialkompetenz (vgl. Durlak/Weissberg/Pachan 2010; Fredricks/Eccles 2006; Fischer/Kuhn/Züchner in diesem Band) nachgewiesen. Inwiefern die tatsächliche Ausgestaltung der Aktivitäten sowie die Prozesse in den Angeboten diese Wirkungen bestimmen und dabei Einflüsse der Eigenschaften der beteiligten Akteure, der schulischen Rahmenbedingungen und externer Kontexte vermitteln, wird hierbei jedoch nur selten analysiert. Vielmehr werden die „extracurricular activities“ und „after-school programs“ häufig als „black box“ (Shernoff 2010, S. 326) behandelt. Dabei wurde bereits verschiedentlich darauf hingewiesen, dass ohne Berücksichtigung ihrer Qualität die Wirkungen außerunterrichtlicher Aktivitäten nicht verstanden werden können (vgl. Eccles/Gootman 2002; Mahoney et al. 2005).

Nun ist es nicht so, dass in diesen Studien die Eigenschaften der untersuchten Aktivitäten überhaupt nicht berücksichtigt würden. Mehr oder weniger implizit wird hier von bestimmten Angebotsmerkmalen ausgegangen, auf die die überprüften Wirkungen theoretisch zurückgeführt werden (vgl. z.B. Zaff et al. 2003). Vor allem handelt es sich bei diesen um die besonderen Bedingungen, die außerunterrichtliche Angebote im Vergleich zum schulischen Unterricht oder zur unbetreuten Freizeit bieten können. Diese besonderen Bedingungen sind durch die Unabhängigkeit vom Curriculum bei gleichzeitiger Nutzung schulischer Ressourcen geprägt. Sie werden vor allem in der Erweiterung der Lernzeit, der Vermittlung auch nicht-akademischer Lerninhalte, der Nutzung neuer, z.B. fächerübergreifender oder kooperativer Lern- und Arbeitsformen sowie der Differenzierung und Adaptivität (z.B. durch Wahlmöglichkeiten und Angebote für bestimmte Zielgruppen) gesehen. Außerdem können die außerunterrichtlichen Angebote spezifische soziale Er-

fahrungsräume darstellen und den Rahmen für veränderte Beziehungen insbesondere zu Erwachsenen bilden (vgl. Klieme 2006; Brown/Theobald 1998). Inwieweit die Möglichkeiten ausgenutzt werden, dahingehend dürften sich die Aktivitäten jedoch stark unterscheiden.

Einige Studien unterscheiden „extracurricular activities“ bzw. „after-school programs“ zumindest hinsichtlich ihrer Inhalte und vergleichen ihre Auswirkungen. Zum Beispiel zeigen Eccles et al. (2003), dass die Zugehörigkeit zu einem Sportteam oder einem akademischen Klub in der Highschool positiv mit einem erfolgreichen Berufseinstieg zusammenhängt, darstellende Künste, prosoziale Aktivitäten oder Engagement für die Schule dagegen nicht. Angebotstypen wie sportliche Aktivitäten oder akademische Kurse werden in anderen Studien noch weiter differenziert. Unter anderem finden Marsh und Kleitman (2003) positivere Bildungseffekte der Teilnahme an Teamsportarten als an Individualsportarten. Insgesamt werden in der Literatur jedoch nur wenige solcher Unterschiede berichtet. Vielmehr lassen sich hinsichtlich aller in Schulen organisierten Aktivitätstypen überwiegend aktuelle positive Effekte auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen finden. Die inhaltlichen Kategorien, in die diese außerschulischen Angebote eingeordnet werden, bleiben jedoch grob (vgl. Feldman/Matjasko 2005) und können nur wenig zum Verständnis von Angebotsqualität beitragen.

Empirische Untersuchungen, die über Inhalte hinaus die Ausgestaltung außerunterrichtlicher Angebote erheben und mit Wirkungen auf Schulleistungen, Lernmotivation, Sozialverhalten oder ähnlichem verknüpfen, sind selten (vgl. Mahoney et al. 2005). Zudem handelt es sich bei ihnen häufig um Fallstudien, in denen eine geringe Zahl von Angeboten, Programmen bzw. Schulen zwar detailliert beschrieben und hinsichtlich ihrer Effektivität verglichen werden, die Einflussstärke und Wirkungsweise einzelner Angebotsmerkmale jedoch aufgrund geringer Varianzen in kleinen Stichproben nicht ermittelt werden können (vgl. z.B. Vandell/Shumow/Posner 2005). Bei einer solchen Forschungslage können Arbeiten, die einzelne Befunde zu einem Gesamtbild zusammensetzen, wertvolle neue Erkenntnisse liefern. Insbesondere statistische Meta-Analysen sind hier vielversprechend. Eine solche Studie von Lauer et al. (2006) hat z.B. ergeben, dass „after-school programs“ und „summer schools“ positive Effekte auf die Entwicklung der Leseleistung von Risikoschülerinnen und -schülern haben, wenn sie Einzeltutoring umfassen. Die Meta-Analyse von Durlak, Weissberg und Pachan (2010) identifiziert notwendige Voraussetzungen für die Wirksamkeit außerunterrichtlicher Angebote zur Förderung persönlicher und sozialer Fähigkeiten. Demnach verbessern entsprechende „after-school programs“ Selbstwahrnehmung, Schulbindung, Sozialverhalten, Schulleistungen bzw. -noten und reduzieren problematische Verhaltensweisen, wenn die Angebote didaktisch sequenziert und aktivierend gestaltet werden, sich auf bestimmte Ziele konzentrieren und diese klar formulieren („SAFE“: Sequenced, Active, Focussed, Explicit; vgl. ebd. S. 295). Die Aussagen der Meta-Analysen zu außerunterrichtlichen An-

geboten bleiben jedoch zwangsläufig auf die grundsätzlich positiven Wirkungen und einige wenige Qualitätsmerkmale beschränkt. Dies beruht zum einen auf der geringen Anzahl empirischer Untersuchungen, die die tatsächliche Ausgestaltung einbeziehen, zum anderen auf der Heterogenität der berücksichtigten Merkmale und ihrer Erfassung.

9.1.3 Qualitätsmerkmale außerunterrichtlicher Angebote

Umfangreichere Konzeptionen der Qualität außerunterrichtlicher Angebote beziehen sich aus den dargestellten Gründen nicht allein auf die spezifische Forschung zu diesen Aktivitäten und Programmen, sondern gehen darüber hinaus. Eines der einflussreichsten Konzepte stammt von Eccles und Gootman (2002). Ihre Liste von acht Merkmalen entwicklungsfördernder Umwelten integriert Befunde und Theorien aus Entwicklungspsychologie, Familienforschung, Unterrichtsforschung und weiteren Teildisziplinen der „developmental sciences“. Die Liste führt Prozesse auf, durch die kommunale Programme die positive Entwicklung von Jugendlichen fördern können. Es handelt sich dabei gewissermaßen um eine Aufstellung von Qualitätsmerkmalen außerunterrichtlicher Angebote, die allerdings nicht den Anspruch hat, erschöpfend zu sein (vgl. Tab. 9.1).

Tab. 9.1: Qualitätsmerkmale außerunterrichtlicher Angebote

1.	Physical and psychological safety	Psychische und physische Sicherheit
2.	Appropriate structure	Angemessene Struktur mit klaren und konsistenten Regeln und Erwartungen
3.	Supportive relationships	Unterstützende Sozialbeziehungen, die den Bedürfnissen nach menschlicher Wärme, Nähe und Verbundenheit entsprechen
4.	Opportunities to belong	Gelegenheiten, zu einer Gruppe hinzugehören und sozial integriert zu sein
5.	Positive social norms	Vermitteln positiver sozialer Normen wie Verhaltensregeln, moralischer Grundsätze und Werte
6.	Support for efficacy and mattering	Unterstützung von selbständigem Handeln und Eigenverantwortung
7.	Opportunities for skill building	Gelegenheiten zum Fähigkeitserwerb in verschiedenen Entwicklungsdimensionen
8.	Integration of family, school and community efforts	Einbezug von Familien, Schulen und Gemeinwesen

Quelle: Eccles/Gootman 2002, S. 90f.

Das zugrunde liegende Entwicklungskonzept umfasst intellektuelle, psychische und emotionale wie auch physische bzw. gesundheitsbezogene Aspekte. Es wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung umso besser verläuft, je mehr förderliche Prozesse in den außerunterrichtlichen Angeboten verwirk-

licht werden. Außerunterrichtliche Angebote werden dabei als besonders geeignet angesehen, förderliche Entwicklungsbedingungen zu schaffen, die ggfs. in anderen Lebensbereichen fehlen.

Miller (2003) und Mahoney et al. (2005) haben die acht Merkmale entwicklungsfördernder Umwelten in ihre Rahmenkonzeptionen der Qualität außerunterrichtlicher Angebote übernommen und in Beziehung zu Kontexten und Wirkungen gesetzt. Außerdem ist die Konzeption von Eccles und Gootman (2002) auch unabhängig von erweiterten Qualitätsmodellen ein wichtiger Bezugspunkt für verschiedene empirische Arbeiten (vgl. z.B. Peck et al. 2008; Shernoff 2010). Die Ausprägungen der Qualitätsmerkmale werden jedoch in der Regel nicht gemessen und somit auch ihre Effekte nicht direkt bestimmt. So bleibt es vorerst dabei, dass die von Eccles und Gootman (2002) identifizierten förderlichen Angebotsmerkmale zwar theoretisch fundiert sind und zahlreiche empirische Befunde aus verschiedenen Forschungsdisziplinen berücksichtigen, die Schlüsse auf die Prozesse und Mechanismen innerhalb der außerunterrichtlichen Angebote jedoch weitgehend unbeleuchtet bleiben. Die Konzeption stellt jedoch eine wertvolle Heuristik für die weitere Erforschung der Wirkungsweise außerunterrichtlicher Angebote dar.

9.1.4 Merkmale der Qualität von Lerngelegenheiten allgemein und aus Sicht der Lernenden

Rahmenmodelle der Qualität von Lerngelegenheiten, die ähnlich wie bei Eccles und Gootman (2002) angelegt sind, finden sich in erster Linie im Bereich der Schule und des Unterrichts (vgl. Bäumeier et al. 2011). So liegen denn auch empirische Befunde vor allem zur Unterrichtsqualität vor, dagegen kaum zur Qualität von Ganztagsangeboten bzw. außerunterrichtlichen Aktivitäten. Forschung zu Lerngelegenheiten ist vor allem Forschung zum Unterricht (vgl. z.B. Klieme/Rakoczy 2008; Meyer 2004; Scheerens 2008).

Konzepte von Unterrichtsqualität haben einen unterschiedlichen Abstraktionsgrad und beziehen sich auf verschiedene Unterrichtselemente und Qualitätsdimensionen. So ist z.B. bei Ditton (2006) die Kompetenz der Lehrperson wichtigster Garant der Unterrichtsqualität. Daneben stehen aber auch Merkmale der Ausgestaltung des Unterrichts als Qualitätsmerkmale. Es wird jedoch nicht systematisch zwischen Prozessen, den Kompetenzen der an ihnen beteiligten Personen und Kontextbedingungen unterschieden. Andere Konzepte fokussieren vorrangig auf die Prozesse im Unterricht. So definiert Klieme (2006) drei Basisdimensionen guten Unterrichts: eine klare Struktur, soziale Unterstützung und die kognitive Aktivierung und Herausforderung

(vgl. auch Klieme/Rakoczy 2008).² Diese Basisdimensionen lassen sich unter den Qualitätsmerkmalen außerunterrichtlicher Angebote nach Eccles und Gootman (2002) wiederfinden. Auch hier gelten eine angemessene Struktur, unterstützende Sozialbeziehungen und Gelegenheiten zum Fähigkeitserwerb als entwicklungsfördernd (vgl. Abschnitt 9.1.3).

Die Einschätzung der Unterrichtsqualität ändert sich mit der Perspektive der verschiedenen Akteure. Es gibt aber nicht den einzig richtigen oder „besseren“ Blick auf die Ausgestaltung des Unterrichts. Es ist davon auszugehen, dass von jedem Standpunkt aus ein relevanter Teil der Unterrichtswirklichkeit wahrgenommen wird. Die Urteile von Schülerinnen und Schülern müssen hier gewissermaßen als „Expertenurteile“ ernst genommen werden (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer 2009). Sie spiegeln wider, welche schulorganisatorischen bzw. programmbezogenen Maßnahmen bei den Betroffenen wirklich „angekommen“ sind.

Untersuchungen zur Unterrichtsqualität zeigen vergleichsweise enge Zusammenhänge der Schülereinschätzungen mit Interessens- und Leistungsfaktoren bzw. deren Entwicklung. Allerdings sind die Urteile der Schülerinnen und Schüler affektiv gefärbt – hier spielt die Beziehung zur Lehrkraft eine bedeutende Rolle – und differenzieren nur wenig zwischen verschiedenen Unterrichtsmerkmalen. Die Zusammenhänge zwischen Schülereinschätzungen und Leistungen/Interesse werden insbesondere darauf zurückgeführt, dass die individuellen Wahrnehmungen das Verhalten der Lernenden beeinflussen (vgl. Clausen 2002).

Wie die Schulklimaforschung zeigt (vgl. Eder 2010), bewerten Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter die Qualität des Unterrichts schlechter. Negative Zusammenhänge werden auch zwischen dem Alter der Lernenden und anderen schulbezogenen Wahrnehmungen, Einstellungen und Emotionen gefunden, so z.B. beim schulischen Wohlbefinden (vgl. Fend 1997; Jacobs et al. 2002). Mit der Stage-Environment-Fit Theorie von Eccles und Midgley (1989) lassen sich solche negativen Entwicklungen auf die geringer werdende Passung zwischen den Bedürfnissen der Heranwachsenden und ihrer schulischen Umgebung zurückführen. Hierbei stehen die von Deci und Ryan (1985) in der Selbstbestimmungstheorie formulierten Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie im Mittelpunkt. Es wird davon ausgegangen, dass gerade die weiterführenden Schulen mit ihrer größeren Leistungsorientierung und der stärkeren Betonung von Regeln und Disziplin den wachsenden Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach

2 Aktuell wurde die Konzeption um die vierte Dimension „Orientierung“ erweitert, die geteilte Werte und Normen der am Unterricht beteiligten Akteure, generelle Orientierungen und Einstellungen, die mit Bildungsprozessen verbunden sind, sowie Einstellungen gegenüber schulischen Leistungen umfasst (vgl. Bäumer u.a. 2011).

jugendtypischen Sozialbeziehungen und Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und Mitgestaltung immer weniger gerecht werden (vgl. auch Eccles et al. 1993). Theoretisch kann davon ausgegangen werden, dass Strukturen, Inhalte und Ausgestaltung außerunterrichtlicher Angebote eher geeignet sind, die Grundbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzusprechen (vgl. Fischer/Radisch/Stecher 2009; Larson, 2000). Dies kann unter anderem durch stärkeren Peerbezug, mehr Möglichkeiten zur Mitbestimmung und -gestaltung und stärkeren Lebensweltbezug realisiert werden.

Regulärer Unterricht und Ganztagsangebote können sich aufgrund der oben genannten (vgl. Abschnitt 9.1.2) spezifischen Möglichkeiten im Ganzttag deutlich unterscheiden, als schulische Lehr-Lern-Arrangements sind sie jedoch auch in mancherlei Hinsicht vergleichbar. Das gilt insbesondere für unterrichtsnahe, akademische Angebote im Ganzttag wie Hausaufgabenunterstützung, Förderkurse oder Fachangebote, die zum Teil auch von Lehrkräften durchgeführt werden und Lehrplaninhalte aufgreifen. Somit können die Methoden und Befunde der Forschungen zur Unterrichtsqualität durchaus wichtige Anregungen für empirische Untersuchungen der Qualität von Ganztagsangeboten geben.

9.1.5 Schulqualität und die Qualität von Ganztagsangeboten

Für das Aufrechterhalten und die Weiterentwicklung der Qualität schulischer Lehr-Lern-Prozesse wird der individuellen Schule eine besondere Bedeutung zugeschrieben. „Die Einzelschule gilt seit Jahrzehnten als zentrale Handlungseinheit der Qualitätsentwicklung“ (Klieme/Steinert/Hochweber 2010, S. 232; vgl. Fend 1986, 1997). Maßnahmen zum quantitativen und qualitativen Ausbau der Ganzttagsschulen wie das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Bundesregierung richten sich entsprechend an einzelne Schulen (vgl. BMBF 2003).

Vor dem Hintergrund entsprechender theoretischer Konzepte und Modelle zur Unterrichtsqualität (vgl. Creemers/Kyriakides 2008, S.39) wird vermutet, dass sich institutionelle und pädagogische Qualität auf Schulebene direkt auf die Prozessqualität der Ganztagsangebote auswirken. In Bezug auf Ganztagsangebote gibt es aber nur wenige Hinweise auf spezifische Merkmale auf Schulebene, die die Qualität der Ganztagsangebote tatsächlich beeinflussen. Nur vereinzelt existieren empirische Studien zum Zusammenhang von Schulebene und der Ausgestaltung der Ganztagsangebote, und diese sind meistens lokal begrenzte, sich auf wenige Schulen beziehende Untersuchungen.

Holtappels und Mitarbeiter (vgl. Holtappels/Rollett 2008, S. 209ff.) unterscheiden drei globale Bedingungsfelder der Ganzttagsschulqualität: „Ziele

und Konzeption“, „Schulentwicklungsprozess“, „Organisationskultur und Schulklima“, denen jeweils spezifische Schulmerkmale zugeordnet sind.³ In jedem der Bedingungsfelder sind Merkmale enthalten, die schulentwicklungstheoretisch besonders relevant sind.

Dieses Modell bildet einen heuristischen Rahmen für Analysen von Bedingungen und Wirkungen der Schulmerkmale (vgl. Rollett u.a., Holtappels/Jar-sinki/Rollett sowie Spillebeen/Holtappels/Rollett in diesem Band). Dabei wird angenommen, dass sich die Merkmale der Bedingungsfelder „Ziele und Konzeption“, „Schulentwicklungsprozess“ und „Organisationskultur und Schulklima“ auf die Entwicklung von Indikatoren der im Ganztagsbetrieb erreichten Ausbauqualität auswirken können. Grundannahmen dieses Modells sind, dass eine bessere konzeptuelle Fundierung des Ganztagsangebotes, günstigere organisationskulturelle und schulklimatische Verhältnisse an den Schulen sowie ein intensiver, mit weniger Schwierigkeiten und Problemen behafteter Schulentwicklungsprozess eine positivere Entwicklung der im Ganztagsbetrieb erreichten Ausbauqualität allgemein unterstützen. Die Qualität der Ganztagsangebote stellt dabei einen zentralen Indikator der Ausbauqualität dar.

9.2 Fragestellungen und Hypothesen

Der dargestellte Forschungsstand zur Qualität von Ganztagsangeboten macht deutlich, dass es mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum eine wachsende Zahl empirischer Untersuchungen zur Ganztagschule gibt, dass aber zu den Prozessen in den außerunterrichtlichen Angeboten, ihren schulischen Bedingungen und ihren Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler bisher noch wenig bekannt ist. Das vorliegende Kapitel soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Es wird auf die Entwicklung der von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzten Qualität der Lehr-Lern-Prozesse in den Ganztagsangeboten und den Bedingungen dieser Prozessqualität eingegangen. Die Fragestellungen und Hypothesen lauten im Einzelnen:

1.) Wie hat sich die Qualität der außerunterrichtlichen Angebote in den Ganztagschulen der Sekundarstufe I während des Erhebungszeitraums von 2005 bis 2009 entwickelt?

Hier wird nach der Entwicklung der Qualität auf Schulebene gefragt. Es wird erwartet, dass mit der Erfahrung mit dem Ganztagsbetrieb und der diesbezüglichen Entwicklungsarbeit an den untersuchten Schulen die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Qualität der außerunterrichtlichen Angebote im Erhebungszeitraum ansteigt.

3 In einem vierten Feld des Modells wird die Ausbauqualität erfasst.

2.) Wie entwickelt sich die Einschätzung der Qualität der Angebote mit dem Alter der Sekundarstufenschülerinnen und -schüler?

Es wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund einer allgemein mit dem Alter geringer werdenden Passung der schulischen Umwelt mit den Bedürfnissen von Heranwachsenden die Prozessqualität der Ganztagsangebote zunehmend schlechter bewerten. Allerdings bieten Ganztagsangebote spezifische Möglichkeiten, ohne Leistungsdruck und strikte Regeln mit anderen Jugendlichen in Kontakt zu kommen und die Inhalte der Veranstaltung mitzubestimmen. Werden diese Möglichkeiten genutzt, könnten die wachsenden Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit einerseits und persönlicher Autonomie andererseits besser als im Unterricht befriedigt werden. In diesem Fall wären gleichbleibend positive Bewertungen der Prozessqualität der Ganztagsangebote zu erwarten.

3.) Welche Schulmerkmale wirken sich positiv auf die Entwicklung der Prozessqualität der Ganztagsangebote in den Schulen aus?

Die Prozessqualität der Ganztagsangebote wird – aggregiert auf Schulebene – als ein Merkmal der Ausbauqualität einer Ganztagschule angesehen. Wie oben ausgeführt, wird – ausgehend vom Rahmenmodell von Holtappels – vermutet, dass eine bessere konzeptuelle Fundierung der Ganztagsangebote, günstigere organisationskulturelle bzw. schulklimatische Verhältnisse sowie ein intensiverer und unter besseren Rahmenbedingungen stattfindender Schulentwicklungsprozess eine positive Entwicklung der im Ganztage erreichten Ausbauqualität unterstützen.

4.) Welche Angebotsmerkmale bzw. Merkmale der Angebotsnutzung beeinflussen die Bewertung der Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht?

Es kann davon ausgegangen werden, dass die besuchten Angebotstypen nicht ohne Einfluss auf die Bewertung der Prozessqualität der Angebote sind. Bei der Angebotsnutzung werden verschiedene Einflussfaktoren untersucht: Da Untersuchungen zum Schulklima ergeben haben, dass Schülerbewertungen der Unterrichtsqualität häufig affektiv gefärbt sind, wird auch für die Bewertung der Prozessqualität der Ganztagsangebote angenommen, dass sie in vergleichsweise engem positiven Zusammenhang mit der von den Lernenden wahrgenommenen Qualität des Schüler-Betreuer-Verhältnisses steht. Aufgrund der wachsenden Grundbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nach sozialer Eingebundenheit bzw. persönlicher Autonomie ist außerdem zu vermuten, dass das Gewähren von Entscheidungsspielräumen z.B. bei der Entscheidung der Ganztagesteilnahme oder für die Teilnahme an bestimmten Angebotstypen, aber auch der ungezwungene Kontakt zu anderen Jugendlichen z.B. in Freizeitangeboten, sich zunehmend positiv auf die Bewertung der Prozessqualität auswirken.

9.3 Methode

9.3.1 Stichproben

Für die statistischen Analysen zur Beantwortung der genannten Fragestellungen werden drei verschiedene Stichproben herangezogen. Der ersten Fragestellung zur Gesamtentwicklung der Qualität von Ganztagsangeboten wird zu jedem Messzeitpunkt anhand der Angaben aller in StEG befragten Ganztagssteilnehmerinnen und Ganztagssteilnehmer an insgesamt 273 Sekundarstufenschulen nachgegangen (vgl. Furthmüller u.a in diesem Band). In der ersten Welle waren dies 13.994, in der zweiten Welle 13.680 und in der dritten Welle 14.662 Schülerinnen und Schüler. Zu allen Messzeitpunkten bestand die Stichprobe zu etwa gleichen Teilen aus Fünft-, Siebt- und Neuntklässlern, durch Klassenwiederholungen bzw. das Überspringen von Jahrgangsstufen kamen während der zweiten und dritten Welle auch einige Schülerinnen und Schüler aus anderen Jahrgängen hinzu.

Den Analysen zur Einschätzung der Angebotsqualität mit zunehmendem Alter der befragten Schülerinnen und Schüler (Frage 2) sowie zu ihren Zusammenhängen mit Merkmalen der Angebote bzw. der individuellen Angebotsnutzung und den Bedingungen auf der Schulebene (Frage 4) liegt die Längsschnittkohorte von StEG zu Grunde (vgl. ebenda). Ihr gehören 6.853 Schülerinnen und Schüler aus 210 Sekundarstufenschulen⁴ an, die zum ersten Messzeitpunkt die fünfte Jahrgangsstufe besucht und mindestens einmal an der Befragung teilgenommen haben. Wiederum wurden ausschließlich Ganztagssteilnehmerinnen und -teilnehmer berücksichtigt, in der ersten Welle 3.449, in der zweiten Welle 3.313 und in der dritten Welle 2.830.

Zur Bearbeitung der dritten Fragestellung, welche Schulmerkmale sich positiv auf die Entwicklung der Prozessqualität der Ganztagsangebote an den Schulen auswirken, wurden die Angaben der verschiedenen Befragten Gruppen (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal und außerschulische Kooperationspartner) auf der Schulebene aggregiert und mit den Angaben der jeweiligen Schulleitungen verbunden. Bei den Analysen auf Schulebene werden jene 236 Schulen einbezogen, die als Organisation an allen drei Erhebungen der Studie teilgenommen haben (im Folgenden als „Panelschulen“ bezeichnet).⁵

4 Aufgrund der sechsjährigen Grundschule in einigen Bundesländern ist die Zahl der Schulen, die in diese Analysen eingehen, etwas geringer als jene, die den nachfolgend berichteten Analysen auf der Schulebene zugrunde liegt.

5 Um zu gewährleisten, dass für die Aggregation ausreichend Informationen vorliegen, wurden Mindestquoten für Sekundarstufenschüler (=10), Elternschaft (=10) und Lehrerschaft (= 5) definiert. Aufgrund der zum Teil geringen Rückläufe wurde für die Grup-

9.3.2 *Abhängige Variable – Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht*

Die Fragen, die den Schülerinnen und Schülern zur Qualität der Ganztagsangebote gestellt wurden, orientieren sich an dem Konzept von Klieme u.a., dass das Vorliegen einer klaren Struktur, soziale Unterstützung und die kognitive Aktivierung und Herausforderung als Kernfaktoren von Unterrichts- bzw. Bildungsqualität fasst (vgl. Klieme 2006; Klieme/Rakoczy 2008; Bäumer u.a. 2011). Ein besonderes Augenmerk liegt außerdem auf den Partizipationsmöglichkeiten in den Angeboten, denen in Anknüpfung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) eine mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler zunehmende förderliche Bedeutung für Lernmotivation und die schulische Entwicklung insgesamt zugeschrieben wird (vgl. Eccles/Midgley 1989).

Die Schülerinnen und Schüler wurden nicht um die Bewertung einzelner konkreter Angebote gebeten, sondern sollten die Qualität der ihnen bekannten Ganztagsangebote allgemein nach verschiedenen Kriterien beurteilen (Fragestamm: „Wie ist das bei euch in den Angeboten?“). Die in der Befragung eingesetzten Items kamen zuvor bereits in der Unterrichtsforschung zum Einsatz (vgl. z.B. Tillmann u.a. 1999; Holtappels/Harazd 2002) und wurden für die Ganztagsangebote adaptiert. Die verwendete Antwortskala ist vierstufig („stimmt gar nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“, „stimmt genau“).

Für die erste Erhebungswelle von StEG haben Radisch u.a. (2008) bereits gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler die Qualität der Ganztagsangebote eher global als nach Subdimensionen differenziert wahrnehmen. Ihre explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen weisen darauf hin, dass sich zumindest die Schülereinschätzungen der Struktur, Herausforderung und Partizipation in den Ganztagsangeboten auf einen gemeinsamen Faktor – zunächst noch Schülerorientierung genannt, später als Prozessqualität der Ganztagsangebote bezeichnet (vgl. Fischer/Kuhn/Klieme 2009) – zurückführen lassen. Die soziale Unterstützung im Ganztage (erfasst durch die Schüler-Betreuer-Beziehung) wurde dagegen separat erhoben (vgl. Radisch u.a. 2008).

Anhand der StEG-Längsschnittkohorte können sowohl die einfaktorische Struktur der Prozessqualität der Ganztagsangebote als auch ihre Trennung von der Schüler-Betreuer-Beziehung für alle drei Messzeitpunkte sowie für Schülerinnen und Schüler verschiedener Jahrgangs- bzw. Altersstufen bestä-

pe des weiteren pädagogisch tätigen Personals und der außerschulischen Kooperationspartner auf die Definition eines Quorums verzichtet.

tigt werden.⁶ Es ergeben sich für die Längsschnittkohorte akzeptable Passungen des einfaktoriellen Modells der Prozessqualität an die erhobenen Daten.⁷ In der Längsschnittkohorte liegen die Reliabilitäten dieser Skala zwischen Cronbachs $\alpha = .86$ (Welle 1) und Cronbachs $\alpha = .90$ (Welle 3). Bei Berücksichtigung der Items zur Schüler-Betreuer-Beziehung ergibt der nach Satorra-Bentler skalierte Chi²-Differenzentest für MLR-Schätzungen in Mplus (www.statmodel.com/chidiff, vgl. Satorra 2000) eine bessere Passung des zweifaktoriellen Modells.⁸

Tab. 9.2: Skala Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht (12 Items)

1.	Bei uns Schülern wird oft Begeisterung und Interesse für Neues geweckt.
2.	Auch trockener Stoff wird wirklich interessant und spannend gemacht.
3.	Das zu Lernende wird anschaulich und verständlich erklärt.
4.	Es wird darauf geachtet, dass möglichst alle Schüler aktiv etwas erarbeiten.
5.	Häufig gibt man uns spannende Aufgaben, die wir allein oder in Gruppen lösen müssen.
6.	Es wird darauf Wert gelegt, dass sichtbare Ergebnisse und Produkte erarbeitet werden.
7.	Man fragt uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll.
8.	Häufig können wir über die Themen mitentscheiden.
9.	Man erklärt uns gut, wie wir mit richtigen Methoden arbeiten müssen, um eine Aufgabe besser zu schaffen.
10.	Ich kann dort vieles einbringen, was ich außerhalb der Schule mache.
11.	Die Themen und Inhalte interessieren mich meistens sehr.
12.	Das Vorwissen der Schüler wird berücksichtigt.
Reliabilitäten (Cronbachs α) W1/W2/W3: .857/ .868/ .895	
Spannweite der Trennschärfen: .47- .67	

Die Messungen der Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht erfüllen die Anforderungen der strengen faktoriellen Invarianz nach Mere-

6 In den Modellen wurden analog zu den Analysen von Radisch u.a. (2008) lediglich zwei Korrelationen zwischen den Residuen zweier Itempaare mit wechselseitigen inhaltlichen Bezügen zugelassen (Items 4 und 6 sowie 7 und 8 in Tab. 9.2).

7 Welle 1: $n=3.093$, $\chi^2=411,8$, $df=52$; CFI= .947, RMSEA= .047/ Welle 2: $n=2.747$, $\chi^2=517,6$, $df=52$; CFI=.935, RMSEA=.057/ Welle 3: $n=2.046$, $\chi^2=340,4$, $df=52$; CFI= .956, RMSEA= .052; Mplus 6.1, Mehrebenenstruktur berücksichtigt über TYPE = COMPLEX

8 Welle 1, einfaktorielle Lösung (ohne Modifikationen): $\chi^2=1670,7$, $df=119$; CFI= .850, RMSEA= .065; zweifaktorielle Lösung: $\chi^2=949,0$, $df=118$; CFI= .920, RMSEA= .048. Der χ^2 -Differenzen-Test ergibt 0,011, n. s.

dith (1993) und sind somit auch gut für längsschnittliche Analysen geeignet.⁹ Die Intraklassenkorrelation beläuft sich auf ICC= .07 (Welle 1), ICC= .09 (Welle 2) und ICC= .03 (Welle 3).

9.3.3 Unabhängige Variablen

a) Schüler-Betreuer-Beziehung

In StEG ist die Schüler-Betreuer-Beziehung als Qualitätsmerkmal der Ganztagsangebote u.a. aus der Schülerperspektive erhoben worden. Hierfür wurden fünf Items zur Schüler-Lehrer-Beziehung aus PISA 2000 (vgl. Kunter u.a. 2002) adaptiert. Beurteilt werden sollte die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu den Personen, die die Angebote durchführen – unabhängig davon, ob es sich um Lehrkräfte der Schule handelt oder nicht. Beispielitem: „Schüler und Betreuer kommen meistens gut miteinander aus.“ Das Antwortformat ist vierstufig von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“ (vgl. Quellenberg 2009).

Die Schüler-Betreuer-Beziehung lässt sich faktoriell von der Prozessqualität der Ganztagsangebote trennen. Die Reliabilitäten der Skala liegen zwischen Cronbachs $\alpha = .77$ (1. Welle) und $\alpha = .88$ (3. Welle). In der Längsschnittkohorte wird die Schüler-Betreuer-Beziehung durch die Schülerinnen und Schüler überwiegend positiv eingeschätzt, die Werte nehmen jedoch im Verlauf von vier Schuljahren etwas ab (1. Welle MW=3,32, SD=0,61; 2. Welle: MW=3,13, SD=0,65; 3. Welle: MW=3,07, SD=0,70).

b) Schüler-Lehrer-Beziehung

Die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung konnten die Schülerinnen und Schüler anhand von fünf Items bewerten, die aus PISA 2000 übernommen wurden (vgl. Kunter u.a. 2002). Beispielitem: „Schüler und Lehrer kommen meistens gut miteinander aus.“ Das Antwortformat ist wiederum vierstufig (s. o.). Die Reliabilitäten liegen bei Cronbachs $\alpha = .79$ (1. Welle), $\alpha = .83$ (2. Welle) und $\alpha = .87$ (3. Welle). In der Längsschnittkohorte wird die Schüler-Lehrer-Beziehung insgesamt positiv bewertet, die Zustimmung zu den Items nimmt aber ab (1. Welle: MW=3,15, SD=0,58; 2. Welle: MW=2,91, SD=0,64; 3. Welle: MW=2,70, SD=0,66).

c) Entscheidung über die Ganztags Teilnahme

Die Schülerinnen und Schüler wurden zu jedem Messzeitpunkt gefragt, ob sie an der Entscheidung für die Teilnahme an Ganztagsangeboten beteiligt waren. Über alle drei Wellen hat sich ein Großteil alleine oder zusammen mit Eltern und/oder Lehrkräften für die Teilnahme am Ganztag entschieden. (1.

⁹ $n = 4.623$, $\chi^2 = 2292,4$, $df = 595$; CFI= .930, RMSEA= .025

Welle 83,6%; 2. Welle 84,2%; 3. Welle 73,6%). Es wird dabei nicht nach offenen, teilgebundenen und gebundenen Ganztagschulen differenziert.

d) Ausschließliche Teilnahme an akademischen bzw. nicht-akademischen Angeboten

Aufgrund theoretischer Überlegungen und entsprechender empirischer Befunde (vgl. Eccles/Barber 1999) wird davon ausgegangen, dass Inhalte, Qualität und schließlich auch Wirkungen von Ganztagsangeboten miteinander in Beziehung stehen. In StEG nehmen die Schülerinnen und Schüler globale Einschätzungen der Prozessqualität in den ihnen bekannten Ganztagsangeboten vor. In den Analysen zum Zusammenhang von Angebotsmerkmalen und Prozessqualität wird die ausschließliche Teilnahme an akademischen bzw. nicht-akademischen Ganztagsangeboten wie folgt berücksichtigt: Die „Akademischen Angebote“ beinhalten die Subkategorien „Hausaufgabenhilfe, Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeit“, „Fördergruppen, Förderunterricht“ und „fachbezogene Lernangebote“. In der Kategorie „Nicht-akademische Angebote“ werden die Subkategorien „AGs, Kurse, fachunabhängige Projekte“, „Freizeitangebote“ und „Dauerprojekte“ (wie z. B. Schülerzeitung oder Schulgartenpflege) zusammengefasst. Zu allen Messzeitpunkten nahmen vergleichsweise wenige Schülerinnen und Schüler der Längsschnittkohorte ausschließlich an akademischen Angeboten teil. Eine ausschließliche Teilnahme an nicht-akademischen sowie die gleichzeitige Teilnahme an akademischen und nicht-akademischen Angeboten traten deutlich häufiger auf (1. Welle 15,1% nur akademisch, 36,6% nur nicht-akademisch, 48,3% gemischt; 2. Welle 15,4% nur akademisch, 45,8% nur nicht-akademisch, 38,8% gemischt; 3. Welle 20,2% nur akademisch, 45,7% nur nicht-akademisch, 34,1% gemischt).

e) Bedingungen der Schulkultur für die Entwicklung der Prozessqualität der Ganztagsangebote auf Schulebene

In den entsprechenden Analysen auf Schulebene werden die angenommenen Effekte zahlreicher schulkultureller Merkmale auf die Entwicklung der Prozessqualität der Ganztagsangebote empirisch geprüft. Die verwendeten Variablen, wie z.B. die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsangebot oder das für die jeweilige Schule aggregierte deviante Schülerverhalten aus Sicht der Lehrkräfte, lassen sich den drei Bedingungsfeldern „Ziele und Konzeption“, „Schulentwicklungsprozess“ und „Organisationskultur und Schulklima“ zuordnen (vgl. Abschnitt 9.1.5; Rollett u.a. in diesem Band; zur Dokumentation der Skalen vgl. Quellenberg 2009).

f) Kontrollvariablen

Zusätzlich zu den im vorliegenden Buch standardmäßig berücksichtigten Kontrollvariablen auf Individual- und Schulebene (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Geschlecht, neue Bundesländer, großstädtischer Einzugsraum, offene Ganztagsorganisation, Schulform Gymnasium; vgl.

Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band) wurden in die Analysen zu den Bedingungen auf Schulebene (vgl. Abschnitt 9.4.3) Schulgröße, Erfahrung als Ganztagschule in Jahren, durchschnittliche Jahrgangsstufe der Ganztagssteilnehmerinnen und -teilnehmer und die Schulform Hauptschule aufgenommen. Für die Betrachtung der Individualebene (vgl. Abschnitt 9.4.4) wurde der Durchschnitt der Noten (von 1 bis 6) des letzten Halbjahreszeugnisses in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache in den Analysen berücksichtigt. In der Längsschnittkohorte sind die Anteile der Geschlechter bei denen, die am Ganztags teilnehmen, in etwa ausgeglichen (1. Welle 49,0% weiblich; 2. Welle 48,5% weiblich; 3. Welle 47,7% weiblich). Die Durchschnittsnote verschlechtert sich während der drei Erhebungswellen (1. Welle MW=2,75, SD=0,75; 2. Welle: MW=2,95, SD=0,73; 3. Welle: MW=3,04, SD=0,75).

9.3.4 Auswertungsmethoden

Für die Beantwortung der ersten beiden Fragestellungen zur Gesamtentwicklung bzw. zur individuellen Einschätzung der Entwicklung der Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht wurden Mittelwertvergleiche mit T-Tests bei unabhängigen bzw. abhängigen Stichproben und eine einfaktorische ANOVA gerechnet. Im Anschluss wurde die Schulebene in den Blick genommen. Anhand von Pfadanalysen (in Mplus 5.21) mit schulweise aggregierten Daten sollten wichtige Prädiktoren des Schülerurteils ermittelt werden. Dabei wurden die an den Schulen 2005 bestehenden Verhältnisse in den Bedingungsfeldern „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur und Schulklima“ und „Schulentwicklungsprozess“ sowie die sie kennzeichnenden Strukturvariablen mit den Verläufen der Bewertungen der Schülerschaften an den betreffenden Schulen in Beziehung gesetzt.

Die Merkmale, die sich in diesen Analysen als einflussreich erwiesen, wurden letztlich in querschnittlichen Mehrebenen-Regressionsanalysen zur Erklärung der individuellen Wahrnehmung der Prozessqualität der Angebote aufgenommen.¹⁰ Für ein mehrebenenanalytisches Vorgehen sprechen die zumindest zum ersten und zweiten Messzeitpunkt mit über 7 bzw. über 8 Prozent durchaus beträchtlichen Varianzanteile der Prozessqualität auf Schulebene (vgl. Heck 2001) und die Forschungsfrage nach den Bedingungen der Prozessqualität der Ganztagsangebote auf individueller und Schulebene (vgl. auch Muthén 2004; Rakoczy 2008, S. 118f.).

10 Von längsschnittlichen Mehrebenenanalysen wurde abgesehen, da davon auszugehen ist, dass sich die individuellen Schülerschätzungen der Prozessqualität der Ganztagsangebote zu jedem Messzeitpunkt auf unterschiedliche Angebote beziehen.

9.4 Ergebnisse

9.4.1 Die Gesamtentwicklung der Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht

Die mittleren Einschätzungen der Prozessqualität der Ganztagsangebote an den Sekundarstufenschulen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind in Tabelle 9.3 dargestellt. Hierbei werden die Angaben aus den Jahrgangsstufen 5 bis 9 zusammengefasst. Bei einem theoretisch möglichen Wertebereich von 1 bis 4 sind die Schülereinschätzungen der Prozessqualität der Ganztagsangebote insgesamt eher positiv. T-Tests bei unabhängigen Stichproben ergeben allerdings, dass sich die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Angebotsqualität zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt sowie zum zweiten und zum dritten Messzeitpunkt hochsignifikant unterscheiden ($p < .01$), mit Effektstärken von (Cohens) $d=0,06$ (W1-W2) bzw. $d=0,04$ (W2-W3) sind diese Unterschiede jedoch äußerst gering. Die Mittelwerte der ersten und der dritten Welle unterscheiden sich nicht signifikant.

Tab. 9.3: *Qualität der Ganztagsangebote in der Sekundarstufe I aus Schülersicht (Jahrgänge 5 bis 9 zusammengefasst)*

	Welle 1	Welle 2	Welle 3
MW (SD)	2,78 (0,63)	2,82 (0,63)	2,80 (0,64)
n (Schüler/-innen)	11.147	11.068	11.921

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Querschnitte

9.4.2 Die Einschätzung der Prozessqualität der Ganztagsangebote mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 9.4 zeigt die Einschätzungen der Qualität der Ganztagsangebote mit zunehmendem Alter bzw. dem besuchten Jahrgang der Schülerinnen und Schüler. Der Mittelwert in der Längsschnittkohorte sinkt von der ersten bis zur dritten Erhebungswelle. Die Überprüfung mittels einer einfaktoriellen ANOVA zeigt einen hochsignifikanten negativen Effekt der Zeit auf die entsprechenden Schülerangaben ($p < .01$). Auch im Einzelvergleich ergeben T-Tests bei abhängigen Stichproben hochsignifikante Mittelwertsunterschiede.

Tab. 9.4: *Qualität der Ganztagsangebote in der Sekundarstufe I aus Schülersicht nach Jahrgängen differenziert*

	Welle 1 (5. Jg.)	Welle 2 (7. Jg.)	Welle 3 (9. Jg.)
MW (SD)	3,00 (0,59)	2,75 (0,6)	2,63 (0,60)
n (Schüler/-innen)	3.040	2.726	2.016

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

de zwischen allen drei Messzeitpunkten. Die Veränderung über den gesamten Erhebungszeitraum von Welle 1 bis Welle 3 bzw. Jahrgang 5 bis 9 ergibt eine Effektstärke von $d=0,61$, entspricht also einem mittleren Effekt (vgl. Cohen 1992).

9.4.3 Die Entwicklung der Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht und ihre Bedingungen auf Schulebene

Zur Abschätzung der auf Schulebene relevanten Merkmale wurden für jedes Bedingungsfeld Pfadmodelle berechnet. Für die zusätzlich betrachteten Strukturvariablen ergeben sich folgende Sachverhalte:

Die zeitlichen Stabilitäten der auf der Schulebene zusammengefassten Prozessqualität der Ganztagsangebote liegen für die erste und zweite Erhebungswelle bei $\beta=.408^{**}$, für die zweite und dritte Erhebungswelle bei $\beta=.394^{**}$. Die Angebotsqualität wird von Schülerinnen und Schülern aus höheren Jahrgangsstufen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen, weniger positiv bewertet (zum ersten Messzeitpunkt $\beta=-.324^{**}$). Offensichtlich sind ältere Jahrgänge in ihrem Urteil kritischer. Außerdem lässt sich feststellen, dass an Schulen, an denen die Teilnahme am Ganztagsbetrieb freiwillig ist („offenes Organisationsmodell“), die Bewertung der Prozessqualität in den Angeboten aus Schülersicht zum ersten Erhebungszeitpunkt etwas günstiger ausfällt ($\beta=.145^*$). Sie entwickelt sich an diesen Schulen aber auch bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt etwas positiver ($\beta=.178^{**}$). Eine etwas positivere Entwicklung nehmen bis zum dritten Erhebungszeitpunkt auch Schulen, deren Schülerschaften sich durch einen höheren durchschnittlichen sozioökonomischen Status auszeichnen ($\beta=.121^*$).¹¹

Zudem konnten folgende statistisch signifikante Beziehungen der auf Schulebene erfassten Prozessqualität der Ganztagsangebote mit Schulmerkmalen aus den Bedingungsfeldern „Ziele und Konzeption“, „Organisationskultur und Schulklima“ sowie „Schulentwicklungsprozess“ ermittelt werden:

Bei ausschließlicher Berücksichtigung von Prädiktoren aus dem Bedingungsfeld „Ziele und Konzeption“ setzt sich nur einer dieser Indikatoren mit einem kleinen signifikanten Pfadkoeffizienten auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Prozessqualität durch.¹² An Schulen, deren Lehrerkollegien der Ganztagschule eine höhere Bedeutung im Hinblick auf die Erreichung von Zielen aus dem Bereich „Freizeitgestaltung, Betreuung

11 Fitstatistiken des Pfadmodells für die Kontrollvariablen: $\chi^2=3,2$, $df=6$, $p=.782$
CFI=1.00, SRMR=.024

12 Fitstatistiken des Pfadmodells für das Bedingungsfeld „Ziele und Konzeption“:
 $\chi^2=18,1$, $df=23$, $p=.754$; CFI=1.00, SRMR=.041

und Öffnung“ zuweisen, hat sich die Prozessqualität bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt etwas besser entwickelt ($\beta = .131^*$).

In dem Bedingungsfeld „Organisationskultur und Schulklima“¹³ ergeben sich für drei Indikatoren Effekte auf die von den Schülerinnen und Schülern in den Angeboten wahrgenommene und schulweise aggregierte Prozessqualität: So haben Schulen, an denen die Schülerschaften eine bessere Beziehung zu ihren Lehrkräften berichten, zum ersten Erhebungszeitpunkt signifikant bessere Werte ($\beta = .390^{**}$). Einen ungünstigen Effekt auf die Weiterentwicklung der Angebotsqualität von der ersten zur dritten Erhebungswelle hat ein laut Lehrerschaft höheres Ausmaß an devianten und aggressiven Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler ($\beta = -.233^{**}$). Für die Entwicklung bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt lässt sich darüber hinaus ein nachteiliger Befund für die Wahrnehmung einer erhöhten beruflichen Belastung durch die Lehrerkollegien sichern ($\beta = -.215^{**}$).

Für das Bedingungsfeld „Schulentwicklungsprozess“ zeigen sich keine signifikanten Befunde zur Prozessqualität der Angebote aus Schülersicht.

9.4.4 Zusammenhänge der Prozessqualität mit Merkmalen der Angebote bzw. der Angebotsnutzung und Schulmerkmalen

Im letzten Schritt wurden komplexe Mehrebenen-Regressionsanalysen berechnet, in denen unter Einbezug der oben genannten Kontrollvariablen (vgl. Abschnitt 9.3.3) die theoretisch angenommenen Prädiktoren auf Individualebene ebenso aufgenommen wurden wie die Faktoren, die sich in den in Abschnitt 9.4.3 dargestellten Analysen als relevant für die Beurteilung der Prozessqualität der Ganztagsangebote auf Schulebene herausgestellt hatten.

Es zeigen sich auf der Individualebene für jeden Messzeitpunkt signifikant positive Effekte der Qualität der Schüler-Betreuer-Beziehung sowie der Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Prozessqualität der Ganztagsangebote (vgl. Tab. 9.5). Diese hängt außerdem damit zusammen, ob die Schülerin/der Schüler die Entscheidung für die Ganztagsbeteiligung selbst getroffen hat oder zumindest an der Entscheidung beteiligt war. Die eigene Entscheidung bzw. Entscheidungsbeteiligung geht mit einer positiveren Wahrnehmung der Angebotsqualität einher. Fünftklässlerinnen und Fünftklässler, die ausschließlich an akademischen bzw. ausschließlich an nicht-akademischen Ganztagsangeboten teilnehmen, bewerten deren Prozessqualität eher schlechter als Nutzerinnen und Nutzer sowohl akademischer als auch nicht-akademischer Ganztagsangebote. Im siebten und neunten Jahrgang zeigt sich hier kein signifikanter

13 Fitstatistiken des Pfadmodells für das Bedingungsfeld „Organisationskultur und Schulklima“: $\chi^2 = 44,9$, $df = 41$, $p = .311$, $CFI = .991$, $SRMR = .047$

Tab. 9.5: Regression der Prozessqualität der Ganztagsangebote auf individuelle Schülereigenschaften, weitere Angebots- und Schulmerkmale

	Welle 1 (5. Jg.)	Welle 2 (7. Jg.)	Welle 3 (9. Jg.)
<i>Prädiktoren auf Schülerebene</i>			
SES (HISEI, zentriert)	.000 (.001)	-.001 (.001)	.000 (.001)
Migrationshintergrund	.036 (.014)*	.004 (.018)	.013 (.024)
Weiblich	.041 (.021)	-.001 (.029)	.049 (.029)
Durchschnittsnote	-.005 (.018)	-.011 (.020)	.015 (.022)
Ganztagesteilnahme selbst (mit)entschieden	.102 (.037)**	.116 (.042)**	.101 (.041)*
Teilnahme nur an akademischen Angeboten	-.156 (.047)**	-.053 (.042)	-.068 (.039)
Teilnahme nur an nicht-akad. Angeboten	-.065 (.025)*	-.043 (.026)	-.013 (.035)
Schüler-Betreuer-Beziehung	.428 (.031)**	.443 (.035)**	.447 (.038)**
Schüler-Lehrer-Beziehung	.268 (.030)**	.175 (.033)**	.195 (.038)**
<i>Prädiktoren auf Schulebene</i>			
Schüler-Betreuer-Beziehung	.206 (.336)	1.274 (.588)*	.329 (.166)*
Schüler-Lehrer-Beziehung	.679 (.320)*	.174 (.215)	.128 (.196)
Deviantes Schülerverhalten aus Lehrersicht	.061 (.057)	.097 (.073)	.032 (.077)
Lehrerziele für Ganztag: Freizeitgestaltung, Öffnung, Betreuung	-.243 (.120)*	-.023 (.151)	.149 (.148)
Berufliche Belastung der Lehrkräfte	-.081 (.102)	-.014 (.071)	-.054 (.097)
<i>Signifikante Effekte der Kontrollvariablen auf Schulebene werden im Text berichtet.</i>			
<i>Varianzaufklärung (R²)</i>			
Schülerebene	0.386 (0.023)**	0.414 (0.027)**	0.462 (0.031)**
Schulebene	0.896 (0.137)**	0.924 (0.186)**	0.917 (0.517)
n (Schüler/-innen)	1.730	1.110	894
n (Schulen)	188	160	151

*= $p < .05$, **= $p < .01$, unstandardisierte Werte

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, erweitert durch Angaben der Schulleitungen und Lehrkräfte

negativer Zusammenhang. Auch der Migrationshintergrund hat nur im fünften Jahrgang einen statistisch bedeutsamen Effekt auf die Prozessqualität aus Schülersicht. Kinder, bei denen zumindest ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren wurde, bewerten die Prozessqualität eher besser als Kinder

ohne Migrationshintergrund. Die aufgeklärte Varianz auf Schülerebene steigt vom ersten bis zum dritten Messzeitpunkt von 38,6 auf 46,2 Prozent.

Auf Schulebene lassen sich für keinen der eingebrachten Prädiktoren über alle drei Messzeitpunkte hinweg signifikante Zusammenhänge mit der Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht finden. Auch der in Abschnitt 9.4.3 berichtete Effekt der Organisationsform („offen“) verschwindet in der mehrbenenanalytischen Betrachtung. Von den zuvor in der Panelstichprobe gefundenen Bedingungen der Angebotsqualität auf Schulebene haben in den querschnittlichen Mehrebenen-Regressionen zur Längsschnittkohorte nur die Schüler-Lehrer-Beziehung und die Ziele der Lehrkräfte aus dem Bereich „Freizeitgestaltung, Betreuung und Öffnung“ einen solchen Effekt – und dies nur im fünften Jahrgang. Die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung ist positiv mit der Prozessqualität assoziiert. Dagegen (und in scheinbarem Widerspruch zu den im vorigen Abschnitt berichteten Befunden) gehen umfangreichere Zielsetzungen der Lehrkräfte in dem Bereich „Freizeitgestaltung“, „Betreuung“ und „Öffnung“ eher mit einer geringeren Prozessqualität aus Schülersicht einher.

Bei Siebt- und Neuntklässlerinnen und -klässlern hat die Qualität der Schüler-Betreuer-Beziehung auf Schulebene einen signifikanten positiven Effekt auf die Bewertung der Prozessqualität der Ganztagsangebote. Im siebten Jahrgang hängt der höchste sozioökonomische Status in der Familie (nach HISEI) negativ ($b = -.015$, $SE = .006$, $p < .05$), aber der Besuch eines Gymnasiums positiv ($b = .202$, $SE = .093$, $p < .05$) mit der wahrgenommenen Angebotsqualität zusammen.

Die durch das Regressionsmodell aufgeklärte Varianz auf Schulebene beträgt zum ersten Messzeitpunkt nahezu 90 und zum zweiten gut 92 Prozent. Zum dritten Messzeitpunkt ist die aufgeklärte Varianz nicht signifikant. Zu beachten ist, dass sich die Fallzahlen in den Mehrebenen-Regressionen trotz der Verwendung von Full Information Maximum Likelihood in Mplus aufgrund fehlender Werte bei den Prädiktoren deutlich reduzieren – zum letzten Messzeitpunkt auf 894 Schülerinnen und Schüler aus 151 Schulen.

9.5 Fazit

In dem vorliegenden Kapitel ging es darum zu beschreiben, wie in StEG die Qualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht konzeptualisiert und operationalisiert wurde, wie sich diese Angebotsqualität im Erhebungszeitraum entwickelt hat und in welchem Zusammenhang sie mit Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, der Angebote und der Schulen steht.

Unter der Qualität von Ganztagsangeboten wird hier die theoretisch wirkungsrelevante Ausgestaltung der Angebote verstanden. Um die so definierte Qualität zu erfassen, wurden in der Studie zur Entwicklung von Ganztags-

schulen (StEG) die Schülerinnen und Schüler (als zentrale „Stakeholder“) dazu befragt. Da bisher vergleichsweise wenig über Qualitätsmerkmale außerunterrichtlicher Angebote aus Schülersicht bekannt ist und entsprechende Instrumente fehlen, orientiert sich die Messung der Angebotsqualität in StEG an den drei Basisdimensionen guten Unterrichts nach Klieme (2006) und den Grundbedürfnissen in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985). Das Konstrukt umfasst die Strukturiertheit, soziale Unterstützung, kognitive Aktivierung bzw. Herausforderung und die Partizipationsmöglichkeiten in den Ganztagsangeboten und wird als „Prozessqualität von Ganztagsangeboten aus Schülersicht“ bezeichnet.

Die Gesamtentwicklung der Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht

Über alle Klassenstufen an allen Schulen hinweg betrachtet bleibt die Prozessqualität der Ganztagsangebote leicht positiv und nahezu konstant. Diese Entwicklung entspricht allerdings nicht den getroffenen Annahmen einer kontinuierlichen Verbesserung. Möglicherweise zeigen sich solche Effekte in komplexen Organisationen wie der Schule – und vielmehr noch in Schulsystemen – erst langfristig, zumal sich die Schulen heute permanent an Veränderungen und neue Bedingungen anpassen müssen. Weiterentwicklung kann in diesem Zusammenhang auch heißen, die Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht auf gleichem Niveau zu halten.

Die Einschätzung der Prozessqualität der Ganztagsangebote mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler

Der aus der Schulklimaforschung (vgl. Eder 2010) bekannte Trend zu einer Zunahme der Schulunlust in den höheren Jahrgängen zeigt sich auch in den hier berichteten Befunden: Je älter die Schülerinnen und Schüler sind, umso ungünstiger bewerten sie die Prozessqualität der Ganztagsangebote. Fällt das Urteil im fünften Jahrgang im Mittel noch eher positiv aus, überwiegen im neunten Jahrgang die kritischen Stimmen. Die spezifischen Möglichkeiten der Ganztagsangebote, die zunehmenden Bedürfnisse der Heranwachsenden nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie zu befriedigen (z.B. indem Inhalte mit den Schülerinnen und Schülern abgestimmt werden), werden möglicherweise nicht ausreichend genutzt. Auch die mit dem Alter sinkenden Quoten der Ganztagesteilnahme sprechen dafür, dass die Angebote für ältere Schülerinnen und Schüler an Attraktivität verlieren (vgl. Steiner (Kap. 4) sowie Holtappels/Jarsinski/Rollet in diesem Band).

Die Entwicklung der Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht und ihre Bedingungen auf Schulebene

Auf Schulebene wurde die Prozessqualität als Merkmal der „Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes“ betrachtet. Insgesamt ergeben sich vor allem Einflüs-

se schulklimatischer Bedingungen. Diese sind nicht nur prädiktiv für die Beurteilung der Angebotsqualität auf Schulebene, sondern auch für die individuelle Beurteilung der Angebotsqualität. Hier spielt die wahrgenommene Beziehung zum Personal, das die Angebote durchführt, eine große Rolle. Dies steht im Einklang mit theoretischen Modellen, die die soziale Unterstützung und das Sozialklima in den Angeboten als wichtiges Qualitätskriterium konzipieren. Gleichzeitig bewerten die Schülerinnen und Schüler einer Schule die Entwicklung der Prozessqualität der Angebote insgesamt besonders dann positiv, wenn die Lehrkräfte sich an eher freizeitbezogenen Zielen orientieren.

Betrachtet man den Einfluss der Organisationsform auf die Beurteilung der Prozessqualität nur auf der Schulebene, so zeigt sich ein Vorteil für offene Modelle gegenüber gebundenen und teilgebundenen. Im mehrbenenanalytischen Modell findet sich dieser Effekt jedoch nicht. Hier wird die Angebotsqualität jedoch auf Individualebene positiver bewertet, wenn die Schülerinnen und Schüler sich selbst für eine Ganztagseteiligung entscheiden. Die gebundene Ganztagschule schränkt diesen Entscheidungsspielraum natürlicherweise ein. Diese Befunde deuten darauf hin, dass Schulen mit einer verbindlich bzw. verbindlicher geregelter Teilnahme am Ganztage (Schulen mit vollgebundener bzw. teilgebundener Organisationsform) besonders gefordert sind, ihre Schülerschaft von der Ausgestaltung des außerunterrichtlichen Angebotes zu überzeugen.

Zusammenhänge der Prozessqualität mit Merkmalen der Angebote bzw. der Angebotsnutzung und Schulmerkmalen

Entsprechend der eingangs formulierten Hypothese wirken sich auf Schüler-ebene die Bewertungen der Schüler-Betreuer-Beziehung in den Angeboten positiv auf die wahrgenommene Prozessqualität aus. Das gilt auch für die Schüler-Lehrer-Beziehung. Auf Schulebene zeigt sich der postulierte positive Effekt der Schüler-Betreuer-Beziehung auf die Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht zumindest im siebten und neunten Jahrgang. Im fünften Jahrgang findet sich ein entsprechender Zusammenhang zwischen der Schüler-Lehrer-Beziehung und der Prozessqualität. Schulklimatische Bedingungen scheinen, wie oben bereits erwähnt, eine besonders wichtige Rolle in Bezug auf die Beurteilung der Angebote zu spielen. Der Einbezug weiterer Prädiktoren aus den längsschnittlichen Pfadmodellen auf Schulebene zeigte, dass die Analysen offenbar nur bedingt vergleichbar sind. In Bezug auf die Lehrziele im Ganztage zeigt sich ein scheinbarer Widerspruch im fünften Jahrgang. Demnach wirkt sich das Ziel „Freizeitgestaltung, Öffnung, Betreuung“ der Lehrkräfte negativ auf die von den Lernenden (individuell) beurteilte Prozessqualität der Ganztagsangebote aus. Dieser Widerspruch löst sich auf, wenn man bedenkt, dass in den Analysen auf Schulebene ein längsschnittlicher Zugang gewählt wurde. Eventuell besteht gerade da, wo im fünften Jahrgang die Prozessqualität niedriger bewertet wurde, insgesamt ein größeres Entwicklungspotential, das sich in den Analysen auf Schulebene zeigt.

Insgesamt zeigen die Mehrebenenanalysen, dass Prädiktoren auf der Individualenebene einflussreicher für das individuelle Urteil sind als Schulmerkmale. Den höchsten Einfluss hat dabei – wie bereits erwähnt – die Schüler-Betreuer-Beziehung in den Angeboten. Die eigene Entscheidung für die Ganztags Teilnahme hat – wie angenommen – darüber hinaus einen positiven Effekt auf die Bewertung der Ganztagsangebote. Dagegen konnte nicht davon ausgegangen werden, dass im fünften Jahrgang sowohl die ausschließliche Teilnahme an akademischen als auch die ausschließliche Nutzung von nicht-akademischen Angeboten in einem negativen Zusammenhang mit der Prozessqualität stehen. Möglicherweise kommt in diesem Alter ein Mix von fachlichen und überfachlichen bzw. freizeitorientierten Angeboten den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegen. Mit Deci & Ryan (1985) hätte man damit rechnen können, dass in höheren Jahrgängen die Prozessqualität der nicht-akademischen Ganztagsangebote besser eingeschätzt wird, da sie vermutlich mehr Freiräume für Kontakte mit anderen Jugendlichen bieten und Entscheidungsspielräume schaffen. Diese Hypothese wurde jedoch nicht bestätigt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die abgefragten Qualitätskriterien der Freizeitangebote den Aspekt der Kompetenzoptimierung stark betonen. Die Entwicklung spezifischer Kriterien für die Erfassung des Erholungs- und „Spaßcharakters“ von Freizeitangeboten wäre hier vorteilhaft. Eventuell sind die abgefragten Merkmale gerade für Arbeitsgemeinschaften (die z.B. häufig dem Bereich Sport entstammen) nicht relevant. Hier wäre für zukünftige Untersuchungen eine Orientierung an den spezifischen jeweils besuchten Angeboten hilfreich.

Grenzen der Untersuchung

Die ermittelten Zusammenhänge geben einen Eindruck der relevanten Qualitätsbedingungen in Ganztagsangeboten. Allerdings muss eingeräumt werden, dass die Aussagekraft der Untersuchung dadurch eingeschränkt wird, dass die Prozessqualität nicht für einzelne Angebote, sondern übergreifend für Kategorien von Ganztagsangeboten erhoben und individuelle Teilnahmeprofile der Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt wurden.

Trotz dieser klaren Grenzen erweitern die vorgelegte Konzeptualisierung und die Operationalisierung der Qualität von Ganztagsangeboten sowie die Analysen zur Entwicklung der von den Lernenden wahrgenommenen Angebotsqualität die bisher vorliegenden – vergleichsweise geringen – Kenntnisse über dieses Gebiet. In den folgenden Kapiteln wird gezeigt werden, inwiefern die Prozessqualität der Ganztagsangebote mit individuellen Wirkungen der Ganztags Teilnahme zusammenhängt (vgl. Kuhn/Fischer, Fischer/Brümmer/Kuhn sowie Fischer/Kuhn/Züchner in diesem Band).

10 Ganztagsteilnahme und Klassenwiederholung

Die Ganztagsschule soll eine Schule für *alle* Schülerinnen und Schüler sein. Auf der Basis einer gezielten Schulentwicklungsarbeit und mittels ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote soll jedes Kind möglichst individuell gefördert werden (exemplarisch Baasen u.a. 2007, S. 79). Allerdings steht dieser programmatische Anspruch in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Hoffnung, dass durch die Ganztagsschule vor allem auch die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, die an schulischen Leistungserwartungen zu scheitern drohen (vgl. Holtappels/Rollett 2009, S. 19).

Diese kompensatorische Orientierung spiegelt sich in der landesspezifischen Gründungspraxis von Ganztagsschulen¹ ebenso wider wie in den regionalen bzw. lokalen Netzwerken des institutionenübergreifenden Bildungsmanagements („Bildungslandschaften“) (vgl. Bradna u.a. 2011, S. 319f.) Vor allem aber ist sie in den Schulen selbst, d.h. in den Kollegien bzw. in den Ganztags-teams, stark verankert. So verweist Reh auf die unter Lehrkräften verbreitete Ansicht, von ganztägigen Angeboten sollten vor allem die Kinder und Jugendlichen profitieren, die sie in besonderem Maße benötigen (vgl. Reh 2009, S. 69ff.).

Gleichwohl sind im Hinblick auf die förderliche Wirkung ganztägiger Angebote für Schülerinnen und Schüler mit weitreichenden schulischen Leistungs- und Verhaltensproblemen sehr unterschiedliche Einschätzungen zu finden. Das Spektrum reicht von einer grundsätzlichen Skepsis, ob gerade so genannte Risikoschülerinnen und -schüler durch Ganztagsangebote überhaupt erreicht (vgl. Ellinger/Koch/Schroeder 2007, S. 9f.) bzw. wirkungsvoll gefördert werden können (vgl. Böttcher 2007, S. 44) bis zu erkennbaren protektiven Effekten vor allem auch bei biografischen Risikoereignissen wie Klassenwiederholungen (vgl. Popp 2006, S. 63).

Klassenwiederholungen stehen im Mittelpunkt dieses Beitrages. Angesichts der verbreiteten und durchaus handlungsleitenden Kompensationsorientie-

1 So haben einige Länder wie beispielsweise Baden-Württemberg oder Bayern explizit die Strategie verfolgt, verbindliche Angebote vor allem dort zu etablieren, wo der Anteil förderungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler besonders hoch ist (vgl. Ganztags-schulverband 2003, S. 5f.).

rung unter den Lehrkräften und den professionellen Fachkräften an Ganztagschulen wird der Frage nachgegangen, ob durch Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten das individuelle Risiko für das Eintreten einer Klassenwiederholung reduziert wird.

10.2 Forschungsstand

10.2.1 Klassenwiederholung und schulische Laufbahn

Für das bundesdeutsche Schulsystem ist das Prinzip der *Altershomogenität* konstitutiv. Angenommen wird dabei, dass sich Kinder und Jugendliche gleichen Alters auch in ihren kognitiven und sozialen Fähigkeiten ähneln und eine solche leistungshomogene Gruppe für die Schülerinnen und Schüler ein besonders förderliches Entwicklungsmilieu darstellt (vgl. Klemm 2009, S. 6). Davon ausgehend hat sich in der Bundesrepublik ein recht ausdifferenziertes System der Herstellung und Wahrung von *Leistungshomogenität* herausgebildet (ebd.). Kinder werden in ungefähr gleichem Alter eingeschult; der Schulbesuch ist in Schuljahre gegliedert; der Wechsel zwischen den einzelnen Schuljahren, aber auch zwischen der Grundschule und den verschiedenen weiterführenden Schulformen, ist an Leistungskriterien gebunden; und schließlich ist mit der Regelschulzeit auch ein absehbares Ende der Schulzeit gesetzt.

In der Perspektive der Lebensverlaufsforschung führt dies dazu, dass aus der Schulzeit eine wohldefinierte schulische Laufbahn wird (vgl. Bellenberg 2005; Helsper 2004, S. 903f.). Die Schullaufbahn ist ein recht gutes Beispiel dafür, wie staatliche und organisationsinterne Arrangements zu Strukturgebern von Lebensverläufen werden und zur Herausbildung von typischen biografischen Verlaufssequenzen, von *Normalbiografien* (vgl. Levy 1977) beitragen.² Solche Verlaufsmuster werden nicht nur von der Mehrheit der Angehörigen einer sozialen Gruppe geteilt, sie stiften auch Vorstellungen über die zeitliche und soziale Erwartbarkeit und Angemessenheit biografischer Ereignisse. Sie definieren damit auch, was als *Regel* bzw. *Norm* und was als *Abweichung* zu gelten hat.

So gesehen stellen Klassenwiederholungen wie auch Spätereinschulungen oder Abschulungen eine Abweichung von den schulischen Leistungsnormen dar. Als Instrument schulischer Praxis dienen sie der Aufrechterhaltung ebendieser Normen und gehen daher auch mit Wertungen und Zuschreibungen einher. Klassenwiederholungen gelten nicht zuletzt bei den davon betroffenen Schülerinnen und Schülern als Ausdruck des Scheiterns, als Strafe für indivi-

2 Ursprünglich wurde der Begriff der Normalbiografie eingeführt, um auf die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lebensverläufen aufmerksam zu machen. Inzwischen wird er aber auch zur Charakterisierung spezifischer Lebensphasen (z.B. „Normalarbeitsbiografie“) oder biografischer Konstellationen (z.B. „Normalfamilienbiografie“) genutzt (vgl. Kohli 2002, S. 529).

duelle Unzulänglichkeiten und können Gefühle wie Scham oder auch Wut auslösen (vgl. Wagner 2005).

10.2.2 Zur Wirksamkeit von Klassenwiederholungen

Dies steht im deutlichen Kontrast zur pädagogischen Begründung von Klassenwiederholungen. Hier gelten Repetitionen als zusätzliche Lernzeit, Hilfestellung und Fördermaßnahme. Den betroffenen Kindern und Jugendlichen soll die Chance gegeben werden, Leistungsdefizite auszugleichen, und zwar ohne leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler in ihrem Fortkommen zu hindern (vgl. Krohne/Meier/Tillmann 2005, S. 181).

Allerdings scheint es um die Chance zum Leistungsausgleich nicht gut bestellt zu sein. Ein Großteil der Untersuchungen zu den Wirkungen von Repetitionen kommt zu dem Ergebnis, dass diese zusätzliche Lernzeit kaum mit entsprechenden Leistungsverbesserungen einhergeht (vgl. u.a. Ehmke/Drechsel/Carstensen 2008, S. 384; Tillmann/Meier 2001; Tietze/Roßbach 1998). Klassenwiederholungen scheinen demnach lediglich in spezifischen Einzelfällen (z.B. bei Entwicklungsstörungen) eine Hilfestellung zu sein. So Leistungsverbesserungen festgestellt wurden, waren sie nicht nachhaltig (vgl. Ehmke/Drechsel/Carstensen 2008, S. 372f; Bellenberg/im Brahm 2007, S. 222ff). Im Vergleich „sitzengebliebener“ Kinder mit ähnlich leistungsschwachen, aber versetzten Schülerinnen und Schülern zeigten sich zudem deutliche Leistungsunterschiede zu Ungunsten der Repetenten (vgl. Tietze/Roßbach 1998, S. 467).

Gut belegt ist dafür der Zusammenhang zwischen dem Wiederholen einer Klassenstufe und abweichenden Verhaltensweisen wie Schulabsentismus und Schuldropout (vgl. Stamm/Ruckdäschl/Tempel 2009a, S. 111; Weißbrodt 2007, S. 99). Insbesondere Repetitionen in frühen Jahrgangsstufen erhöhen massiv die Wahrscheinlichkeit von Schulschwänzen und Schulabbruch (vgl. Rumberger 2001). Auf einen solchen sich selbst verstärkenden Effekt verschiedener Negativerfahrungen, einen *Vicious Circle*, wird insbesondere in den neueren Arbeiten zur Herausbildung so genannter Risikobio- grafien aufmerksam gemacht (vgl. Spieß/Tredop 2006; Büchner 2001).³

Nicht zuletzt aufgrund der weitgehenden Wirkungslosigkeit wird von verschiedenen Seiten die Abschaffung des „Sitzenbleibens“ (exemplarisch Wiesmaier 2001, S. 1) bzw. der Einsatz alternativer Förderkonzepte gefordert (vgl. Geißler/Weber-Menges 2010, S. 566ff). Allerdings ändert ersteres nichts daran, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler massive Schwierig-

3 Bekannt sind solche Verkettungen unter dem Begriff des Matthäus-Effektes geworden. Er ist dem Matthäus-Evangelium entlehnt („Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.“ (Mt 25, 29-30)) und beschreibt in den Sozialwissenschaften einen Mechanismus positiver Rückkopplung bzw. der Verstärkung bestehender Unterschiede im Zeitverlauf.

keiten mit den schulischen Leistungsanforderungen hat. Letzteres setzt voraus, dass alternative Förderangebote als Erfolg versprechender als Klassenwiederholungen angesehen werden können. Dies führt unmittelbar zur Frage, warum Klassenwiederholungen eigentlich so wirkungslos sind. Rückschlüsse dazu lassen sich aus den Untersuchungen zu den Bedingungsfaktoren von Nichtversetzungen ziehen.

10.2.3 Bedingungsfaktoren für Nichtversetzungen

Wer „sitzenbleibt“ hat in der Regel in zwei Fächern die festgelegten Leistungsanforderungen des Lehrplans nicht erreicht. Dies gilt bundesweit, denn die in den Schulgesetzen der Bundesländer niedergelegten Bestimmungen zur Klassenwiederholung sind recht einheitlich.

Nun zeigen vor allem die Ergebnisse der PISA-Studien, dass schulische Leistungen nicht nur in starkem Maß von der sozialen Herkunft abhängen, sondern auch, dass zwischen den Schülerinnen und Schülern der einzelnen Bundesländer beachtliche Differenzen bestehen. Beides trifft auch auf Klassenwiederholungen zu. So kann praktisch jeder Untersuchung zu Repetitionen entnommen werden, dass die *soziale Herkunft* prädiktiv für das Scheitern an schulischen Leistungserwartungen ist (vgl. Gröhlich/Bos 2007; Krohne/Meier/Tillmann 2005; Hauser/Pager/Simmons 2001). Deutliche Unterschiede beim Eintritt einer Klassenwiederholung zeigen sich aber auch im Hinblick auf die *ethnische Herkunft* und die *Geschlechtszugehörigkeit*. So haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Jungen ein höheres Risiko, eine Klasse zu wiederholen, als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund und/oder Mädchen (vgl. Krohne/Meier 2004, S. 131ff).

Zudem wird in den Nationalen Bildungsberichten auf deutliche Unterschiede in den *länder- und schulformspezifischen Repetitionsquoten* aufmerksam gemacht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 69, 2010, S. 66). Dies ist angesichts der Einheitlichkeit der administrativen Vorgaben zu Klassenrepetitionen in den einzelnen Bundesländern durchaus überraschend. Schümer u.a. vermuten hier das Fortwirken regionalspezifischer pädagogischer Traditionen (vgl. Schümer/Tillmann/Weiß 2002, S. 209). Allerdings kann die Häufigkeit von Klassenwiederholungen auch in Schulen derselben Schulform und derselben Region beträchtlich variieren (vgl. Bellenberg/im Brahm 2010, S. 526).

In der sozial- und bildungswissenschaftlichen Forschung wird seit geraumer Zeit darauf aufmerksam gemacht, dass zum Verständnis von Bildungsdisparitäten neben Strukturmerkmalen vor allem die Aspekte sozialer Verhältnisse (Prozessmerkmale) zu berücksichtigen sind. Sie gelten als Vermittler zwischen der sozialen Lage und dem individuellen Bildungserfolg (vgl. Baumert/Watermann/Schümer 2003, S. 54). Im Anschluss an die Arbeiten von Pierre Bourdieu und James Coleman wird dabei auf das Konzept des ökonomischen

mischen, kulturellen und sozialen Kapitals zurückgegriffen, um die verschiedenen Formen des materialen und sozialen Austausches abzubilden.

Baumert u.a. zeigen beispielsweise, dass der Effekt der sozioökonomischen Stellung und des beruflichen Abschlusses der Eltern auf die Lesekompetenz vorrangig über die *kulturelle Praxis* in den Familien vermittelt wird. Demgegenüber gingen vom *sozialen Kapital* und von der berichteten *konsumtiven Praxis* keine vergleichbaren Effekte aus (ebd. S. 63f). Auch in den Analysen von Gröhlich/Bos zu Klassenwiederholungen im Grundschulalter gingen zwar vom kulturellen, aber kaum vom sozialen Kapital Effekte auf das Erreichen des Klassenziels aus (vgl. Gröhlich/Bos 2007). Demgegenüber findet Dunkake in ihrer Untersuchung zum Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen in der Sekundarstufe I (2010) durchaus Einflüsse des sozialen Kapitals der Familie auf Klassenwiederholungen. Neben dem kulturellen Kapital, operationalisiert als Lesekompetenz, vermitteln vor allem sozial-kommunikative Praktiken wie Gespräche über Schulleistungen, Bücher und Politik sowie gemeinsame Mahlzeiten oder auch häufige Besuche der Eltern in der Schule des Kindes zwischen dem sozialen Status der Familie und dem Erreichen des Klassenziels (S. 268f).

Eine Reihe von Befunden verweist zudem auf die Relevanz *schulischer Interaktionsbeziehungen* für das Eintreten von Repetitionen. So führt Weißbrodt aus, dass Klassenwiederholungen u.a. auf eine *geringe soziale Bindung zur Schule* (Schulcommitment), vor allem aber zu den Lehrkräften und den Mitschülerinnen und Mitschülern zurückgeführt werden können. Letztlich sei dies auch die Ursache dafür, dass das „Sitzenbleiben“ nicht zu einer Verbesserung der individuellen Situation führe (vgl. Weißbrodt 2007, S. 97, dazu auch Coleman 1988). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Mansel. Er legt dar, dass die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, die von Klassenwiederholungen bedroht oder betroffen sind, häufig problembelastet sind. Lehrkräfte würden zu selektiven Wahrnehmungen neigen und vor allem Verhaltensabweichungen der Versetzungsgefährdeten registrieren und sanktionieren, während ein verstärktes Engagement als Ausnahme gelte (vgl. Mansel 1996, S. 106, dazu auch Tupaika 2003, S. 287).

Bless/Schüpbach/Bonvin kommen auf der Basis einer Befragung von Grundschulklassenlehrerinnen und -lehrern zudem zu dem Ergebnis, dass die Schulleistung *nicht* die entscheidende Größe für eine Versetzung ist, sondern vor allem die Einstellungen und Einschätzungen der Lehrkräfte (vgl. Bless/Schüpbach/Bonvin 2004, S. 123). Shepard verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass bei schulischen Versetzungsentscheidungen in der Grundschule das Alter der Kinder berücksichtigt wird und aus diesem Grund Klassenwiederholungen für ältere Schülerinnen und Schüler seltener sind als für

jüngere (vgl. Shepard 1989, S. 74f.).⁴ Insofern können auch die Einschätzungen der Lehrkräfte das Risiko einer Klassenwiederholung sowohl erhöhen als auch mindern.

Fasst man die vorgestellten Befunde zusammen, dann scheinen Klassenwiederholungen vor allem dann einzutreten, wenn es den davon bedrohten Schülerinnen und Schülern entweder an sozialer Einbindung und Unterstützung mangelt bzw. die familiären und schulischen Sozialbeziehungen wenig förderlich sind. Aus denselben Gründen tragen Klassenwiederholungen auch kaum zu Leistungsfortschritten bei.

Dass mit Ganztagschulen nicht nur der Anspruch einer besseren fachlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Hoffnung auf gute schulische Sozialbeziehungen verbunden ist, braucht hier nicht näher erläutert zu werden. Auch nicht, dass dies jenseits schulprogrammatischer Absichten durchaus auch personell untersetzt wird. So werden an Ganztagschulen außerschulische Fachkräfte einbezogen, die sich in ihrem professionellen Selbstverständnis durch ein eher an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, denn an schulischen Leistungserwartungen ausgerichtetem Förderverständnis auszeichnen (vgl. Arnoldt 2009, S. 64). Bereits in den Daten der StEG-Ausgangserhebung zeichnete sich ab, dass die Schülerinnen und Schüler die sozialen Beziehungen zum weiteren pädagogischen Personal besser einschätzen als die zu den Lehrkräften (vgl. Radisch u.a. 2008, S. 245). Darüber hinaus konnte auf Basis der StEG-Daten bereits an verschiedener Stelle gezeigt werden, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten sich förderlich auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. Fischer/Kuhn/Klieme 2009; Fischer u.a. 2010; dazu auch die Beiträge von Kuhn/Fischer sowie Fischer/Kuhn/Brümmer in diesem Band).

So gesehen können Ganztagsangebote – die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt – als eine Investition ins soziale bzw. auch ins kulturelle Kapital der Schülerinnen und Schüler angesehen werden. Ausgehend von diesen Überlegungen kann daher begründet angenommen werden, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten einen „Schutz“ vor dem Eintreten von Klassenwiederholungen darstellt.

10.3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen von StEG wurden Angaben zu Klassenwiederholungen sowohl von der Schulleitung als auch von den Schülerinnen und Schülern erbeten. Während die Schulleitungen Auskunft über die Anzahl nichtversetzter Schülerinnen und Schüler im vorangegangenen Schuljahr gaben, wurden die Kinder bzw. Jugendlichen gefragt, inwieweit sie selbst bereits von Klassenwiederholungen betroffen waren.

4 Die Autorin bedankt sich an dieser Stelle ausdrücklich bei Frau Prof. Dr. Gabriele Faust, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, für den Hinweis auf die dargestellte Praxis.

Die Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I beziehen sich sowohl auf Klassenwiederholungen im Verlauf der Grundschulzeit als auch auf Repetitionen, die in der bisherigen Laufbahn in der Sekundarstufe I erfolgten. Erfasst wird dabei lediglich, *ob* eine Wiederholung stattgefunden hat, jedoch nicht, wie oft eine Klasse wiederholt wurde und am Ende welcher Klassenstufe dies jeweils erfolgte. Da diese Angabe aber in jeder Erhebungswelle erfragt wird, können für die Panelschülerinnen und -schüler auch die Klassenwiederholungen ermittelt werden, die nach der Erstbefragung, d.h. nach dem Besuch der 5. Klasse, stattfanden. Insofern bieten die StEG-Daten der Panelkohorte durchaus die Möglichkeit, Klassenwiederholungen unter dem Aspekt der Schullaufbahn zu untersuchen.

Bei Selbstauskünften zu sensiblen Themen wie Klassenwiederholungen besteht die Gefahr der Unterschätzung des Umfangs. Im Rahmen von StEG liegen jedoch Informationen über die aktuell besuchte Klassenstufe vor, die *unabhängig* von den Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Erhebungsvorbereitung und -durchführung generiert wurden. Auf deren Basis kann der Eintritt einer Klassenwiederholung auch dann festgestellt werden, wenn sich die Schülerin bzw. der Schüler nicht, und sogar wenn sie oder er sich *nie* an den StEG-Befragungen beteiligt hat.⁵ Die Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler konnten dadurch überprüft, gegebenenfalls korrigiert und ergänzt werden.

Da das Design der StEG-Studie prospektiv ausgerichtet ist, liegen die laufbahnbezogenen Angaben jedoch nur für Schülerinnen und Schüler vor, die an der Schule verblieben sind. Aus forschungsstrategischen Gründen wurden sowohl die Schülerinnen und Schüler, die die Schule verlassen hatten, als auch diejenigen, die neu an die Schulen gekommen waren, nicht weiterbefragt bzw. nicht in die Erhebungen einbezogen. Für die Frage, ob die Inanspruchnahme schulischer Ganztagsangebote das Risiko einer Klassenwiederholung mindert, ist dies insofern nicht weiter relevant, als diese Frage sinnvoll nur im Hinblick auf die schulverbliebenen Schülerinnen und Schüler untersucht werden kann. Schließlich hatten nur sie die Möglichkeit, die Angebote auch in Anspruch zu nehmen. Gleichwohl gehen Schulwechsel zumindest für einen Teil der Schülerinnen und Schüler mit individuellen Leistungsproblemen und mehrfachen Klassenwiederholungen einher. Sie sind daher auch Ausdruck des (schulischen) Umgangs mit Leistungsproblemen. Um diesen Aspekt zu beleuchten, werden neben ausgewählten Schulleitungsinformationen zur schulischen Versetzungspraxis auch Befunde zum individuellen Risiko eines Schulwechsels vorgestellt (siehe Abschnitt 10.4).

5 Rund 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die zur Panel-Population zählten, hatten sich nie an den StEG-Befragungen beteiligt. In dieser Gruppe fiel der Anteil von Klassenwiederholungen im Anschluss an die Klassenstufe 5 mit 12,5 Prozent erkennbar höher aus als in der Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die sich mindestens einmal an den StEG-Befragungen beteiligt hatten (6,2%).

Empirische Basis dieses Beitrags sind die Angaben der Panelschülerinnen und -schüler der Sekundarstufe I, die ihre Schule nicht verlassen hatten. Es handelt sich dabei um 6.853 Schülerinnen und Schüler aus 210 Schulen. Diese Schülerinnen und Schüler konnten (und sollten) an allen drei Erhebungswellen teilnehmen. Die hier vertretene Schülerschaft hat sich mindestens einmal an den Befragungen beteiligt.

Im Anschluss an diesen Abschnitt werden zum einen Befunde vorgestellt, die die Klassenwiederholungen dieser Schülerinnen und Schüler in den Kontext ihrer schulischen Laufbahn und der Versetzungspraxis der Schule stellen. Dabei wird auf *alle* zur Verfügung stehenden biografischen Informationen zur Klassenwiederholung zurückgegriffen. Sodann wird der Frage nachgegangen, ob von der Teilnahme an Ganztagsangeboten ein gewisser Schutz vor Klassenwiederholungen ausgeht. Hier werden nur die Klassenwiederholungen betrachtet, die *im Anschluss an die 5. Klasse* stattfanden. Insgesamt waren rund 6 Prozent (6,3%) der Schülerinnen und Schüler nach der 5. Klasse von einer Repetition betroffen. Das entspricht einer Zahl von 427 Klassenwiederholungen.

Der zentrale Prädiktor ist die Teilnahme an Ganztagsangeboten. Sie wird unter dem Aspekt der biografischen Dauer betrachtet und danach unterschieden, ob eine Schülerin oder ein Schüler weniger als zweimal oder mindestens zweimal angab, Ganztagsangebote in Anspruch genommen zu haben. Zusätzlich wird die Organisationsform des Ganztagsbetriebes aufgenommen, um den Modus der Teilnahmeentscheidung zu berücksichtigen.

Darüber hinaus werden Faktoren einbezogen, die in Abschnitt 10.2.3 als prädiktiv für den Eintritt einer Klassenwiederholung vorgestellt wurden. Neben der Geschlechtszugehörigkeit sind dies die Angaben zu den schulischen Leistungen (vorgängige Klassenwiederholungen, Mathematik- und Deutschnote), zur sozialen Herkunft (höchster sozioökonomischer Status der Familie (HISEI) und Migrationshintergrund) sowie zur besuchten Schulform. Darüber hinaus werden dem dargelegten Diskussionstand entsprechend zwei Indikatoren berücksichtigt, die die soziale Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler abbilden: das Familienklima⁶ und das Schulcommitment.⁷ Alle Indikatoren beziehen sich auf die Angaben der Schülerinnen und Schüler aus der Erhebungswelle des Jahres 2005. Die Angaben zum Leistungsstand und zur sozialen Eingebundenheit sind also im Sinne eines allgemeinen Niveaus zu verstehen.

6 In StEG liegen zwei Skalen zum Familienklima vor. Verwendet wurde die Skala, die u.a. auch im Kinderpanel des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) eingesetzt wurde. Sie basiert auf insgesamt fünf Items (Beispielitem: In unserer Familie können wir über alles sprechen; 1=stimmt gar nicht – 4=stimmt genau; Reliabilität Welle 1 (2005): Cronbach's Alpha .71).

7 Die Skala zum Schulcommitment basiert auf drei Items (Beispielitem: Diese Schule würde ich am liebsten nicht mehr wechseln; 1=stimmt gar nicht – 4=stimmt genau; Reliabilität Welle 1 (2005): Cronbach's Alpha .79).

In Abschnitt 10.5 werden die Ergebnisse einer Reihe logistischer Regressionen präsentiert, in denen sukzessiv die genannten Merkmale einbezogen wurden. Die dabei jeweils zu verzeichnenden Veränderungen in den Regressionsgewichten geben Auskunft über die Struktur möglicher Zusammenhänge zwischen den einbezogenen Prädiktoren. Bei der Anwendung von logistischen Regressionen können dann Probleme entstehen, wenn die abhängige Variable eine sehr einseitige Verteilung aufweist. Wie King und Zen zeigen, wird im Fall einer geringen Zahl von Ereignissen bzw. einer einseitigen Verteilung der abhängigen Variablen die Eintrittswahrscheinlichkeit durch Standard-Logit-Ergebnisse unterschätzt (vgl. King/Zen 2001). Aus diesem Grund werden so genannte Rare-Event-Logit-Modelle berechnet. Die Berechnungen erfolgten mittels der Prozedur ReLogit in STATA 10.0. Die geclusterte Datenstruktur wurde auf der Basis der in der Prozedur vorhandenen Möglichkeiten berücksichtigt. Allerdings gibt ReLogit – wie unkorrigierte Logit-Modelle mit Berücksichtigung der Datenstruktur – keine Modellstatistiken aus.

10.4 Klassenwiederholungen, Schullaufbahn und schulische Versetzungspraxis

Laut Bildungsbericht 2008 erfährt in der Bundesrepublik zirka jeder dritte Schüler bzw. jede dritte Schülerin im Verlauf der Schulzeit eine zeitliche Verzögerung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 69). Der größte Teil davon dürfte auf Klassenwiederholungen entfallen. So zeigten beispielsweise Analysen der PISA-Studien 2000 und 2003, dass zwischen einem Fünftel und einem Viertel aller 15-Jährigen mindestens einmal eine Klasse wiederholt hat (vgl. Tillmann/Meier 2004; Drechsel/Senkbeil 2004, S. 286).

Bei den StEG-Panelschülerinnen und -schülern lag der entsprechende Anteil mit 21,3 Prozent in einer durchaus vergleichbaren Größenordnung. Dabei erlebte mit 14,7 Prozent ein recht hoher Anteil der Jugendlichen bereits in der Grundschule eine Repetition. Demgegenüber fiel der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit mindestens einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I vergleichsweise gering aus.⁸ Er lag bei rund 9 Prozent. Darunter entfiel ein knappes Drittel (2,7%) auf Klassenwiederholungen, die vor der Erstbefragung von StEG stattfanden, d.h. einige der damals in der 5. Klasse befragten Schülerinnen und Schüler hatten zu diesem Zeitpunkt in der Sekundarstufe bereits einmal eine Klasse wiederholt. Insofern lässt sich zunächst einmal festhalten, dass an in Rahmen von StEG untersuchten Ganztagschulen ein vergleichsweise großer Anteil von Schülerinnen und Schüler zu finden ist, der recht früh an schulischen Leistungsanforderungen gescheitert ist.

8 Die Differenz zum ausgewiesenen Gesamtwert ergibt sich dadurch, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholt hat.

Die Abbildung 10.1 lässt nun zum einen erkennen, dass hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern mit vorgängigen Repetitionen an spezifischen Schulformen anzutreffen sind. Zum anderen wird deutlich, dass ein frühes Scheitern weitreichende Konsequenzen für die weitere *schulische Laufbahn* hat. So geht aus der Abbildung 10.1 zunächst einmal hervor, dass für Hauptschulen, Integrierte Gesamtschulen sowie Schulen mit mehreren Bildungsgängen vergleichsweise hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Klassenwiederholungen in der Grundschule charakteristisch sind. An den Realschulen, vor allem aber an den Gymnasien sind demgegenüber kaum bzw. praktisch keine Schülerinnen und Schüler mit frühen Scheiternserfahrungen anzutreffen.⁹

Das unterstreicht das Urteil von Bellenberg, die darauf hingewiesen hat, dass mit einer Klassenwiederholung in der Grundschule ein unmittelbarer Übergang ins Gymnasium de facto unmöglich, dafür der Eintritt in eine Haupt- bzw. in eine Gesamtschule allzu wahrscheinlich wird (vgl. dazu Bellenberg 2005, 1999).

Zugleich geht aus der Abbildung 10.1 hervor, dass das Risiko einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I zwischen den Schulformen deutlich variiert. So ist der höchste Anteil von Jugendlichen unter den Realschülerinnen und -schülern anzutreffen, während das Risiko einer Klassenwiederholung an einer Integrierten Gesamtschule am geringsten ausfiel. Hier spiegeln sich die weiter oben bereits genannten unterschiedlichen Versetzungspraktiken an den verschiedenen Schulformen wider. Das Risiko, nach einer Klassenwiederholung in der Grundschule auch in der Sekundarstufe I das Klassenziel zu verfehlen, scheint für die hier vertretenen Schülerinnen und Schüler recht gering zu sein. Lediglich unter den Hauptschülerinnen und -schülern zeichnet sich ein nennenswerter Anteil von Repetitionen in beiden Schulstufen ab.

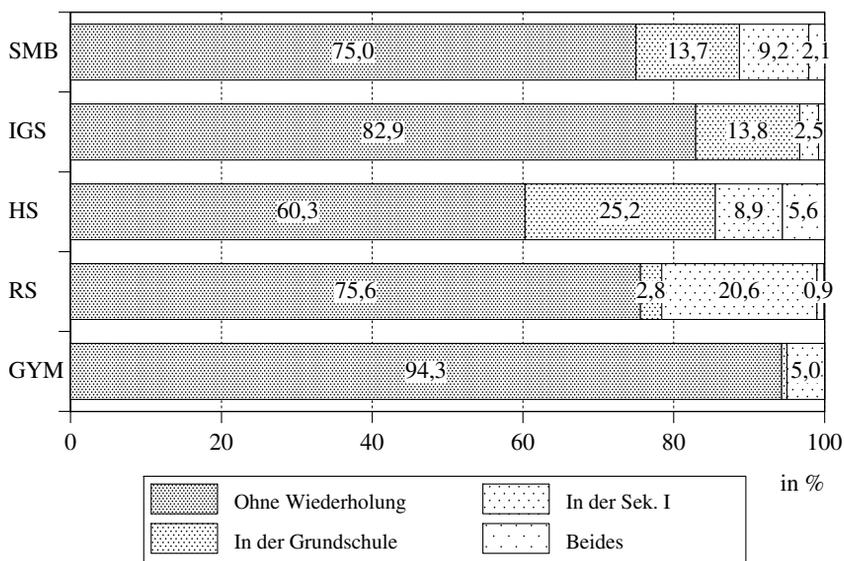
Angesichts des in der Bundesrepublik bekanntermaßen recht engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und schulischer Laufbahn überraschen die in der ersten Zeile der Tabelle 10.1 verzeichneten Angaben zur *sozialen Herkunft* der Repetentinnen und Repetenten nicht. Sie verdeutlichen, dass Schülerinnen und Schüler, die im Verlaufe ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholten, aus sozial weniger privilegierten Familien stammen. Das trifft insbesondere auf Repetitionen in der Grundschule zu, aber auch – und interessanterweise – für Wiederholungen im Anschluss an die 5. Klasse. Dies kann als Indiz dafür gelesen werden, dass frühes „Sitzenbleiben“ in der Sekundarstufe I vor allem im Kontext von Korrekturen der Laufbahnentscheidung stehen.

Zu erkennen sind zudem deutliche Unterschiede im Hinblick auf die *Geschlechtszugehörigkeit* und die *ethnische Herkunft*. So wiederholen Jungen sowohl in der Grund- als auch in der Sekundarstufe häufiger eine Klasse als

9 Ein ähnliches Verteilungsmuster findet sich bei Krohne/Meier (2005, S. 121).

Mädchen. Dieser Zusammenhang ist in der Sekundarstufe I zudem stärker ausgeprägt als in der Grundschule.

Abb. 10.1: Besuchte Schulform in der Sekundarstufe I und Klassenwiederholungen in der (bisherigen) Schullaufbahn



n=6.853, Cramer's V= .18, p< .01

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen

Im Hinblick auf die ethnische Herkunft zeigt sich ein deutlicher Unterschied vor allem bei den Grundschulrepetitionen: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind hier überproportional von Klassenwiederholungen betroffen. Das trifft aber nicht für Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe I zu.

Wie in Abschnitt 10.2.3 dargelegt, ist anzunehmen, dass neben den eben vorgestellten Strukturmerkmalen vor allem Aspekte sozialer Verhältnisse, d.h. Prozessmerkmale, das Eintreten einer Klassenwiederholung beeinflussen. In der Abbildung 10.2 ist der Zusammenhang zwischen dem Familienklima, wie es sich den Schülerinnen und Schülern im Jahr 2005 darstellt, und dem Eintreten einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I illustriert.

Dazu wurden die vorliegenden Angaben zum Familienklima in vier Quartile gruppiert. Zu erkennen ist, dass zwischen dem Familienklima und dem Eintritt einer Klassenwiederholung ein Zusammenhang besteht. Dieser zeigt sich in Bezug auf alle Klassenwiederholungen, die in der Sekundarstufe I stattgefunden haben, ist jedoch auch noch für die Klassenwiederholungen im Anschluss an die 5. Klasse zu erkennen. Insofern ist davon auszugehen, dass von

Tab. 10.1: Herkunft, Geschlecht und Klassenwiederholung

	Klassenwiederholung in der...		
	Grundschule	Sek. I	Sek. I (nach W1)
Sozialer Status**(MW(SD))			
Keine Klassenwiederholung	46,1 (16,5)	45,5 (16,6)	45,5 (16,6)
Mit Klassenwiederholung	39,9 (15,5)	42,1 (15,6)	40,8 (14,7)
Geschlecht** (Anteil in %)			
Mädchen	13,6	6,6	4,5
Jungen	15,8 ¹	11,2 ²	7,8 ³
Migrationshintergrund** (Anteil in %)			
Ohne Migrationshintergrund	12,8	8,5	6,0
Mit Migrationshintergrund	19,8 ⁴	10,3	6,9
n	6.660	6.650	6.650

** alle Mittelwertunterschiede sind signifikant mit $p < .01$

1 Cramer's $V = .03$, $p < .01$;

2 Cramer's $V = .08$, $p < .01$;

3 Cramer's $V = .07$, $p < .01$;

4 Cramer's $V = .08$, $p < .01$;

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

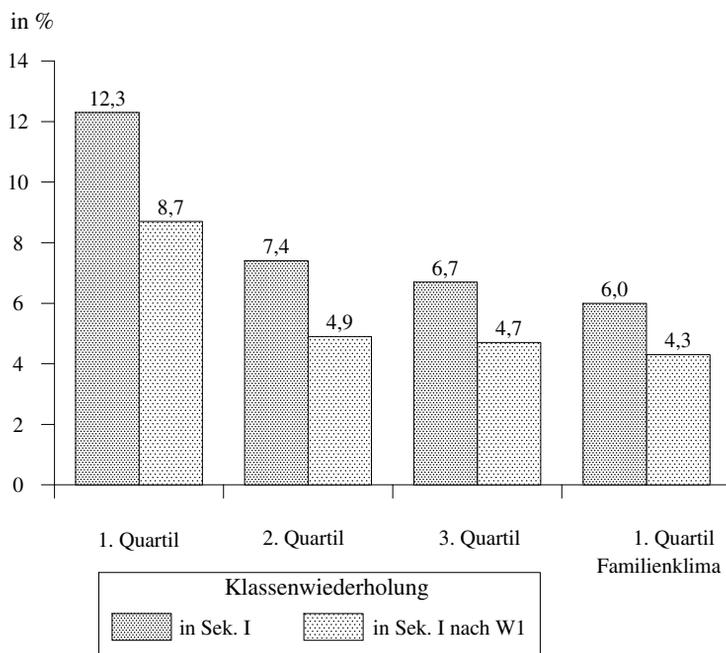
der sozialen Praxis in den Familien durchaus ein eigenständiger Einfluss im Hinblick auf das Eintreten von Klassenwiederholungen ausgeht.

Wie ebenfalls in Abschnitt 10.2.3 dargestellt ist, verweisen die vorliegenden Befunde auf die Qualität der *schulischen Sozialbeziehungen* als ausschlaggebenden Faktor für das Eintreten von Repetitionen. Dass es hier durchaus unterschiedliche Kulturen des Umgangs mit weitreichenden Leistungsproblemen gibt, wurde bereits an verschiedener Stelle deutlich.

Dies ist im Hinblick auf Ganztagschule noch einmal von besonderer Relevanz, weil die schulstrukturelle Zusammensetzung nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen bildungspolitischen Schwerpunktsetzung in den einzelnen Bundesländern einige Besonderheiten aufweist. So sind einige Schulformen unter Ganztagschulen überproportional vertreten (zur Gründungspraxis in den Bundesländern ausführlich Quellenberg 2008).

Die Diskrepanzen können den Angaben der Tabelle 10.2 entnommen werden. In ihr ist in den ersten beiden Spalten die strukturelle Zusammensetzung aller allgemeinbildenden Schulen und aller Ganztagschulen in der Bundesrepublik des Jahres 2005 verzeichnet. Sie unterstreichen und plausibilisieren die vorstehenden Ausführungen zum Zusammenhang von Klassenwiederholungen und schulischer Laufbahn. So sind unter den Ganztagschulen Integrierte Gesamtschulen und die Schulen mit mehreren Bildungsgängen in vergleichsweise starkem Maße vertreten und damit auch Schulformen, die Schü-

Abb. 10.2: Familienklima und Klassenwiederholung



n=4.692; alle: Cramer's V=.09, $p < .01$; nach der 5. Klasse: Cramer's V= .08, $p < .01$
 Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I)

Tab. 10.2: Schulformen und Wiederholquoten im Jahr 2005

Schulform	Alle Schulen ⁽¹⁾ 2004/2005 in %	GTS ⁽²⁾ 2005 in %	Quote alle ⁽³⁾ 2004/2005 in %	Quote GTS ⁽²⁾ 2005 in %
Hauptschule	36,4	29,4	4,1	3,1
SMB	15,5	27,7	4,6	2,7
Realschule	21,0	9,9	5,1	6,0
Gymnasium	21,9	13,1	2,3	3,4
IGS	5,1	20,0	2,6	1,3
[gesamt] n (ungew.)	100 14.271	100 266	[3,6] k.A.	[2,9] 266

Quellen: (1) Statistisches Bundesamt 2005, S. 16, eigene Berechnung; (2) StEG 2005, Schulleitungsbefragung, gewichtete Angaben; (3) Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 259

lerinnen und Schüler mit einer Klassenwiederholung in der Grundschule in vergleichsweise hohem Umfang aufnehmen. Die auch im Vergleich zu den entsprechenden Untersuchungen auf Basis der PISA-Daten hohen Anteile

von Schülerinnen und Schülern mit einer Klassenwiederholung in der Grundschule werden so verständlich.

Gleiches gilt für den Umfang an Repetitionen in der Sekundarstufe I, denn mit den Integrierten Gesamtschulen ist jene Schulform unter den Ganztagschulen besonderes stark vertreten, an denen die Schülerinnen und Schüler selten Gefahr laufen, eine Klasse wiederholen zu müssen. Demgegenüber ist die Realschule als Schulform mit der höchsten Wiederholquote in der StEG-Stichprobe vergleichsweise schwach vertreten.¹⁰ Dies dürfte nicht unwesentlich dazu beitragen, dass die Wiederholquote mit 2,9 Prozent erkennbar unter der Quote von 3,6 Prozent liegt, die im Bildungsbericht für alle Schulen der Sekundarstufe I ausgewiesen ist.¹¹

Zudem lassen die in Tabelle 10.2 verzeichneten Angaben auch erkennen, dass die schulformspezifischen Wiederholquoten an den ganztägig verfassten Hauptschulen, den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und an den Integrierten Gesamtschulen etwas unter, die an den Realschulen und den Gymnasien über dem entsprechenden bundesweiten Vergleichswert angesiedelt sind. Dies ist möglicherweise ein Indiz für einen spezifischen Umgang mit schulischen Leistungsproblemen zumindest an einem Teil der Ganztagschulen. Gestützt wird diese Annahme zum einen durch einen klar erkennbaren Zusammenhang zwischen der schulischen Programmatik und der schulischen Wiederholquote. Je stärker eine Schule ihr Ganztagskonzept auf die Entwicklung der Lernkultur und/oder die Förderung der psychosozialen Entwicklung der Kinder ausgerichtet hatte, umso geringer fiel die Repetitionsquote aus (partielle Korrelation: -0.178 , $p < .01$ bzw. -0.176 , $p < .01$). Zum anderen besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden (Schulcommitment) der Schülerinnen und Schüler an der Schule und dem schulischen Anteil an Klassenwiederholungen: Schulen, an denen sich die Kinder und Jugendlichen in einem höheren Maße der Schule verbunden fühlen, weisen eine geringere Wiederholquote auf (partielle Korrelation: $-.174$, $p < .05$).

Die ausgewiesene Wiederholquote bleibt über den gesamten Erhebungszeitraum relativ stabil, so dass davon ausgegangen werden kann, dass für einen beachtlichen Teil der Schulen eine recht moderate Versetzungspraxis typisch ist. Gleichwohl gehören Klassenwiederholungen zum Alltag der hier vertretenen Schulen. So gab es zwar durchaus einige Schulen, an denen die Schulleitung zu jedem Befragungszeitpunkt angab, dass keine Schülerin und kein Schüler im vergangenen Schuljahr eine Klasse wiederholen musste, aller-

10 Abweichend von der bei Furthmüller u.a in diesem Band vorgestellten Verfahrensweise wird an dieser Stelle auf das Schulgewicht der 1. Welle zurückgegriffen, da hier eine strukturgetreue Darstellung der tatsächlichen Anteilswerte interessiert.

11 Die Wiederholquoten wurden auf Basis der in jeder Erhebung ermittelten Angaben der Schulleitung zur Schülerzahl und zur Anzahl nicht versetzter Schülerinnen und Schüler berechnet. Ein Teil der schulischen Wiederholquoten wurden aufgrund fehlender Angaben in den Ausgangsangaben geschätzt (imputiert). Der Schätzung lagen die Angaben zum Bundesland und zur Schulform zugrunde.

dings waren unter den Schülerinnen und Schülern dieser Schulen Klassenwiederholungen zu verzeichnen.¹² Insofern dürfte in diesen Fällen von einem geringen Risiko für das Eintreten einer Klassenwiederholung auszugehen sein, nicht jedoch von einem Verzicht seitens der Schule.

Zum Schulalltag an Ganztagschulen gehört auch, dass Schülerinnen und Schüler ihre Schule verlassen. Zwar geht nicht jeder Schulwechsel auf dauerhafte Leistungsprobleme zurück. Sie können auch mit einem Umzug der Familie einhergehen oder mit einem schulischen Aufstieg verbunden sein. Da im bundesdeutschen Schulsystem schulische Aufstiege weitaus seltener als schulische Abstiege sind, und auch laterale Schulwechsel nicht selten auf Leistungsprobleme zurückzuführen sind, werden Schulwechsel vor allem als Ausdruck dauerhafter Schwierigkeiten mit den schulischen Leistungs- und Verhaltensanforderungen angesehen.

Im Rahmen von StEG ist von den Schülerinnen und Schülern, die die Ganztagschule verlassen hatten, im Wesentlichen nur bekannt, was in einer vorgängigen, zumeist der 1. StEG-Befragung erhoben wurde. Auf der Basis dieser Angaben lässt sich das Risiko einer Schülerin bzw. eines Schülers ermitteln, die Schule zu verlassen. Das Ergebnis zeigt, dass vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, insbesondere diejenigen, die bereits in der Grundschulzeit „sitzen geblieben“ waren, ein erhöhtes Risiko für einen Schulwechsel hatten (vgl. Tab. 10.3). Gleiches gilt für Kinder bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund. Demgegenüber sank das Risiko mit zunehmendem sozioökonomischen Status und mit dem Besuch einer Integrierten Gesamtschule.

Das Ergebnis ist insbesondere im Hinblick auf die weiter oben vorgestellten biografischen Angaben von Relevanz, denn es verweist darauf, dass ein Teil der als besonders förderungsbedürftig geltenden Schülerinnen und Schüler durch die besonderen Unterstützungsformen an Ganztagschulen nicht erreicht wurde. Es bleibt nachfolgenden Untersuchungen vorbehalten zu prüfen, ob darunter ein Personenkreis zu finden ist, der im engeren Sinne als Risikokind (vgl. u.a. Zander 2009; Kammermeyer/Martschinke/Drechsler 2006) bzw. Risikoschüler (vgl. u.a. Hofmann-Lun u.a. 2007; Frederking 2005) bezeichnet wird.

Als Zwischenfazit ist festzuhalten, dass sich Ganztagschulen insgesamt durch eine recht moderate Versetzungspraxis auszeichnen, getragen nicht zuletzt auch von einer deutlichen Förderorientierung zumindest in einem Teil der Schulen. Gleichwohl kommt es in praktisch allen Schulen zu Klassenwiederholungen. Und sie sind auch keinesfalls für alle Schülerinnen und Schüler

12 Im Rahmen von StEG wird der generelle Verzicht auf Klassenwiederholungen nicht explizit erfragt. Angenommen wurde daher, dass auf einen solchen Verzicht zu schließen ist, wenn die Schulleitung in jedem Befragungsjahr angab, keine Schülerin und kein Schüler habe eine Klasse wiederholt. Dies traf auf insgesamt 12 Schulen (5%) der Sekundarstufe I zu.

Tab. 10.3: Risiko eines Schulwechsels im Anschluss an die 5. Klasse (logistische Regression)

	Odds Ratio
Repetition in der Grundstufe	1,56**
Repetition in der Sek. I (2005)	1,44
Mathematiknote 5. Klasse (HISEI, zentriert)	1,23**
Männlich	0,96
Migrationshintergrund	1,24**
Sozioökonomischer Status (HISEI, zentriert))	0,99*
Schulform (Ref. Gymnasium)	
Schule mit mehreren Bildungsgängen	0,86
IGS	0,51**
Hauptschule	0,79
Realschule	1,36
Konstante	-0,15**
n Schüler/-innen	6.411

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Quellen: StEG 2005, Schülerbefragung (Sek. I) sowie Registerdaten

gleich wahrscheinlich. Vielmehr zeigt sich die typische, aus anderen Untersuchungen zur Problematik bekannten sozial ungleiche Betroffenheit von Repetitionen. Die entscheidende Frage ist, ob Ganztagsangebote Ressourcen eröffnen, die das individuelle Risiko mindern, eine Klasse wiederholen zu müssen.

10.5 Helfen Ganztagsangebote, Klassenwiederholungen zu vermeiden?

Dieser Frage wird im Folgenden in Bezug auf die Klassenwiederholungen im Anschluss an die 5. Klasse nachgegangen. Geprüft wird, ob die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten das individuelle Risiko mindert, im Anschluss an die 5. Klasse eine Klasse wiederholen zu müssen.

Sieht man sich das Ergebnis des ersten, in der Tabelle 10.4 präsentierten Modells an, dann scheint die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten durchaus diesbezügliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Zu erkennen ist, dass Schülerinnen und Schüler, die angaben, mindestens zweimal Ganztagsangebote in Anspruch genommen zu haben, ein geringeres Risiko aufwiesen, im Anschluss an die 5. Klasse „sitzen zu bleiben“.

In einem zweiten Modell wurden nun die Variablen aufgenommen, die gemäß der vorliegenden Untersuchungen prädiktiv für das Risiko des Eintritts einer Klassenwiederholung sind. Verzichtet wird allerdings auf das Teilnahme-Item sowie auf die Organisationsform des Ganztagsbetriebes, um die Effekte ohne Berücksichtigung der Ganztagsbeteiligung zu ermitteln.

Tab. 10.4: Rare-Event-Logit-Modelle zum Eintritt einer Klassenwiederholung im Anschluss an die 5. Klasse

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Teilnahmedauer (Ref: 0≤2mal)	-0.559* [0,6/.24]		-.649* [0,5/.25]	-.502* [0,6/.26]
Migrationshintergrund (0=nein)		-.009 [1,0/.18]	-.304 [0,7/.27]	-.263 [0,8/.26]
Sozioökonomischer Status (HISEI, zentriert)		-.005 [1,0/.00]	-.025** [1,0/.00]	-.024** [1,0/.00]
Familienklima (zentriert)		-.447** [0,6/.14]	-.384* [0,7/.20]	-.426* [0,7/.20]
Geschlech (Ref: Mädchen)		.578** [1,8/.15]	.414* [1,5/.20]	.436* [1,5/.20]
Vorgängige Klassenwiederholung		-.547* [0,6/.22]	-.745* [0,5/.35]	-.735** [0,5/.35]
Mathematiknote 5. Klasse (zentriert)		.547** [1,7/.09]	.577** [1,8/.15]	.571*** [1,8/.14]
Deutschnote 5. Klasse (zentriert)		.604** [1,8/.11]	.633** [1,9/.16]	.631** [1,9/.16]
Schulcommitment (zentriert)		-.267** [0,7/.09]	-.323* [0,7/.12]	-.307* [0,7/.13]
Schulform (Ref.: Gymnasium.)				
IGS		-1.80** [0,2/.48]	-3,110** [0,1/1.0]	-3.031** [0,01/1.0]
Hauptschule		-.112 [0,9/.36]	-.966 [0,4/.60]	-.866 [0,4/.59]
Schule mit mehreren Bildungsgängen		.306 [1,4/.26]	-.167 [0,9/.38]	-.177 [0,8/.37]
Realschule		1.080** [2,9/.34]	.738* [2,1/.39]	.905* [2,5/.38]
Neue Bundesländer (Ref.: alte Bundesländer+ Berlin)		.348 [1,4/.22]	.039 [1,0/.34]	.056 [1,1/.34]
Organisationsform: durchgehend vollgebunden (Ref.: alle anderen Modelle)				-1.520 [0,2/.81]
Konstante	-2.99** [.18]	-3.410*** [.24]	-2.960** [.31]	-3.030*** [.32]
n	4.124	4.221	3.052	3.052

In Klammern ausgewiesen: [Odds Ratios/robuste SE], *= $p < .05$, **= $p < .01$

Anm.: ReLogit gibt keine Modellstatistiken aus

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I)

Zu erkennen ist zunächst einmal, dass von den im vorstehenden Abschnitt vorgestellten Merkmalen, die eine sozial ungleiche Betroffenheit von Klassenwiederholungen indizieren, nur vom Geschlecht ein signifikanter Effekt auf das Risiko einer Repetition ausgeht. Demnach haben Jungen ein höheres Risiko, im Anschluss an die 5. Klasse „sitzen zu bleiben“. Demgegenüber geht sowohl von der ethnischen als auch von der sozialen Herkunft kein signifikanter Effekt auf das Risiko des Eintretens einer Klassenwiederholung aus. Allerdings bedeutet dies nicht, dass der familiäre Hintergrund keine Rolle spielt. Der negative Effekt des Familienklimas stützt die vorliegenden Befunde, dass nämlich vertrauensvolle, offene und unterstützende familiäre Beziehungen das Risiko einer Klassenwiederholung mindern.

Klassenwiederholungen haben zunächst und vor allem mit den schulischen Leistungen des Kindes zu tun. Geprüft wurde daher zum einen, ob vorgängige Wiederholungen einen Einfluss auf das Eintreten einer Klassenwiederholung zu einem späteren Zeitpunkt der Schullaufbahn haben. Berücksichtigt wurden dabei nicht nur die Wiederholungen in der Grundschule, sondern auch Wiederholungen in der Sek. I, die vor dem Befragungsbeginn stattgefunden hatten. Ähnlich wie der im Abschnitt 10.2.3 berichtete Befund für die Grundschulen, minderte die Tatsache, bereits mindestens einmal eine Klasse wiederholt zu haben, das Risiko weiterer Klassenwiederholungen. Zum anderen wurden im Sinne eines allgemeinen Leistungsniveaus die Noten der Klasse 5 in Deutsch und Mathematik als Prädiktor für die Klassenwiederholungen aufgenommen. Hier zeigt sich: Je höher, d.h. je schlechter die Note damals ausfiel, umso höher ist das Risiko, eine Klasse im Anschluss an die 5. Klasse wiederholen zu müssen.

Im Hinblick auf die Schulform zeigen sich die angesichts der bisherigen Diskussion erwartbaren Effekte. Anzumerken ist hier, dass vom Wohlbefinden (Commitment) der Schülerin bzw. des Schülers an der Schule ein eigenständiger Effekt auf das Risiko einer Klassenwiederholung ausgeht: Je wohler sich ein Kind an der Schule fühlt, umso stärker ist es vor dem Eintritt einer Klassenwiederholung geschützt. Sieht man das Wohlfühlen in der Schule als Ausdruck der Qualität schulischer Sozialbeziehungen an, dann könnte man diesen Effekt auch so interpretieren, dass unterstützende schulische Sozialbeziehungen vor Klassenwiederholungen schützen.

Im nächsten Modell (Modell 3) wird nun zusätzlich zu den eben diskutierten Merkmalen die Teilnahmedauer aufgenommen. Zu erkennen ist, dass auch unter Berücksichtigung aller als relevant anzusehenden Prädiktoren für das Risiko des Eintretens von Klassenwiederholungen ein risikomindernder Effekt von der Teilnahmedauer ausgeht.

Nach wie vor gehen jedoch von den Merkmalen, von denen im Modell 2 ein signifikanter Einfluss auf das Klassenwiederholungsrisiko ausging, auch im Modell 3 entsprechende Wirkungen aus. Unter Berücksichtigung der Teilnahmedauer zeigt sich zudem ein signifikanter Effekt der sozioökonomischen Stellung auf das Repetitionsrisiko. Demnach fällt das Risiko auf Klassenwiederholung umso geringer aus, je höher die sozioökonomische Stellung der Familie ist.

Zugleich haben sich durch die Aufnahme der Teilnahmedauer die Regressionsgewichte einzelner Merkmale geändert. Das trifft neben der sozioökonomischen Stellung der Familie des Kindes vor allem auf die Geschlechtszugehörigkeit, die vorgängige Klassenwiederholung und das Familienklima sowie auf die besuchte Schulform zu. Hier fallen die Koeffizienten – bezogen auf die Odds Ratios – unter Berücksichtigung der Teilnahmedauer durchgängig geringer aus. Das bedeutet aber auch, dass der von Teilnahmedauer ausgehende Effekt über die einbezogenen Prädiktoren vermittelt wird. Dies ist

insofern wenig überraschend als die einbezogenen Variablen auch zur Vorhersage der Teilnahmedauer herangezogen werden können.

Richtig ist allerdings auch, dass die Teilnahme unterschiedlichen Regelungen unterliegt. Um die unterschiedlichen Teilnahmemodalitäten zumindest im Ansatz berücksichtigen zu können, wurde im letzten Modell eine Variable aufgenommen, die die Organisationsform des Ganztages berücksichtigt. Unterschieden wurde danach, ob die Schülerin bzw. der Schüler eine durchgängig vollgebundene Schule besuchte oder eine Schule, die dauerhaft oder zumindest zeitweise ihren Schülerinnen und Schülern frei stellte, ob sie Ganztagsangebote in Anspruch nehmen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Berücksichtigung der Organisationsform des Ganztagsbetriebes zu keinen wesentlichen Veränderungen führt. Sie mindert das Risiko einer Klassenwiederholung. Allerdings ist der Effekt nicht signifikant. Der nach wie vor bestehende Effekt der Teilnahmedauer zeigt, dass die Dauer der Inanspruchnahme auch dann eine risikomindernde Wirkung hat, wenn diese zumindest zum Teil auf individuelle Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler zurückgehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine mehr als einmalige Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten durchaus das Risiko des Eintretens einer Klassenwiederholung senkt. Ausgehend von den im Abschnitt 10.2.3 vorgestellten theoretischen Überlegungen kann vermutet werden, dass Ganztagsangebote zu einer besseren sozialen Einbindung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten vermittelt damit eine Ressource, die ganz ähnlich funktioniert wie ein gutes Familien- und Schulklima und damit Kinder und Jugendliche vor Leistungsversagen schützt.

10.6 Fazit

Obwohl die Ganztagschule konzeptionell nicht auf die Förderungen spezifischer Zielgruppen ausgerichtet ist, sondern sich als allgemeines infrastrukturelles Angebot an alle Schülerinnen und Schüler richtet, wird mit ihrer verstärkten Etablierung die Hoffnung verknüpft, dass insbesondere die Schülerinnen und Schüler von Ganztagsangeboten profitieren, die einer Förderung und Unterstützung besonders bedürfen. Hierzu zählen sicherlich die Kinder und Jugendlichen mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten, die einem hohen Risiko ausgesetzt sind, schulische Leistungserwartungen zu verfehlen, wenn nicht gar dauerhaft an ihnen zu scheitern. Im bundesdeutschen Schulsystem stellt die Klassenwiederholung eine Form des Scheiterns an schulischen Leistungsanforderungen dar.

Ziel dieses Beitrages war es nun in erster Linie zu prüfen, ob durch Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten das individuelle Risiko für das Eintreten einer Klassenwiederholung reduziert wird.

Ein solcher Effekt war sowohl im Hinblick auf die vorliegenden theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde zu Klassenwiederholungen als auch zu Ganztagschulen durchaus wahrscheinlich. So lässt sich mit Blick auf den Forschungsstand zu Klassenwiederholungen die These formulieren, dass sie vor allem dann eintreten, wenn es den davon bedrohten Schülerinnen und Schülern entweder an sozialer Einbindung und Unterstützung mangelt oder die familiären und schulischen Sozialbeziehungen wenig förderlich sind. Dies sind aber nun zentrale Ziele der Entwicklung von Ganztagschulen, nämlich förderliche Bedingungen des Lernens und des sozialen Umgangs miteinander an den Schulen zu etablieren.

Die Analysen zeigen zunächst einmal, dass sich die im Rahmen von StEG vertretenen Ganztagschulen durch eine sehr moderate Versetzungspraxis auszeichnen. Das ändert jedoch nichts daran, dass auch an Ganztagschulen nicht auf Klassenwiederholungen verzichtet wird. Es ändert auch nichts daran, dass unter den Schülerinnen und Schülern, die die Schule verlassen, vor allem auch leistungsschwächere Kinder zu finden sind, die Ganztagschule offenkundig nicht alle förderungsbedürftigen Kinder erreicht. Vor allem ist auch unter den sehr moderaten Versetzungspraktiken an den Ganztagschulen das Risiko einer Klassenwiederholung sozial ungleich verteilt.

Allerdings, und das ist sicherlich der wichtigste Befund, mindert eine vergleichsweise dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten in der Tat das Risiko des Eintretens einer Klassenwiederholung. Aufgrund der theoretischen Überlegungen ist zu vermuten, dass dieser protektive Effekt in erster Linie darauf zurückzuführen ist, dass die Ganztagsteilnahme zu einer besseren sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen beiträgt. Die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten vermittelt damit eine Ressource, die ganz ähnlich funktioniert wie ein gutes Familien- und Schulklima und damit Kinder und Jugendliche vor Leistungsversagen schützt.

Dass von Letztgenannten ein förderlicher Effekt ausgeht, sei an dieser Stelle ebenso noch einmal hervorgehoben wie der „schützende“ Einfluss vorgängiger Klassenwiederholungen auf das Eintreten einer Klassenwiederholung zu einem späteren Zeitpunkt der Schullaufbahn. Ob hier, ähnlich wie bei den Versetzungsentscheidungen in der Grundschule, seitens der Lehrkräfte das Alter der Schülerinnen und Schüler in Rechnung gestellt und dadurch das Risiko einer Klassenwiederholung gesenkt wird, kann an dieser Stelle nur vermutet werden und bedarf weitergehender Analysen.

11 Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule

Einflüsse der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit den förderlichen Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten sowie der pädagogischen Qualität von Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der Schülerleistungen. Dabei muss erwähnt werden, dass es sich bei StEG nicht um eine Leistungsstudie handelt. Im Unterschied zu den großen Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU werden in StEG keine objektiven Tests zu beispielsweise mathematischen Kompetenzen verwendet. Stattdessen werden die Schülerleistungen über die Noten in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und 1. Fremdsprache erfasst. Die Schülerleistungen, wie sie z.B. von den Lehrkräften erlebt und bewertet werden, spiegeln sich jedoch ohnehin weniger in objektiven Tests als vielmehr in den Schulnoten wider (vgl. Rakoczy u.a. 2008). Darüber hinaus entscheiden in der alltäglichen Praxis nicht objektive Testleistungen, sondern – trotz aller berechtigten Kritik an den Unzulänglichkeiten hinsichtlich Objektivität, Reliabilität und Validität – die Schulnoten darüber, wie erfolgreich sich Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Schulsystem behaupten, welche Schulform sie in der Sekundarstufe besuchen, welche Bildungszertifikate sie erwerben und welche Ausbildungs- oder Studienplätze sie nach dem Ende ihrer schulischen Laufbahn erhalten. Ein positiver Einfluss von Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der Schulnoten würde damit für die Schülerinnen und Schüler in einem ganz pragmatischen Sinne eine Steigerung von aktuellem Schulerfolg sowie späteren (Aus-)Bildungschancen bedeuten.

Im Folgenden wird zunächst auf einige Aspekte der Bedeutung von Schulnoten als Indikatoren von Schülerleistung eingegangen. Im Anschluss daran wird der Forschungsstand zu den Wirkungen von außerunterrichtlichen Angeboten auf Schülerleistungen unter Berücksichtigung der Teilnahmeintensität und der Erlebensqualität in den außerunterrichtlichen Angeboten skizziert. Nicht nur in Deutschland, auch international und besonders in den USA ist seit vielen Jahren ein starkes Interesse an den Wirkungen von außerunterrichtlichen Angeboten (extracurricular activities, after-school-programs) auf die Entwicklung von kognitiven und non-kognitiven Schülermerkmalen festzustellen (vgl. Eccles/Templeton 2002; Eccles et al. 2003; Feldman/Matjas-

ko 2005). Dabei ist eine umfangreiche Forschungsliteratur entstanden, auf die in diesem Teil auch Bezug genommen wird.¹ Zuletzt werden aus dem Forschungsstand die Fragestellung und Hypothesen abgeleitet, die in den anschließend folgenden statistischen Analysen überprüft werden.

11.1 Konzeptioneller Rahmen und Forschungsstand

11.1.1 Schulnoten als Indikatoren von Schülerleistungen

Wie bereits erwähnt, werden in StEG die Schülerleistungen nicht mit objektiven Tests, sondern über die Schulnoten in den Fächern Mathematik, Deutsch und der 1. Fremdsprache erfasst. Schulnoten haben aufgrund ihres Zustandekommens nur eine begrenzte Aussagekraft in Bezug auf die wahren Kompetenzen sowie die Vergleichbarkeit der Fähigkeiten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Ingenkamp 1967; Rakoczy u.a. 2008; Hochweber 2010). Dementsprechend stehen Schulnoten und Schulleistungen, die mit standardisierten Leistungstests gemessen wurden, auch nur in einem moderaten Zusammenhang. Lehrkräfte können zwar sehr gut Unterschiede in der Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse einschätzen (vgl. Helmke/Schrader 2006), verfügen jedoch nicht über allgemeine Leistungsstandards, die über unterschiedliche Klassen, Schulen oder gar Länder hinweg Gültigkeit hätten. Insofern erhalten Schüler mit identischen Leistungen in unterschiedlichen Klassen oder Schulen unterschiedliche Noten (vgl. Trautwein u.a. 2008).

In StEG werden die Schülerinnen und Schüler selbst nach ihren letzten Zeugnisnoten in den oben genannten Schulfächern gefragt. Bezogen auf die Reliabilität dieser Art der Erfassung kann auf eine Untersuchung von Dickhäuser und Plenter (2005) verwiesen werden. Anhand einer Stichprobe von knapp 900 Schülern der 7. und 8. Klassen aus drei Schulformen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) kamen sie zu dem Ergebnis, dass die von den Schülern selbst berichteten Mathematiknoten sehr eng mit den von den Lehrkräften berichteten Noten übereinstimmen. Insofern kann man die von den Schülern selbst berichteten Noten als reliable Größe für Schülerleistungen, wie sie von den Lehrkräften bewertet wird, ansehen.

In das Lehrerurteil fließen zahlreiche Faktoren ein; unterschiedliche Aspekte fachlicher Kompetenz, aber auch fachübergreifende Kompetenzen und allgemeine Leistungsfähigkeit, Schulfreude und Lernmotivation, Fachinteresse und Anstrengungsbereitschaft (vgl. Klieme 2003; Rakoczy u.a. 2008; Helmke/Weinert 1997; Hochweber 2010). In Relation zu standardisierten Leistungstests lassen sich in Deutschland geringe, aber statistisch signifikante Verzerrungen der Notengebung aufgrund von Geschlecht, ethnischer Zuge-

1 Beim Bezug auf diese Forschungsliteratur muss jedoch immer bedacht werden, dass Ganztagsangebote in Deutschland und entsprechende Angebote und Programme in den USA nur begrenzt vergleichbar sind.

hörigkeit (Migrationshintergrund) und sozialer Herkunft nachweisen (vgl. Klieme 2003; Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005; Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997). Somit ist die Schülerleistung ein Konglomerat von Leistungsdaten und weiteren Schülermerkmalen, die in die Noten eingehen.

Wir betrachten Schulnoten als sensitiven Indikator bezüglich der Wirkung von Ganztagsangeboten. Denn das Potenzial der Ganztagsangebote liegt nicht nur in der Förderung fachlicher Kompetenzen, sondern auch in der positiven Beeinflussung von fachübergreifenden und sozialen Kompetenzen sowie Schulfreude und Lernmotivation (vgl. Fischer/Brümmer/Kuhn und Fischer/Kuhn/Züchner in diesem Band).

In Bezug auf die individuelle *Entwicklung* der Schulnoten zeigen nationale wie internationale Studien, dass diese sich nach dem Übergang in die Sekundarstufe im Durchschnitt kontinuierlich verschlechtern (vgl. Urdan/Midgley 2003; Fischer 2006). Dies betrifft in der Regel den Zeitraum von der 5. bis zur 9. Klasse und wird nach dem theoretischen Ansatz des Stage-Environment Fit auf die mangelnde Passung zwischen den psychosozialen Prozessen der Entwicklung in der Pubertät – insbesondere das steigende Bedürfnis nach Autonomie und Identitätsbildung – und den schulischen Anforderungen und Bedingungen zurückgeführt (vgl. Eccles/Midgley 1989; Eccles et al. 1993; Wigfield/Eccles/Pintrich 1996).

11.1.2 Generelle Teilnahme, Teilnahmeprofil, Intensität der Teilnahme und Entwicklung der Schulleistung

Fiester, Simpkins und Bouffard (2005) unterscheiden vier Indikatoren, wenn es darum geht, die Teilnahme an extracurricularen Angeboten bzw. Out-of-School-Time Programmen (OST) zu erfassen. Die generelle Teilnahme (absolute attendance) erfasst, ob ein Schüler teilnimmt oder nicht (ja/nein), die Intensität der Teilnahme (intensity), wie stark der zeitliche Umfang der Teilnahme ist (z.B. Stunden pro Tag oder Tage pro Woche), die Breite der Teilnahme (breadth), an wie viel unterschiedlichen Angeboten die Schüler teilnehmen, und die Dauer der Teilnahme (duration), wie lange die Schüler über die Zeit teilnehmen (zumeist gemessen in Jahren). Die Autoren betonen die Bedeutung der Erfassung dieser Variablen für die Evaluierung von extracurricularen Angeboten.

In vielen Studien wird lediglich die generelle Teilnahme (absolute attendance) erfasst. Anhand einer Meta-Analyse mit insgesamt 83 Studien konnten Fiester, Simpkins und Bouffard (2005) jedoch zeigen, dass sich weniger die generelle Teilnahme, sondern vielmehr die zeitliche Intensität der Teilnahme (high dosage) in vielen Studien, auch in Bezug auf die Schulleistungen, auf bessere Noten und bessere Testergebnisse, als wirkungsvoll erweist (vgl. Cooper et al. 1999; Anderson-Butcher/Newsome/Ferrari 2003; Posner/Vandell 1999; Cosden et al. 2001). Eine über acht Jahre dauernde Längsschnittstudie von Mahoney, Cairns und Farmer (2003) belegt die Bedeutung einer

dauerhaften Teilnahme (duration) an extracurricularen Angeboten. Die kontinuierliche Teilnahme an Angeboten in der frühen und mittleren Adoleszenz wirkt sich positiv auf die Schülerentwicklung aus, z.B. in Form höherer Bildungsaspirationen in der späten Adoleszenz und höherer Bildungsabschlüsse im Alter von 20 Jahren.

Wie bereits erwähnt, wird in den meisten Untersuchungen die generelle Teilnahme an extracurricularen Angeboten erfasst und in Beziehung zu einer Vielzahl von kognitiven und non-kognitiven Outcomes gesetzt. Die Anzahl der entsprechenden Studien, besonders im US-amerikanischen Raum, ist mittlerweile so umfangreich, dass häufig Überblicksbeiträge und Meta-Analysen publiziert werden. Lauer et al. (2006) beschreiben in ihrem Überblicksbeitrag über 35 Studien, die alle mit Vergleichs- oder Kontrollgruppen arbeiteten. Egal, um welche Art von Programmen es sich handelte, wurden insgesamt kleine aber signifikante positive Effekte auf Lese- und mathematische Kompetenzen gefunden. Feldman und Matjasko (2005) berichten ebenfalls vielfältige positive Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten und Schulleistung. So haben Schülerinnen und Schüler, die sich an solchen Aktivitäten beteiligen, häufiger einen höheren Notendurchschnitt (GPA = grade point average).

Angesichts der immensen Vielfalt dessen, was an extracurricularen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schulen angeboten wird, stellt sich die Frage, welche Aktivitäten sich besonders auf die Entwicklung der Schulleistungen auswirken. Hier zeigen sich überraschend konsistente Befunde, welche besagen, dass Aktivitäten, die gezielt Schulleistungen wie z.B. mathematische Kompetenzen fördern sollen, zwar etwas größere Effekte haben, sich jedoch auch die Beteiligung an anderen extracurricularen Aktivitäten wie z.B. Sport durchaus positiv auf die Entwicklung der Schulleistungen auswirkt. Eccles und Barber (1999) werteten Daten der Michigan Study of Adolescent Life Transitions (MSALT) hinsichtlich der Wirksamkeit extracurricularer Aktivitäten aus.

Es zeigte sich, dass in einem Zeitraum von 2 Jahren bis zum Ende der 12. Klasse die Beteiligung an allen untersuchten Arten von extracurricularen Aktivitäten, darunter auch sportliche, prosoziale, künstlerische Aktivitäten, sich positiv auf die Entwicklung der Schulnoten (GPA) auswirkten (vgl. Eccles/Barber 1999). In einer Studie von Gerstenblith et al. (2005) wurden positive Effekte der Beteiligung an einem Programm zum sozialen Kompetenztraining (social skills training) auf die Entwicklung der Schulnoten (GPA) gefunden.

Es stellt sich die Frage, wie die Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten und höheren schulischen Leistungen überhaupt zustande kommen. Welche Faktoren wirken hier genau? Viele Autoren vertreten die These, dass die Teilnahme nicht direkt wirkt, sondern dass sie die Verbundenheit der Jugendlichen mit ihrer Schule (school commitment)

stärkt, und sich darüber dann indirekt positiv auf die Schulleistung (und auch Bildungsaspirationen, schulische Motivation etc.) auswirkt (vgl. Marsh 1992; Eccles et al. 2003). Andere Autoren gehen davon aus, dass „after-school-programs“ sich vor allem über eine Verbesserung des Sozialverhaltens auf die Noten auswirken und begründen so auch Resultate, die die Teilnahme an extracurricularen Angeboten zwar mit besseren Noten, nicht aber mit Vorteilen bezüglich der Leistung in standardisierten Tests in Verbindung bringen (vgl. Zief/Lauver/Maynard 2006). Andererseits werden aber auch Wirkungen auf Leistungen in standardisierten Tests gefunden (vgl. Lauer et al. 2006; Vandell et al. 2007). Die spezifischen Vermittlungsmechanismen sind jedoch empirisch noch nicht hinreichend geklärt.

11.1.3 Pädagogische Qualität der Ganztagsangebote

Es wird immer wieder darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, auch die *Qualitätsmerkmale* von extracurricularen Angeboten zu erfassen, um die Zusammenhänge zwischen der Teilnahme und den vielfältigen Outcomes wie Schulleistung, Motivation, soziale Kompetenzen etc. zu verstehen (vgl. Shernoff 2010; Gerstenblith et al. 2005). Nach Shernoff (2010) ist die „Qualität des Erlebens“ (quality of experience) der Schülerinnen und Schüler in den extracurricularen Angeboten der Schlüssel zum Verständnis der Wirkungen der Angebote auf Schulleistung und soziale Kompetenzen. Es gibt zwar eine Vielzahl von Publikationen, die eher programmatisch und normativ Qualitätskriterien für extracurriculare Aktivitäten formulieren, doch gibt es nur sehr wenige Studien, die die Wirkungen von Qualitätskriterien auch empirisch untersuchen. Zu diesen wenigen Studien zählt die von Shernoff (2010). Hier konnten u.a. drei verschiedene Erlebensqualitäten in ihren Auswirkungen auf diverse Outcomes wie z.B. Schulleistung untersucht werden: 1. Challenge (Herausforderung), 2. Engagement (Konzentration, Interesse, Freude), 3. Importance (Wichtigkeit der Aktivität). In Bezug auf die Entwicklung der Schulnoten kam die Studie zu dem Ergebnis, dass alle drei Formen der Erlebensqualität in den Angeboten positiv mit höheren Schulleistungen korrespondieren. Darüber hinaus wirkt sich innerhalb des Untersuchungszeitraums von etwa einem halben Schuljahr ein höheres Maß an Herausforderung in den Angeboten positiv auf die *Entwicklung* der Noten im Fach Mathematik aus. Ein höheres Maß an Engagement (Konzentration, Interesse, Freude) zeigt eine positive Auswirkung auf die *Entwicklung* der Noten im Fach Englisch. Dabei werden diese Erlebensqualitäten weniger bei akademischen Tätigkeiten, sondern am stärksten bei sportlichen Aktivitäten erfahren. So kommt Shernoff (2010) zu dem Schluss:

„Findings suggest that programs which are demanding, and offer challenging, relevant activities have the best chance of helping participants obtain positive academic outcomes. It is important to note that subjective appraisals of challenge and importance are by no means confined only to academic activities. [...] Organized sports, which accounted for 32% of partici-

pants' time use, was reported the most challenging, important, and engaging activity among six activity types." (Shernoff 2010, S. 334).

Weitere Qualitätsmerkmale, auf die häufig Bezug genommen wird, sind die *Strukturiertheit* (structure) der Angebote, die *Instruktionsqualität* (instructional support: vor allem bei Angeboten im akademischen Bereich), die *Ange messenheit* (appropriateness) in Bezug auf den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler (z.B. soziale Unterstützung durch Erwachsene; Möglichkeiten, *Verantwortung* zu übernehmen und *Führungsqualitäten* (leadership) zu entwickeln), die Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, ihre *Fähigkeiten zu entwickeln* (skill building) sowie die Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, *sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen* (belonging) (vgl. Mahoney/Larson/Eccles 2005; Birmingham et al. 2005; Cosden et al. 2001; Larson 2000; Durlak/Weissberg/Pachan 2010; Eccles/Templeton 2002; Mahoney/Stattin 2000; Fredricks/Eccles 2006).

Ein sehr wichtiges Qualitätsmerkmal betrifft die Beziehung zwischen den erwachsenen Betreuungspersonen und den Schülerinnen und Schülern. Eine Beziehung, die auf Vertrauen und Unterstützung basiert, wirkt sich z.B. positiv auf die Entwicklung von „values of education“ aus, d.h., dass den Schülerinnen und Schülern die Schule, gute Noten und höhere Schulabschlüsse wichtig sind (vgl. Huang et al. 2007; Mahoney/Larson/Eccles 2005; Birmingham et al. 2005).

11.1.4 Ganztagsangebote als protektiver Faktor

Wenn von positiven Auswirkungen der Teilnahme und der pädagogischen Qualität von extracurricularen Aktivitäten in Bezug auf Leistungen, Motivation und Sozialverhalten berichtet wird, dann ist damit nicht immer eine absolute Verbesserung gemeint. Viele Befunde empirischer Studien weisen eher auf eine stärker protektive Funktion der Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten hin, vor allem für benachteiligte Subgruppen wie z.B. Schülerinnen und Schüler aus niedrigen sozialen Schichten oder Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die Teilnahme an extracurricularen Angeboten schützt vor allem solche Schülerinnen und Schüler vor Schulversagen und vorzeitigem Schulabbruch, vor einem stärkeren Absinken von Schulnoten und Schulmotivation und vor einer Zunahme von problematischem Sozialverhalten und Risikoverhalten (Drogen, Alkohol) (vgl. Mahoney/Cairns 1997; Huang et al. 2007; Tucker et al. 1995; Cosden et al. 2001; Fischer/Kuhn/Klieme 2009; Mahoney/Stattin 2000; Fredricks/Eccles 2006).

11.2 Fragestellung und Hypothesen

Der vorliegende Beitrag verfolgt drei Fragestellungen. Die erste Frage bezieht sich auf die Entwicklung der Schulnoten der befragten Schülerinnen und Schüler von der 5. bis zur 9. Klassenstufe. Es wird angenommen, dass die Schulnoten in diesem Zeitraum absinken. Die zweite Frage befasst sich mit

der Bedeutung des Ganztags schulbesuchs bzw. der Nutzung von Ganztagsangeboten für die Entwicklung der Schulnoten. Dabei wird hier der Hypothese nachgegangen, dass die generelle Teilnahme und insbesondere auch die Intensität der Teilnahme (Dosis) an Ganztagsangeboten sich positiv auf die Entwicklung der Schulnoten auswirken. Die dritte Frage fokussiert auf die pädagogische Qualität der Ganztagsangebote, es wird angenommen, dass ein hohes Maß an kognitiver Herausforderung, Motivierungsqualität und Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler sowie eine positive und unterstützende Schüler-Betreuer-Beziehung sich positiv auf die Entwicklung der Schulnoten auswirken. Dabei wird die pädagogische Qualität der Ganztagsangebote aus Schülerperspektive erfasst.

Folgende Hypothesen sollen überprüft werden:

- 1) Die aus den Schulnoten in den drei Kernfächern Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache gebildete Durchschnittsnote verschlechtert sich durchschnittlich bei allen Schülerinnen und Schülern von der 5. bis zur 9. Klassenstufe. Dieser Abfall der Schulnoten ist kontinuierlich (linear).
- 2) Die dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt sich förderlich (protektiv) auf die Entwicklung der Schulnoten aus, d.h., der Prozess der Verschlechterung der Schulnoten wird durch die Teilnahme abgeschwächt. Die Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt sich ebenfalls förderlich (protektiv) auf die Entwicklung der Schulnoten aus: Je mehr Tage pro Woche die Schülerinnen und Schüler über den gesamten Zeitraum von der 5. bis zur 9. Klassenstufe an Ganztagsangeboten teilnehmen, desto geringer ist das Ausmaß der Verschlechterung ihrer Schulnoten.
- 3) Je höher die pädagogische Qualität der Ganztagsangebote, desto besser entwickeln sich die Schulnoten der Schülerinnen und Schüler von der 5. bis zur 9. Klassenstufe.

Prozessqualität der Ganztagsangebote

Eine kognitiv herausfordernde, motivierende und beteiligungsorientierte Gestaltung der Ganztagsangebote wirkt sich förderlich auf die Entwicklung der Schulnoten aus.

Schüler-Betreuer-Beziehung in den Ganztagsangeboten:

Eine positive, unterstützende und faire Schüler-Betreuer-Beziehung in den Ganztagsangeboten wirkt sich förderlich auf die Entwicklung der Schulnoten aus.

11.3 Methode

11.3.1 Stichproben

Den folgenden Auswertungen liegt die Stichprobe der Längsschnittkohorte (vgl. Methodenkapitel) zugrunde. Einbezogen wurden hier nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich in der ersten Erhebungswelle im Jahre

2005 in der 5., in der zweiten Erhebungswelle im Jahre 2007 in der 7., und in der dritten Erhebungswelle im Jahre 2009 in der 9. Klassenstufe befanden. D.h., Schülerinnen und Schüler, die in diesem Zeitraum sitzengeblieben sind oder eine Klassenstufe übersprungen haben, befinden sich *nicht* in dieser Stichprobe, da davon ausgegangen werden kann, dass solche „Diskontinuitäten“ in der Schullaufbahn die Vergleichbarkeit der Schulnoten einschränken. Den folgenden Analysen liegt eine Stichprobe von 6.551 Schülerinnen und Schülern in 210 Schulen zugrunde.

Für die Auswertungen zur Teilnahmeintensität und pädagogischen Qualität der Ganztagsangebote können nur die Angaben der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden, die im Untersuchungszeitraum auch an Ganztagsangeboten teilgenommen hatten. Als Ganztagschüler werden diejenigen bezeichnet, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten angegeben hatten, dass sie an Ganztagsangeboten teilnehmen. Diese Stichprobe umfasst 3.047 Schülerinnen und Schüler in 204 Schulen, wobei der Anteil der Schülerschaft in einer gebundenen oder teilgebundenen Ganztagschule mit 65% um 15 Prozentpunkte höher liegt als in der Gesamtstichprobe der „Längsschnittkohorte“.

11.3.2 Abhängige Variable – Durchschnittsnote

In Anlehnung an Studien aus dem englischsprachigen Raum werden die Noten in den drei Kernfächern Mathematik, Deutsch und 1. Fremdsprache zu einer durchschnittlichen Gesamtnote zusammengefasst. Um sicher zu stellen, dass dieses Maß für Schulleistung über alle 3 Messzeitpunkte hinweg vergleichbar ist, wurden Analysen zur Überprüfung der Messinvarianz (vgl. Widaman/Reise 1997) mit dem Ergebnis durchgeführt, dass die Skalen die Voraussetzungen für den Grad der schwachen faktoriellen Invarianz erfüllen. D.h., sowohl Faktorstruktur als auch Faktorladungen bleiben über die Zeit konstant (Modellgüte: $\chi^2=50,3$, $df=19$, $p < .01$; CFI= .997; RMSEA= .016). Deskriptive Kennwerte weisen auf eine Verschlechterung der Durchschnittsnote über die Zeit hin (1. Welle: MW=2,71, SD=0,72; 2. Welle: MW=2,97, SD=0,72; 3. Welle: MW=3,04, SD=0,76).

11.3.3 Unabhängige Variablen

Teilnahme an Ganztagsangeboten

Die Variable „Teilnahme an den Ganztagsangeboten“ ist eine Dummy-Variable (0 = Nein, 1 = Ja), die misst, ob ein Schüler bzw. eine Schülerin zu mindestens 2 Messzeitpunkten am Ganztagsbetrieb teilnimmt oder nicht. Nach den in Kapitel 11.4.1 beschriebenen Festlegungen erfasst die Variable 3.047 Schülerinnen und Schüler, die an Ganztagsangeboten teilnehmen (46,5%), und 3.504 Schülerinnen und Schüler, die nicht an Ganztagsangeboten teilnehmen (53,5%).

Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten

Der Indikator für die Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten wurde für jede der drei Erhebungswellen aus den Schülerangaben gebildet, um zu zeigen, an wie vielen bzw. an welchen Tagen in der Woche sie an Ganztagsangeboten teilnehmen. Dabei wird auf die Stichprobe der 3.047 *Ganztags-schülerinnen und -schüler* zurückgegriffen. Wie in Abschnitt 11.4.1 bereits berichtet, war das Kriterium für die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zur Stichprobe der Ganztags-schüler die Angabe, zu mindestens 2 Messzeitpunkten an Ganztagsangeboten teilgenommen zu haben.

Insgesamt gaben in der ersten Erhebungswelle 35 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler an, nur an einem einzigen Tag pro Woche am Ganzttag teilzunehmen, die durchschnittliche Anzahl der Tage lag bei 2,04. Entsprechend der sinkenden generellen Teilnahme an Ganztagsangeboten von der 5. bis zur 9. Klassenstufe sinkt auch die Intensität der Teilnahme kontinuierlich ab, zum 2. Messzeitpunkt lag die durchschnittliche Teilnahmeintensität bei 1,89 Tagen, zum 3. Messzeitpunkt bei 1,58 Tagen pro Woche.

Pädagogische Qualität: Kognitive Aktivierung, Motivierung, Partizipation

Um die pädagogische Qualität der Ganztagsangebote zu erfassen, wurden die Schülerinnen und Schüler, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, darum gebeten, auf einer Skala von 1 (stimmt gar nicht) bis 4 (stimmt genau) anzugeben, wie in den Angeboten gearbeitet und gelernt wird. Es wurde ein Liste mit 12 Items vorgelegt, die die Qualitätsdimensionen „kognitive Aktivierung“ (z.B.: Es wird darauf geachtet, dass möglichst alle Schüler aktiv etwas erarbeiten. Häufig gibt man uns spannende Aufgaben, die wir allein oder in Gruppen lösen müssen.), „Motivierung“ (z.B.: Bei uns Schülern wird oft Begeisterung und Interesse für Neues geweckt. Die Themen und Inhalte interessieren mich meistens sehr.) und „Partizipation“ (z.B.: Häufig können wir über die Themen mitentscheiden. Man fragt uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll.) erfassen. Exploratorische Faktorenanalysen kommen zu dem Ergebnis, dass sich die drei Dimensionen pädagogischer Qualität nicht trennscharf abbilden lassen (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer in diesem Band), es wurde ein aus 12 Items bestehender eindimensionaler Indikator für die drei Prozessmerkmale pädagogischer Qualität gebildet. Die Einschätzung der pädagogischen Qualität der Ganztagsangebote nimmt mit zunehmendem Alter ab² (1. Welle: MW=3,03, SD=0,57; 2. Welle: MW=2,74, SD=0,59; 3. Welle: MW=2,63, SD=0,60). Die Reliabilitäten der Skalen sind sehr zufriedenstellend (Cronbach's $\alpha > .80$).

2 Dagegen wird die pädagogische Qualität der Ganztagsangebote im Trend über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg gleichbleibend eingeschätzt.

Schüler-Betreuer-Beziehung

Ein weiteres Merkmal, das die pädagogische Qualität der Ganztagsangebote auszeichnet, ist die Beziehung zwischen dem pädagogischen Betreuungspersonal in den Ganztagsangeboten (das können auch Lehrkräfte sein)³ und den Schülerinnen und Schülern. Um die Schüler-Betreuer-Beziehung zu erfassen, wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt: „Wie kommt ihr mit den Betreuern/Betreuerinnen aus, die die Angebote leiten?“. Auf einer Skala von 1 (stimmt gar nicht) bis 4 (stimmt genau) sollten die Schüler die folgenden 5 Items einschätzen:

1. Schüler und Betreuer kommen meistens gut miteinander aus.
2. Den meisten Betreuern ist es wichtig, dass die Schüler sich wohlfühlen.
3. Die meisten Betreuer interessieren sich für das, was die Schüler zu sagen haben.
4. Wenn ein Schüler zusätzliche Hilfe braucht, bekommt er sie von seinen Betreuern.
5. Die Betreuer behandeln die Schüler fair.

Die Bewertung der Schüler-Betreuer-Beziehung durch die Schülerinnen und Schüler fällt insgesamt recht positiv aus und sinkt mit zunehmendem Alter leicht ab (1. Welle: MW=3,34, SD=0,59; 2. Welle: MW=3,12, SD=0,66; 3. Welle: MW=3,08, SD=0,70). Die Reliabilitäten der Skalen sind zufriedenstellend (Cronbach's $\alpha > .75$).

11.3.4 Kontrollvariablen

In alle Analysen zu den Wirkungen der Teilnahme, Intensität der Teilnahme, Prozessqualität der Angebote sowie Schüler-Betreuer-Beziehung auf die Entwicklung der Noten wurden folgende sechs relevante Kontrollvariablen einbezogen: Geschlecht der Schülerinnen und Schüler (0=Mädchen; 1=Junge), Migrationshintergrund (0=ohne Migrationshintergrund; 1=mit Migrationshintergrund), Sozialstatus der Herkunftsfamilie (Höchster Index des beruflichen Status in der Familie=HISEI), Besuchte Schulform (0=Nicht-Gymnasium; 1=Gymnasium), Organisationsform der besuchten Ganztagschule (0=teilgebunden/gebunden; 1=offen), und regionale Zugehörigkeit (0=Alte Bundesländer; 1=Neue Bundesländer) (vgl auch Züchner/Brümmer/Rollet in diesem Band).

11.3.5 Auswertungsmethoden – Vorgehensweise

Zur Überprüfung der Hypothesen werden latente Wachstumskurvenmodelle (LGCM) berechnet (vgl. Duncan/Duncan/Strycker 2006; Bollen/Curran 2006). Mit diesem Verfahren lassen sich die individuellen Entwicklungsverläufe der Durchschnittsnoten modellieren und die Einflüsse von anderen Va-

3 So stellen in den Sekundarstufenschulen, nach Angaben der in StEG befragten Schulleitungen, Lehrkräfte etwa zwei Drittel des Personals im Ganztagsbetrieb.

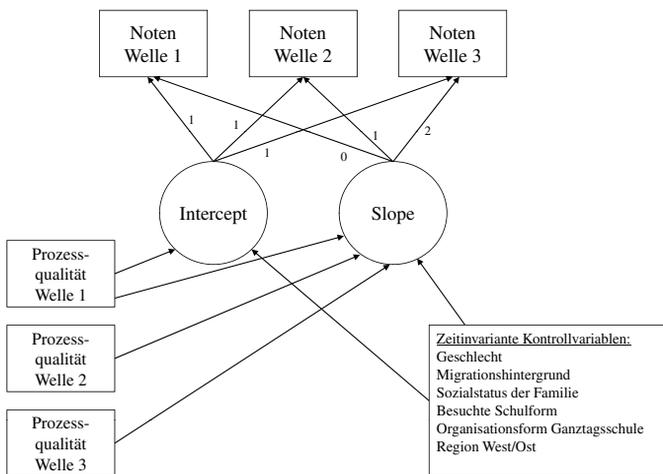
riablen wie z.B. die pädagogische Qualität der Ganztagsangebote auf das Ausgangsniveau der Noten (Intercept) sowie auf die Veränderungsrate der Noten (Slope) berechnen. Methode und Vorgehensweise werden ausführlich im Anhang dieses Bandes beschrieben.

Um den Ergebnissen der Ausfallanalysen (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band) gerecht zu werden, wird hier bei der Schätzung der fehlenden Werte mit Hilfe der Funktion „auxiliary (m)“ die Variable „Klassenwiederholung in der Grundschule“ zusätzlich zu den in die Modelle einbezogenen Variablen mitberücksichtigt.

Zunächst wird in einem ersten Schritt ein latentes lineares Wachstumskurvenmodell für die Entwicklung der Schulnoten ohne Einbezug von Kovariaten berechnet (vgl. Abschnitt 11.5.1). Damit sollen die Linearität des Abfalls, die Stärke des Abfalls und die interindividuellen Unterschiede im Abfall der Schulnoten über die drei Messzeitpunkte überprüft werden. Im Folgenden werden dann anhand von latenten Wachstumskurvenmodellen die Einflüsse der Teilnahme an Ganztagsangeboten, der Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten, der Prozessqualität der Ganztagsangebote, und der Schüler-Betreuer-Beziehung in den Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der Schulnoten berechnet. In allen Modellen sind die Ergebnisse kontrolliert auf Geschlecht, Migrationshintergrund, Sozialstatus der Familie, besuchte Schulform, Organisationsform der Ganztagschule und Region (alte vs. neue Bundesländer).

Aufgrund der Ergebnisse von Analysen zur Messinvarianz (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band) werden die Prädiktoren der Prozessqualität zeitvariant modelliert. Abbildung 11.1 stellt das Wachstumskurvenmodell am Beispiel

Abb. 11.1: Latentes lineares Wachstumskurvenmodell zur Entwicklung der Schulnoten



der Analysen zum Einfluss der Prozessqualität der Ganztagsangebote schematisch dar.

11.4 Ergebnisse

11.4.1 Entwicklung der Durchschnittsnote –

Wachstumskurvenmodell ohne Einbezug von Kovariaten

Zunächst soll die Hypothese geprüft werden, dass die Durchschnittsnoten der Schülerinnen und Schüler sich von der 5. bis zur 9. Klassenstufe signifikant verschlechtern und dass dieser Abfall der Durchschnittsnote kontinuierlich verläuft. Dazu wird ein lineares Wachstumskurvenmodell ohne Einbezug von Kovariaten berechnet, Abbildung 11.2 zeigt die Ergebnisse.

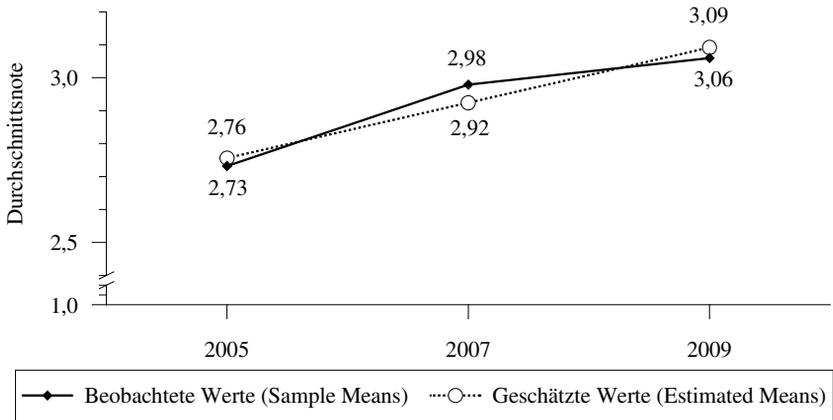
Der Anstieg in der Wachstumskurve bedeutet, dass sich die Durchschnittsnote von der 5. zur 9. Klassenstufe verschlechtert, dabei beträgt die durchschnittliche Veränderungsrate von einem zum nächsten Messzeitpunkt (Mittelwert des Slope) $b = .168$. D.h., die Durchschnittsnote verschlechtert sich über die drei Messzeitpunkte insgesamt um etwa eine Drittelnote ($0.168 \times 2 = 0.326$) auf der Notenskala, dieser Abfall ist statistisch signifikant. Darüber hinaus lässt sich der Abbildung entnehmen, dass sowohl die Ausgangswerte (Intercept) der Schülerinnen und Schüler als auch die Veränderungsrate (Slope) sich interindividuell signifikant unterscheiden (Varianzen von Intercept und Slope). D.h., es gibt bedeutsame Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern sowohl was die Durchschnittsnoten zu Beginn des Untersuchungszeitraums in der 5. Klassenstufe, als auch was die Verschlechterung der Durchschnittsnoten von der 5. zur 9. Klassenstufe angeht. Dieses Ergebnis rechtfertigt die weitere Untersuchung der Einflüsse von Kovariaten auf die Entwicklungsverläufe der Durchschnittsnote.

Der Abbildung ist weiter zu entnehmen, dass die Verschlechterung der Durchschnittsnote nicht ganz linear verläuft, die Verschlechterung von der 5. zur 7. Klassenstufe verläuft etwas steiler als die Verschlechterung von der 7. zur 9. Klassenstufe, dies zeigt der „Knick“ im Entwicklungsverlauf im Jahre 2007. Die Gütekriterien für das lineare Wachstum liegen jedoch in einem akzeptablen Bereich (vgl. Abb. 11.2). Darüber hinaus zeigen weitere Analysen, dass dieses Modell linearen Wachstums in jedem Fall deutlich besser ist als das Intercept-Only-Modell (vgl. Geiser 2010)⁴, bei dem die Annahme geprüft wird, dass keine Veränderung über die Zeit stattfindet. Das Intercept-Only-Modell weist deutlich schlechtere Fit-Werte auf: $\chi^2=425,97$, $df=4$, $p < .01$; CFI= .823, RMSEA= .128. Diese Ergebnisse rechtfertigen das Modell linea-

4 Bei dieser Modellspezifikation werden Varianz, Mittelwert und Kovarianz des linearen Slope-Faktors auf Null gesetzt, so dass nur noch der Intercept-Faktor im Modell verbleibt.

ren Wachstums und die weitere Untersuchung der Einflüsse von Kovariaten auf die Entwicklungsverläufe der Durchschnittsnote.

Abb. 11.2: Latentes lineares Wachstumskurvenmodell zur Entwicklung der Schulnoten, ohne Einbezug von Kovariaten, unstandardisierte Werte



Entwicklung der Schulnoten	
	b (SE)
MW Intercept	2.758 (.026)**
MW Slope	-.168 (.010)**
Varianz Intercept	.358 (.017)**
Varianz Slope	.053 (.008)**
Kovarianz int/slope	-.055 (.010)**
Chi ² =41,2, df=1, p<.01; CFI= .983, RMSEA= .079	

**=p < .01; n (Schüler/-innen)=6.482, n (Schulen)=209

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

11.4.2 Einflüsse von Teilnahme und Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der Durchschnittsnote

Im Folgenden werden die Hypothesen zu den Einflüssen der generellen Teilnahme sowie der Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der Durchschnittsnote überprüft.

Generelle Teilnahme

Das Modell zum Einfluss der Teilnahme weist akzeptable Fit-Werte auf (vgl. Tab. 11.1). Die Dummy-Variable „Generelle Teilnahme an Ganztagsangeboten“ zeigt einen signifikanten Einfluss auf den Ausgangswert (Intercept) der Durchschnittsnote (b=-.09**), d.h., Schülerinnen und Schüler, die an Ganztagsangeboten teilgenommen haben, hatten in der 5. Klassenstufe etwas bessere Noten als Schülerinnen und Schüler, die nicht teilgenommen haben. In

Bezug auf den Veränderungswert (Slope) der Durchschnittsnote zeigt sich jedoch *kein* signifikanter Effekt der „Generellen Teilnahme an Ganztagsangeboten“, d.h., die Schülerinnen und Schüler, die an Ganztagsangeboten teilgenommen haben, haben sich in Bezug auf ihre Noten von der 5. bis zur 9. Klassenstufe nicht besser, aber auch nicht schlechter entwickelt als die Schülerinnen und Schüler, die nicht an Ganztagsangeboten teilgenommen haben.

Die Ergebnisse der Analysen für die Kontrollvariablen zeigen in Bezug auf den Ausgangswert (Intercept), dass Schülerinnen und Schüler, die weiblich sind, keinen Migrationshintergrund haben, aus Familien mit höherem Sozialstatus kommen, das Gymnasium besuchen, und in den neuen Bundesländern zur Schule gehen, in der 5. Klassenstufe bessere Durchschnittsnoten aufweisen. Die Entwicklung der Durchschnittsnoten verläuft jedoch teilweise unterschiedlich: Schülerinnen und Schüler, die einen Migrationshintergrund haben, entwickeln sich – bei gleichzeitig schlechteren Ausgangsnoten – etwas besser als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund ($b = -.054^{**}$). Die Schülerschaft in den neuen Bundesländern entwickelt sich – bei gleichzeitig besseren Ausgangsnoten – etwas schlechter im Vergleich zur Schülerschaft in den alten Bundesländern ($b = .065^{**}$).

Tab. 11.1: Entwicklung der Durchschnittsnote von der 5. bis zur 9. Klassenstufe: Konditionales lineares Wachstumskurvenmodell (LGCM) unter Einbezug der generellen Teilnahme

	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Generelle Teilnahme	-.091 (.026)**	.018 (.016)
Offene Ganztagschule	-.040 (.034)	.011 (.021)
Männlich	.112 (.020)**	.021 (.013)
Migrationshintergrund	.134 (.028)**	-.054 (.017)**
SES (HISEI)	-.007 (.001)**	.000 (.000)
Gymnasium	-.329 (.035)**	.035 (.022)
Neue Bundesländer	-.334 (.030)**	.065 (.021)**
Kovarianz Int/Slope	-.041 (.008)**	
R ²	.201 (.021)**	.042 (.020)*
Chi ² =81,9, df=8, p< .01; CFI= .974, RMSEA= .038		

*= $p < .05$, **= $p < .01$

n (Schüler/-innen)=6.551; n (Schulen)=210; unstandard. Koeffizienten

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, Längsschnittkohorte

Dabei kann es sich bei letzterem um einen Effekt der „Regression zur Mitte“ handeln, ein Effekt, der sich auch häufig in der negativen Korrelation zwischen Intercept und Slope zeigt: Je schlechter der Ausgangswert, desto besser die Entwicklung bzw. je besser der Ausgangswert, desto schlechter die Entwicklung der Durchschnittsnote. Es könnte sich aber auch um einen Effekt einer unterschiedlichen „Benotungskultur der Sekundarstufe“ in den alten und

neuen Bundesländern handeln. Diese Frage lässt sich jedoch mit den Daten von StEG nicht beantworten.

Intensität der Teilnahme

Tab. 11.2 zeigt die Ergebnisse des Wachstumskurvenmodells zum Einfluss der Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der Schulnoten. Die Intensität der Teilnahme zum ersten Messzeitpunkt in der 5. Klassenstufe steht in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Ausgangswert (Intercept) der Schulnoten ($b=.025^*$), d.h., die etwas schlechteren Schüler nehmen etwas intensiver an den Ganztagsangeboten teil. In Bezug auf die Veränderung der Noten (Slope) ergibt sich ein signifikanter Effekt der Teilnahmeintensität in der 3. Erhebungswelle (9. Klassenstufe): Je intensiver die Schülerinnen und Schüler in der 9. Klassenstufe noch an Ganztagsangeboten teilnehmen, desto besser entwickeln sich die Noten im gesamten Untersuchungszeitraum von der 5. bis zur 9. Klassenstufe ($b=-.015^*$) in dem Sinne, dass die Verschlechterung der Noten geringer ausfällt, also „abgebremst“ wird. Dieses Ergebnis zeigt sich im Modell unabhängig von der Intensität der Teilnahme in den unteren Klassenstufen, und kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass eine Beteiligung, und insbesondere eine intensivere Beteiligung (im Sinne von mehr Tage pro Woche) an Ganztagsangeboten in den höheren Klassenstufen eine förderliche Wirkung auf die Entwicklung der Schulnoten haben kann. Das Modell erklärt insgesamt 4,2 Prozent an Varianz hinsichtlich der Entwicklung der Schulnoten (Slope).

Tab. 11.2: Entwicklung der Durchschnittsnote von der 5. bis zur 9. Klassenstufe: Konditionales lineares Wachstumskurvenmodell (LGCM) unter Einbezug der Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten

	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
TN-Intensität (Welle 1)	.025 (.011)*	-.004 (.007)
TN-Intensität (Welle 2)	–	-.003 (.007)
TN-Intensität (Welle 3)	–	-.015 (.006)*
Offene Ganztagschule	.000 (.045)	-.028 (.027)
Männlich	.103 (.025)**	.038 (.018)*
Migrationshintergrund	.131 (.039)**	-.042 (.020)*
SES (HISEI)	-.007 (.001)**	.000 (.001)
Gymnasium	-.297 (.050)**	.009 (.028)
Neue Bundesländer	-.305 (.040)**	.058 (.025)*
Kovarianz Int/Slope	-.058 (.011)**	
R ²	.201 (.021)**	.042 (.020)*
Chi ² =40,0, df=12, p< .01; CFI= .984, RMSEA= .028		

– = nicht in die Berechnung einbezogen; *= $p < .05$, **= $p < .01$;
n (Schüler/-innen)=3.047; n (Schulen)=204

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, Längsschnittkohorte, Längsschnitt

11.4.3 Einflüsse der pädagogischen Qualität von Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der Durchschnittsnote

Im Folgenden sollen die zwei Hypothesen in Bezug auf die pädagogische Qualität der Ganztagsangebote (erfasst aus Schülerperspektive) geprüft werden.

(a) Prozessqualität: Kognitive Aktivierung, Motivierungsqualität, Partizipation

Die erste Hypothese bezieht sich auf die Prozessqualität der Ganztagsangebote, die Hypothese lautet: Je positiver die Wahrnehmung der pädagogischen Qualität der Ganztagsangebote im Sinne von kognitiver Aktivierung, Motivierung und Mitbestimmungsmöglichkeiten, desto besser entwickeln sich die Schulnoten der Schülerinnen und Schüler. In Tab. 11.3 sind die Ergebnisse des Wachstumskurvenmodells dargestellt.

Tab. 11.3 Entwicklung der Durchschnittsnote von der 5. bis zur 9. Klassenstufe: Konditionales lineares Wachstumskurvenmodell (LGCM) unter Einbezug der Prozessqualität der Ganztagsangebote als Kovariaten

	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Prozessqualität (Welle 1)	-.023 (.025)	.021 (.018)
Prozessqualität (Welle 2)	–	-.027 (.015)
Prozessqualität (Welle 3)	–	-.062 (.017)**
Offene GTS	.002 (.045)	-.016 (.027)
Männlich	.102 (.025)**	.027 (.018)
Migrationshintergrund	.139 (.039)**	-.041 (.020)*
SES (HISEI)	-.007 (.001)**	.000 (.001)
Gymnasium	-.317 (.048)**	.026 (.028)
Neue Bundesländer	-.297 (.041)**	.061 (.025)*
Kovarianz Int/Slope	b=-.060 (.011)**	
R ²	.198 (.021)**	.064 (.025)**
Chi ² =39,1, df=12, p< .01; CFI= .986, RMSEA= .027		

– = nicht in die Berechnung einbezogen; * = p < .05, ** = p < .01, Unstandard. Koeffizienten; n (Schüler/-innen)=3.047; n (Schulen)=204

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, Längsschnittkohorte, Längsschnitt

In Bezug auf die Ausgangsnote in der 5. Klassenstufe (Intercept) zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang mit der Prozessqualität der Ganztagsangebote, d.h., es gibt keine Tendenz, dass Schülerinnen und Schüler mit besseren Noten die Prozessqualität der Ganztagsangebote besser bewerten. Jedoch hat die Prozessqualität der Ganztagsangebote einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Schulnoten (Slope): Je höher die Qualität noch zum 3. Messzeitpunkt (9. Klassenstufe) eingeschätzt wird, desto besser entwickeln

sich die Noten von der 5. bis zur 9 Klassenstufe ($b = -.062^{**}$). Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass das positive Erleben der Schüler in den Ganztagsangeboten eine bedeutsame Rolle spielt hinsichtlich der positiven Wirkung der Ganztagsangebote auf die Entwicklung der Schulnoten der Schülerinnen und Schüler. Das Modell kann insgesamt einen Anteil von 6,4 Prozent an Varianz hinsichtlich der Entwicklung der Schulnoten (Slope) erklären.

(b) Schüler-Betreuer-Beziehung

Ein weiterer Aspekt der untersuchten pädagogischen Qualität der Ganztagsangebote betrifft die Schüler-Betreuer-Beziehung. Wird diese von den Schülern positiv unterstützend und fair erlebt, dann wirkt sich das positiv im Sinne von protektiv auf die Entwicklung der Schulnoten aus, d.h., die Verschlechterung der Schulnoten wird „gebremst“, so die Hypothese. Tab. 11.4 zeigt die Ergebnisse des Wachstumskurvenmodells.

Tab. 11.4: Entwicklung der Durchschnittsnote von der 5. bis zur 9. Klassenstufe: Konditionales lineares Wachstumskurvenmodell (LGCM) unter Einbezug der Schüler-Betreuer-Beziehung in den Ganztagsangeboten

	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Schüler-Betreuer-Bez. (Welle 1)	-.064 (.025)*	.014 (.017)
Schüler-Betreuer-Bez. (Welle 2)	–	-.013 (.014)
Schüler-Betreuer-Bez. (Welle 3)	–	-.055 (.013)**
Offene GTS	.004 (.045)	-.017 (.027)
Männlich	.099 (.026)**	.027 (.018)
Migrationshintergrund	.130 (.039)**	-.043 (.021)*
SES (HISEI)	-.007 (.001)**	.000 (.001)
Gymnasium	-.313 (.049)**	.029 (.028)
Neue Bundesländer	-.296 (.041)**	.062 (.025)*
Kovarianz Int/Slope	b=-.061 (.011)**	
R ²	.201 (.021)**	.058 (.022)**
Chi ² =43,3, df=12, p< .01, CFI= .983, RMSEA= .029		

– = nicht in die Berechnung einbezogen; * = $p < .05$, ** = $p < .01$, Unstandard. Koeffizienten n (Schüler/-innen)=3.047; n (Schulen)=204

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen, Längsschnittkohorte, Längsschnitt

Im Gegensatz zur Prozessqualität zeigt sich hier ein Zusammenhang zwischen dem Ausgangswert der Schulnoten (Intercept) und der Qualität der Beziehung zwischen Schülern und Betreuern: Schüler mit besseren Schulnoten bewerteten zu Beginn des Untersuchungszeitraums in der 5. Klassenstufe auch die Beziehung zu ihren Betreuern etwas besser ($b = -.064^*$). Die Ergebnisse in Tab. 11.4 zeigen aber auch, dass die Schüler-Betreuer-Beziehung sich positiv auf die Entwicklung der Schulnoten von der 5. bis zur 9. Klassenstufe auswirkt: Je besser die Schüler-Betreuer-Beziehung in der dritten

Erhebungswelle wahrgenommen wird, desto geringer der Abfall der Durchschnittsnote ($b = -.055^{**}$). Dies gilt auch unabhängig davon, ob sich die Schülerinnen und Schüler in einer offenen oder einer gebundenen Ganztagschule befinden, ob die Schule in den neuen oder in den alten Bundesländern liegt, ob die Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium oder eine niedrigere Schulform besuchen, ob sie weiblich oder männlich sind, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht, ob sie aus einer Familie mit einem höheren oder einem niedrigeren Sozialstatus kommen. Das Modell erklärt insgesamt 5,8 Prozent an Varianz hinsichtlich der Entwicklung der Schulnoten (Slope).

11.5 Fazit

In diesem Kapitel wurde der Frage nachgegangen, ob und in welchem Ausmaß sich die generelle Teilnahme und die Intensität der Teilnahme an Ganztagsangeboten, sowie bestimmte Merkmale der pädagogischen Qualität der Angebote – im Sinne von Erlebensqualität der Schülerinnen und Schüler – auf die Entwicklung der durchschnittlichen Schulnoten von Schülerinnen und Schülern von der 5. bis zur 9. Klassenstufe auswirken. Dabei wird bei der pädagogischen Qualität zwischen zwei Indikatoren unterschieden, 1. die kognitive Aktivierung, Motivierung und Partizipation der Schülerschaft in den Angeboten und 2. die mehr oder weniger faire und unterstützende Beziehung zwischen Schülern und Betreuern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass wir keinen generellen Effekt der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der Schulnoten finden konnten. Dabei muss jedoch in Rechnung gestellt werden, wie groß die Varianz dessen ist, was als „Ganztagschüler“ und als „Ganztagsangebot“ bezeichnet wird. In Übereinstimmung mit Ergebnissen aus der US-amerikanischen Forschung (vgl. Abschnitt 11.2.1)⁵ findet sich ein positiver Effekt der Teilnahmeintensität derart, dass eine intensivere Beteiligung (mehrere Tage pro Woche) an Ganztagsangeboten eine förderliche Wirkung auf die Entwicklung der Schulnoten hatte. Hinsichtlich der pädagogischen Qualität finden wir ebenfalls positive Wirkungen auf die Entwicklung der Schulnoten: Je höher die Prozessqualität der Angebote eingeschätzt wird, desto besser entwickeln sich die Noten von der 5. bis zur 9. Klassenstufe. Dieser Effekt weist darauf hin, dass das positive Erleben der Schülerinnen und Schüler in den Ganztagsangeboten eine wichtige Rolle hinsichtlich der Entwicklung ihrer Schulnoten spielt.

Einschränkend muss angemerkt werden, dass hier die *Schülersicht* auf die pädagogische Qualität der Angebote als Prädiktoren einbezogen wird. Die Ergebnisse geben aber dennoch Hinweise darauf, dass sich Angebote dann positiv auswirken, wenn sie so gestaltet sind, dass die Schülerinnen und

5 Beim Rückgriff auf die Ergebnisse der US-amerikanischen Forschung sollte jedoch immer mit bedacht werden, inwieweit Ganztagsangebote in Deutschland überhaupt vergleichbar sind mit extracurricularen oder „after-school“-Programmen in den USA.

Schüler sich aktiviert, motiviert und über Mitbestimmungsmöglichkeiten stärker autonom und sozial eingebunden fühlen. Ein weiteres Merkmal für die pädagogische Qualität der Ganztagsangebote wirkt sich ebenfalls positiv aus: Je besser die schülerperzipierte Schüler-Betreuer-Beziehung, desto geringer der Abfall der Durchschnittsnote. D.h., es lohnt sich für die Betreuungspersonen in den Ganztagsangeboten, ob sie Lehrkraft sind oder zum weiteren pädagogisch tätigen Personal gehören, eine positive, unterstützende und faire Beziehung zu ihren Schülerrinnen und Schülern aufzubauen. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass diese positiven Effekte darin bestehen, den Abfall der Notenentwicklung „abzubremsen“. Vielleicht aber ist genau diese „Schutzfunktion“ von extracurricularen Angeboten in Bezug auf die Schulnoten sogar wichtiger als die absolute Verbesserung der Schulnoten, die letztlich ja auch eine zentrale Aufgabe des Unterrichts sein sollte.

Die Effekte der Intensität der Teilnahme und der pädagogischen Qualität der Angebote auf die Entwicklung der Schulnoten konnten lediglich für die Erfassung zum 3. Messzeitpunkt festgestellt werden. Dass dieser Effekt sich quasi kumulativ erst am Ende der untersuchten Entwicklungsphase zeigt, ist ein Hinweis darauf, dass Teilnahme, pädagogische Qualität und Noten stärker zeitsynchron zusammenhängen und sich in diesem Ergebnis der Zusammenhang zum 3. Messzeitpunkt signifikant darstellt. Die Abstände von zwei Jahren zwischen den Messungen in StEG sind wahrscheinlich zu lang, wenn es darum geht, die Dynamik zwischen Ganztagsangeboten und Schülerentwicklung zu erfassen. Eine weitere mögliche Erklärung für dieses Ergebnis besteht in der Annahme einer Wechselwirkung in dem Sinne, dass auch umgekehrt eine positive Entwicklung der Schulnoten bei Schülerinnen und Schülern zu einer positiveren Einschätzung der pädagogischen Qualität der Angebote führen kann.

Insgesamt ergeben sich jedoch Hinweise darauf, dass sowohl die Intensität der Teilnahme, als auch die pädagogische Qualität der Angebote einen Einfluss auf die Entwicklung der Schulnoten haben. Was diese Ergebnisse stark macht ist die Tatsache, dass diese sich im längsschnittlichen Entwicklungsverlauf zeigen, und dass sie streng kontrolliert sind auf Merkmale der sozialen und regionalen Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund und besuchte Schulform. Die Effektstärken fallen insgesamt zwar recht niedrig aus, aber da die pädagogische Qualität sehr breit und nicht bezogen auf spezifische (z.B. Förder-)Angebote erfasst wurde, ist doch bedeutsam, dass sich solche Effekte überhaupt zeigen.

Die Analysen zur generellen Teilnahme an Ganztagsangeboten haben ergeben, dass hinsichtlich der Schulnoten in der 5. Klassenstufe tendenziell die besseren Schülerinnen und Schüler etwas häufiger teilnehmen. Dies bedeutet einerseits, dass die Ganztagsangebote auch die „besseren Leistungsgruppen“ in der Schülerschaft erreichen. Andererseits bedeutet dies aber auch, dass evtl. solche Ganztagsangebote fehlen, oder aber nicht in ausreichendem

Maße von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden, die im Leistungsbereich stärker kompensatorisch wirken können. In Bezug auf die *Entwicklung* der Schulnoten von der 5. zur 9. Klassenstufe wurden entgegen den Erwartungen keine Effekte der generellen Teilnahme gefunden. Dies kann jedoch auch damit zusammenhängen, dass die Entwicklung der Noten über den gesamten Zeitraum von 4 Jahren auf der individuellen Ebene der Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt linear, sondern durchaus auch diskontinuierlich verlaufen kann. Hier wären kürzere Zeiträume der Erfassung von Schulnoten (etwa im Abstand von einem Schulhalbjahr) notwendig, um Effekte der Ganztagssteilnahme zu erfassen. In StEG wurden die Schulnoten im Abstand von jeweils 2 Jahren erfragt.

In weiteren Analysen der StEG-Daten sollten sowohl die Effekte der unterschiedlichen besuchten Ganztagsangebote (Förderangebote, Freizeitangebote etc.), als auch die Wirkungen der pädagogischen Qualitätsmerkmale (kognitive Aktivierung, Partizipation etc.) differenzierter betrachtet werden. Ebenso scheint es lohnenswert, die Schulnoten nach Fächern getrennt zu betrachten (dies zeigen die Ergebnisse von Shernoff 2010). Noch theoretisch und empirisch recht ungeklärt ist die Frage, wie die Effekte der Ganztagsangebote (Teilnahme, Intensität der Teilnahme, pädagogische Qualität) zustande kommen und erklärt werden können. Eine Hypothese ist, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten die Schulfreude und die Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule stärkt und dies sich dann positiv auf die Schulnoten auswirkt. Denkbar wäre aber auch, dass z.B. Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler in den Ganztagsangeboten betreuen und diese dort in Bezug auf Motivation, Interesse und Anstrengungsbereitschaft neu und positiv erleben, diese positiven Aspekte auch mit in die Notengebung einfließen lassen. Ob solche Effekte evtl. hier auch wirksam sind, lässt sich empirisch jedoch nur feststellen, wenn objektive Leistungstests eingesetzt werden.

12 Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule

Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten

Vielfach wird angenommen, dass eine ganztägige Schulorganisation im Vergleich zu einer halbtägigen besser in der Lage ist, den Schülerinnen und Schülern eine förderliche und motivierende Lernumgebung zu bieten (vgl. Oerter 2004; Fischer/Radisch/Stecker 2009). In diesem Kapitel wird untersucht, ob Ganztagsangebote das *Wohlbefinden in der Schule* und die *Lernzielorientierung*, eine wichtige motivationale Voraussetzung für Lernen und Wissenserwerb, fördern können und welchen Einfluss Qualitätsmerkmale aus Schülersicht hier haben.

Nach der Konstruktdefinition wird auf Theorien der Motivationsunterstützung im Unterricht eingegangen, die man auf den außerunterrichtlichen Bereich der Ganztagschule übertragen kann. Dem folgt eine kurze Zusammenfassung des Forschungsstandes. Dies führt zur Ableitung der Forschungsfragen, welche anhand der Daten der zentralen Längsschnittkohorte aus StEG untersucht werden.

12.1 Theoretischer Rahmen

12.1.1 Motivationale Orientierungen im Schulkontext

Die Motivationsforschung bietet eine Vielfalt an Konstrukten, die sich zum Teil nur marginal unterscheiden und oft nicht genau spezifiziert sind (vgl. Pintrich 2003; Schunk 2000). Schwierigkeiten einer eindeutigen Begriffsbestimmung zeigen sich bereits bezüglich der Oberkategorie „Motivation“, einem Begriff, der sich „notorisch einer präzisen Definition zu entziehen“ scheint (Pekrun/Schiefele 1996, S. 154). Rudolph (2003) fasst in einer breiten Definition unter Motivation diejenigen Prozesse, die zielgerichtetes Verhalten auslösen und aufrechterhalten. In der Bildungsforschung bezieht sich Motivation vor allem auf das Lernen und das Verhalten in Bezug auf kognitive Aufgaben. Lernmotivation kann ganz allgemein als die Absicht, bestimm-

te Fertigkeiten zu lernen, definiert werden, wobei die Frage nach Ursachen für diese Lernabsicht zunächst offen bleibt (vgl. Köller/Schiefele 2001). Im Kontext Schule umfasst Motivation aber neben Interesse und Anstrengungsbereitschaft auch motivationale Orientierungen (vgl. Murphy/Alexander 2000; Wentzel/Asher 1995).

Motivationale Orientierungen (auch: Zielorientierungen) beinhalten Informationen über den Zweck des Lernens. Es wird zwischen zwei Zielorientierungen unterschieden, die je nach Forschungsgruppe unterschiedlich benannt werden. Die zugrundeliegenden Konzepte sind sich aber ähnlich. So wird eine motivationale Orientierung, die sich durch das Streben nach Kompetenzzuwachs im Zusammenhang mit Lerngegenständen auszeichnet, als Lernziel-, Aufgaben-, oder auch Bewältigungs- (mastery) Orientierung bezeichnet, eine motivationale Orientierung, die auf sekundäre Folgen bzw. extrinsische Gründe ausgerichtet ist, als Leistungsziel-, Ich- oder Folgenorientierung (vgl. Ames 1992; Dweck 1986; Nicholls 1979). Lernzielorientierte Personen möchten also durch Lernen primär ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erweitern, während leistungszielorientierte Personen hauptsächlich ihre Leistungen demonstrieren (bzw. mangelnde Fähigkeiten verbergen) wollen.¹

Die Auswirkungen der Ausprägung der verschiedenen Zielorientierungen auf das Lern- und Leistungsverhalten wurden häufig untersucht. Es gilt inzwischen als bestätigt, dass eine hohe Lernzielorientierung eng mit einem erfolgreichen Lernverhalten korrespondiert. Es zeigen sich typischerweise Beziehungen zu tieferen Verarbeitungsstrategien, Persistenz und Anstrengung, Selbstwirksamkeit und positiven Emotionen (vgl. Covington 2000; Elliot/McGregor 2001; McGregor/Elliott 2002; Nicholls 1984; Pekrun/Elliott/Maier 2006). Zudem finden sich moderate, aber signifikante Korrelationen der Lernzielorientierung mit Schulnoten (vgl. Greene et al. 2004; Miller et al. 1996; Rustemeyer/Fischer 2005). Die Annahme, dass Lernzielorientierte einen höheren Lernerfolg erzielen, ist inzwischen vielfach empirisch bestätigt worden (vgl. Nicholls 1984; Stiensmeier-Pelster/Balke/Schlangen 1996; zusammenfassend Covington 2000).

Besonders hohe Zusammenhänge ergeben sich mit Interesse (vgl. Hidi/Harackiewicz 2000) und intrinsischer Motivation (vgl. Elliott/Church 1997), hier kann von Wechselwirkungen ausgegangen werden. Einige Autoren setzen die Begriffe intrinsische und extrinsische Motivation sogar mit Lern- und Leistungszielorientierung gleich (vgl. Stiensmeier-Pelster/Balke/Schlangen 1996). Köller/Schiefele (2001) dagegen nehmen an, dass die Zielorientierungen zwar angeben, zu welchem Zweck gelernt wird, aber keine Rückschlüsse auf die eigentliche Ursache zulassen. Folgt man Deci/Ryan (1985), so liegt die Ursache für intrinsisch motiviertes Verhalten in der Tätigkeit selbst be-

1 Auf die inzwischen übliche Unterteilung in Annäherungs- und Vermeidungskomponente der motivationalen Orientierungen wird hier nicht näher eingegangen (vgl. Elliott/Church 1997; Elliot/Harackiewicz 1996; Spinath/Schöne 2003).

gründet – definiert man Lernzielorientierung als „Lernen um zu Lernen“ spricht das zumindest für eine sehr enge Parallelität beider Konstrukte. Man kann daher annehmen, dass die Entstehungsbedingungen der intrinsischen Motivation auch zu einer Erhöhung der Lernzielorientierung führen.

Im Hinblick auf die Entwicklung der schulischen Motivation und der Lernzielorientierung wird empirisch typischerweise eine kontinuierliche negative Entwicklung von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I nachgewiesen (vgl. z.B. Fischer/Rustemeyer 2007; Gottfried/Fleming/Gottfried 2001; Jacobs et al. 2002; Wigfield/Eccles 2000; Pintrich/Schunk 1996). Abfälle von Motivation und Lernzielorientierung sind insbesondere direkt nach dem Übergang in die weiterführende Schule zu beobachten (vgl. Anderman/Midgley 1997; Fischer/Rustemeyer 2007; Urdan/Midgley 2003).

12.1.2 Wohlbefinden in der Schule

Wohlbefinden in der Schule ist nach Hascher (2004) ein Oberbegriff, der Konstrukte wie z.B. Schulfreude, Zufriedenheit mit der Schule, aber auch Schulunlust beinhaltet. Wohlbefinden in der Schule beschreibt eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber der Schule und den mit ihr verbundenen Personen, Themen und Tätigkeiten (vgl. Hascher 2004).

Schulisches Wohlbefinden ist zum einen ein eigenständiges Ziel von Schule, zum anderen ein begünstigender Faktor für das schulische Lernen und die Leistungsentwicklung. Dies ist auch ein mehr oder weniger deutlich formulierter Bestandteil von Schulgesetzen, Leitbildern, Schulprogrammen usw. (vgl. Hascher 2004). Der förderliche Einfluss schulischen Wohlbefindens auf Lernverhalten und -motivation, Leistungen und letztendlich den Schulerfolg wird durch verschiedene empirische Arbeiten bestätigt (vgl. Fend/Sandmeier 2004; Schurt/Waburg 2007). Dagegen wird Unzufriedenheit mit der Schule insbesondere mit Verhaltensproblemen und dem vorzeitigen Schulabbruch in Verbindung gebracht (vgl. Baker 1998; Eder 1995). Es wird angenommen, dass schulisches Wohlbefinden auch mit motivationalen Orientierungen zusammenhängt (vgl. Hascher 2004). Eine Querschnittuntersuchung von Finslerwald/Ziegler/Dresel (2009) ergab einen signifikanten positiven Zusammenhang der individuellen Lernzielorientierung von Kindern aus der vierten Grundschulklasse mit dem schulischen Wohlbefinden.

Nicht immer ist die kausale Richtung der gefundenen Zusammenhänge eindeutig, es sind Wechselwirkungen zwischen schulischem Wohlbefinden auf der einen und motivationalen bzw. Leistungsmerkmalen sowie bestimmten Erfahrungen auf der anderen Seite zu erwarten.

Auch in Bezug auf das Wohlbefinden in der Schule stellen Bildungsforscherinnen und -forscher weitgehend übereinstimmend fest, dass Schulfreude, Schulzufriedenheit usw. mit dem Lebensalter bzw. mit den Schuljahren abnehmen. Manche Autorinnen und Autoren beschreiben diesen Abwärtstrend

als kontinuierlich (vgl. Fend 1997). Nach Eder (1995) und Plath (1997) steigt dagegen das schulische Wohlbefinden ab dem siebten Schuljahr wieder an. Abfälle von Motivation und (teilweise) auch Schulfreude sind insbesondere direkt nach dem Übergang in die weiterführende Schule zu beobachten (vgl. Anderman/Midgley 1997; Fischer/Rustemeyer 2007; Urdan/Midgley 2003; Eder 1995, Fend 1997; Plath 1997).

12.1.3 Förderung von Motivation und Wohlbefinden in der Schule

(a) Selbstbestimmter und lernzielorientierter Unterricht

Durch die Gestaltung der Lernbedingungen in der Schule sind Lehrpersonen in der Lage, grundlegenden Einfluss auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu nehmen (vgl. Krapp 2003). Aufgrund aktueller Ergebnisse kann man davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler die Lehrkräfte eher nach deren Unterrichtsverhalten als nach ihrer Persönlichkeit beurteilen (vgl. Ditton 2002). Dies führt zu der begründeten Annahme, dass Änderungen von Unterrichtsstrukturen oder Lehrkraftverhalten sich auf die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken können. Welche Unterrichtsmerkmale beeinflussen nun aber die motivationale Entwicklung und emotionalen Haltungen der Schülerinnen und Schüler?

Schon DeCharms (1968) nahm an, dass eine Person sich dann als intrinsisch motiviert erlebt, wenn sie sich selbst als Verursacher ihrer Handlungen ansieht. Dieser Gedanke wird in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan (1985; 1993) aufgenommen und weitergeführt. Hier wird Motivation als dynamischer Prozess der zunehmenden Verinnerlichung von Handlungszielen konzipiert. Dieser wird nach Deci/Ryan von drei grundlegenden, angeborenen und universell geltenden psychologischen Grundbedürfnissen (basic needs) angetrieben: den Bedürfnissen nach Kompetenz, Selbstbestimmung und nach sozialer Eingebundenheit, die in der Schule verschieden stark angesprochen werden können (vgl. Tab. 12.1).

Empfinden Schülerinnen und Schüler das Lernen als überwiegend selbstbestimmt, hat dies in Übereinstimmung mit der Selbstbestimmungstheorie positive Auswirkungen auf ihre intrinsische Motivation, auf Kompetenzerleben, Selbstwert und schließlich auch auf Lernergebnisse (vgl. Deci et al. 1981; Ryan/Grolnick 1986; Vansteenkiste et al. 2004). Im Schulkontext konnten auch Nachweise von Einflüssen selbstbestimmten Lernens auf die Lernzielorientierung (vgl. Garcia/Pintrich 1996) und Wohlbefinden in der Schule (vgl. Levesque et al. 2004) nachgewiesen werden. Neuere Ansätze zur Erforschung motivationsförderlicher Unterrichtsstrukturen beschäftigen sich mit den Zielstrukturen im Unterricht. Dabei ähneln die in der Forschung zu den sogenannten „classroom goals“ betrachteten Unterrichtsmerkmale stark denen, die sich aus der Selbstbestimmungstheorie in Bezug auf kompetenzunterstützenden Unterricht ergeben. Kim/Schallert/Kim (2010, S. 436) empfehlen dementsprechend eine Integration der Selbstbestimmungstheorie mit

den Ansätzen zu motivationalen Orientierungen. Charakteristika eines lernzielorientierten Unterrichts sind zum Beispiel die Orientierung an individuellen Bezugsnormen, Fehlerakzeptanz („Fehler als Lernchancen“) und ein Fokus auf Anstrengung statt Begabung (vgl. Finsterwald/Ziegler/Dresel 2009, S. 144).

Tab. 12.1: Grundbedürfnisse (basic needs) nach Deci/Ryan und Gestaltungsbeispiele im Schulkontext

Grundbedürfnis nach..	Beschreibung	Gestaltungsbeispiel (Schule)
Autonomie	Verlangen danach, sich selbst für das eigene Verhalten verantwortlich zu fühlen und aus eigenen Werten und Interessen heraus zu handeln.	Herstellung von Alltags- und Lebensweltbezug; Aufzeigen von Handlungsspielräumen; Wahlmöglichkeiten
Kompetenz	Bedürfnis, die eigenen Fähigkeiten effektiv zu nutzen und zu erweitern.	Herausfordernde Aufgaben, konstruktives Feedback, positives Fehlerklima, individuelle Bezugsnorm
Sozialer Eingebundenheit	Bedürfnis, sich anderen Menschen zugehörig, sich wertgeschätzt zu fühlen.	Gelegenheiten zum Austausch, kooperative Lernformen, positive Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden

Sowohl der autonomie- und kompetenzunterstützende als auch der „lernzielorientierte“ (auch „mastery-orientierte“) Unterricht lassen sich abgrenzen von einem stark kontrollierenden, kompetitiven Unterrichtsstil. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass ein „mastery-orientierter“ Unterricht² sich positiv auf die individuelle Lernzielorientierung, intrinsische Motivation und das Interesse, Schulleistungen, Leistungen in objektiven Tests und fachbezogene Selbstwirksamkeit auswirkt (vgl. Fast et al. 2010; Fischer/Rustemeyer 2007; Lau/Nie 2008; Murayama/Elliott 2009). Es scheint der individuellen Lernzielorientierung förderlich zu sein, wenn möglichst wenig Kontrolle von außen wahrgenommen wird (vgl. Ames 1992; Meece 1991; Roeser/Midgley/Urda 1996), was auch dem Autonomiebedürfnis entgegen kommt. Allerdings gibt es hinsichtlich der Leistungen und des Interesses im Fach Mathematik mittlerweile einige Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum, die die Bedeutung der klaren, strukturierten Klassenführung gegenüber autonomieunterstützenden Unterrichtsstrategien herausstellen (vgl.

2 Für eine Unterrichtsstruktur, die sich an Lernzielen orientiert, existieren zahlreiche Bezeichnungen, darunter „mastery goal orientation“ (Ames 1992), „mastery dimension“ (Goudas/Biddle 1994), „mastery goal structure“ (Urda 2004) und im deutschen Sprachraum „Mastery-Orientierung“ (Fischer/Rustemeyer 2007) oder „lernzielorientierte Klassenzielstruktur“ (Finsterwald/Ziegler/Dresel 2009).

Kunter/Baumert/Köller 2007; Rakoczy 2008). Kunter/Baumert/Köller (2007) nehmen an, dass eine gewisse Kontrolle durch die Lehrkraft verbunden mit Transparenz und Regelklarheit evtl. das Kompetenzbedürfnis anspricht und sich deshalb positiv auf Interesse und Leistungen auswirkt. Insgesamt sind Aufgabenstruktur, Autonomie und Bewertungspraktiken in ihrem Zusammenspiel zu betrachten.

Neben der Autonomieunterstützung durch die Lehrkräfte und dem Kompetenzerleben spielt für die Entwicklung der Motivation die soziale Eingebundenheit eine wichtige Rolle. So haben Ryan/Grolnick (1986) beobachtet, dass Schülerinnen und Schüler weniger intrinsisch motiviert sind, wenn sie ihre Lehrkräfte als kühl und wenig fürsorglich wahrnehmen. Neuere Untersuchungen zeigen, dass auch für die Förderung der Lernzielorientierung das Sozialklima in der Klasse eine wichtige Rolle spielt (vgl. Patrick/Ryan/Kaplan 2007).

(b) Förderung von Lernzielorientierung und Wohlbefinden in außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztagschule

Wie aber können die Theorien und Befunde zu motivations- und wohlbefindensförderlichen Unterrichtsmerkmalen im Kontext der Ganztagschule genutzt werden?

In den außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztagschule sollte im Gegensatz zum Unterricht mehr Spielraum gegeben sein, die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzusprechen (vgl. Fischer/Radisch/Stecher 2009).³ Andererseits gibt es, abhängig von der inhaltlichen Ausrichtung der zusätzlichen Angebote, auch Ähnlichkeiten zum Unterricht. Gerade fachbezogene und Förderangebote haben ähnliche Ziele wie der Fachunterricht, gleichzeitig werden häufig auch ähnliche Methoden eingesetzt, wie Auswertungen der ersten Erhebungswelle von StEG zeigen (vgl. Stecher u.a. 2009). Es ist daher möglich, auch für die Angebote ähnliche Qualitätskriterien anzusetzen wie für den Unterricht (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer in diesem Band zur ausführlichen Erläuterung dieser Zusammenhänge).

Empirische Ergebnisse zur Steigerung der Motivation in der Ganztagschule liegen aus Deutschland bisher kaum vor. Aus dem amerikanischen Raum gibt es aber eine Reihe von Ergebnissen zu Effekten außerunterrichtlicher Angebote (vgl. z.B. Eccles et al. 2003; Feldman/Matjasko 2005). Dabei werden häufig sogenannte „school-based extracurricular activities“ betrachtet, also Zusatzangebote, die innerhalb der Schule offeriert werden und inhaltlich ein breites Spektrum abdecken (z.B. schulpolitisches Engagement, Theatergruppen, Tanz, Sport, soziale Dienste, Fremdsprachen, Schach; vgl. Eccles/Bar-

3 So entfällt z.B. u.U. der Bewertungsdruck; das Mehr an Lernzeit könnte die Orientierung an individuellen Lernständen und den Einsatz kooperativer Lehrmethoden erleichtern. Inwieweit diese Potentiale ausgeschöpft werden, variiert natürlich von Angebot zu Angebot.

ber 1999, S. 14). Diese Aktivitäten lassen sich sowohl inhaltlich als auch von Struktur und Verpflichtungsgrad durchaus mit den deutschen Ganztagsangeboten (vor allem in offenen Ganztagschulen) vergleichen. Die meisten Studien zu Wirkungen der Teilnahme an solchen „activities“ fokussieren akademische Ergebnisse, psychische Gesundheit und Sozialverhalten. Nur wenige beziehen schulbezogene Motivation ein. Einen Überblick über (auch unveröffentlichte) US-Studien geben Eccles/Templeton (2002). Diese Studien fanden unter anderem positive Wirkungen auf die Einstellung zur Schule, Schulzufriedenheit und Persistenz bezüglich schulischer Aufgaben. Mehrere Studien stellten fest, dass Schülerinnen und Schüler, die an außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen, ein weniger hohes Risiko für Schulabbrüche und Schwänzen aufweisen (vgl. Hanks/Eckland 1978; McNeal 1995; Mahoney/Cairns 1997), was durchaus Anzeichen gesteigerter schulischer Motivation und Schulfreude sein können. Feldmann/Matjasko (2005) berichten, dass Jungen wie Mädchen, die sich an sportlichen Aktivitäten beteiligen, die Wichtigkeit akademischer Leistung stärker betonen als ihre Mitschüler und werten dies als Hinweis auf eine höhere Leistungsmotivation. Auch die Motivation, sich politisch zu engagieren und soziale Verantwortung zu übernehmen, wurde mit der Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten in Zusammenhang gebracht (vgl. Fredricks/Eccles 2006; Youniss/Yates 1997).

Die Einflüsse von Qualitätsmerkmalen der Angebote auf Motivation und Wohlbefinden werden erst in letzter Zeit empirisch untersucht. Es gibt allerdings theoretische Ansätze, die nahe legen, dass hier dieselben Qualitätsmerkmale wirksam werden wie im Hinblick auf Leistung und Sozialverhalten (vgl. Kuhn/Fischer sowie Fischer/Kuhn/Züchner in diesem Band). Einen Ansatzpunkt bietet der theoretische Rahmen von Miller (2003; Miller/Truong 2009). Hier sind sowohl Kontext- als auch Qualitätsmerkmale der Angebote enthalten. Demnach sollten effektive Angebote u.a. strukturiert sein, physiologische und psychologische Sicherheit bieten, die Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ansprechen und Möglichkeiten bieten, seine Fertigkeiten zu erweitern. Dieses Modell fokussiert neben schulischen Leistungen das „school engagement“, welches Motivation, Persistenz, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten und kognitive Fertigkeiten einbezieht. Nach Miller/Truong (2009) sind zur Förderung dieser Merkmale insbesondere positive Sozialbeziehungen zu Peers und Erwachsenen sowie das Kompetenzerleben von Bedeutung.

Forschungsfragen

Aus den referierten Theorien und Befunden lassen sich folgende Fragestellungen ableiten:

1) Lassen sich hinsichtlich Lernzielorientierung und schulischem Wohlbefinden kontinuierliche Abnahmen von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe feststellen?

Im Einklang mit den unter 12.1 referierten Befunden ist anzunehmen, dass auch in der vorliegenden Längsschnittstichprobe eine Abnahme der Lernzielorientierung und der Schulfreude zu beobachten ist.

2) Ist die Teilnahme am Ganztagsprogramm bzw. an Ganztagsangeboten in der Schule geeignet, die negative Entwicklung von Lernzielorientierung und schulischem Wohlbefinden abzumildern?

Es wird angenommen, dass die dauerhafte Teilnahme⁴ an Ganztagsangeboten sich positiv auf die Entwicklung der betrachteten Konstrukte auswirkt. Fischer/Kuhn/Klieme (2009) konnten anhand der Daten aus zwei Wellen zeigen, dass dies unabhängig von der Art des besuchten Angebotes und der Angebotsqualität zutrifft. Allerdings ergaben sich hier relativ kleine Effekte im Zeitraum von zwei Jahren nach dem Grundschulübergang. Es stellt sich die Frage, ob ein solcher reiner Teilnahmeeffekt bestehen bleibt, wenn man die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler über vier Jahre betrachtet. Hier könnten sich auch kumulative Effekte ergeben.

3) Welche Rolle spielen Angebotsmerkmale zur Erklärung der Entwicklung der Lernzielorientierung und des schulischen Wohlbefindens?

Die unter Abschnitt 12.1 beschriebenen Annahmen der Wirkmechanismen von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten unterstreichen die Wichtigkeit von Qualitätsmerkmalen der Angebote. Insbesondere das Eingehen auf die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie und die Sozialbeziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen scheinen für die Lernmotivation und das schulische Wohlbefinden wichtig zu sein.

12.2 Methode

12.2.1 Stichprobe

Den folgenden Auswertungen liegt die sogenannte „zentrale Längsschnittkohorte“ von StEG zugrunde (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band). Es handelt sich um insgesamt 6.853 Schülerinnen und Schüler aus 210 Schulen, die im Jahr 2005 die fünfte Jahrgangsstufe besucht haben und zumindest an einem Messzeitpunkt an der Befragung teilgenommen haben. Effekte der Teilnahme wurden anhand dieser Gesamtstichprobe analysiert. Zur Untersuchung der Effekte der Angebotsqualität und der Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Personal in den Ganztagsangeboten wurden nur die Schülerinnen und Schüler einbezogen, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten angegeben hatten, Ganztagsangebote besucht zu haben. Nur für diese 3.163 Schülerinnen und Schüler aus 210 Schulen liegen die Beurteilungen dieser Merkmale für zwei Wellen vor.

4 Für Einflüsse und Unterscheidungen hinsichtlich der Dosierung vergleiche Kuhn/Fischer in diesem Band.

12.2.2 Instrumente

(a) Abhängige Variablen: Lernzielorientierung und schulisches Wohlbefinden

Die Lernzielorientierung wurde zu beiden Messzeitpunkten mit der entsprechenden Subskala aus den „Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation“ (SELLMO) von Spinath u.a. (2002) erfasst. Die Skala enthält acht Items und weist einen 5-stufigen Antwortmodus von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“ auf. Items und Kennwerte sind in Tabelle 12.2 enthalten.

Die Schulfreude als Komponente schulischen Wohlbefindens wurde in Anlehnung an Floebecke/Holtappels (2004) mit sieben Items erfasst, die anhand einer vierstufigen Antwortskala von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“ beurteilt wurden. Vier der Items erfassen Schulunlust und wurden für die Skalenbildung umkodiert (vgl. Tab. 12.2).

Tab. 12.2: Items und Kennwerte der eingesetzten Skalen zur Erfassung von motivationalen Orientierungen und schulischem Wohlbefinden

Lernzielorientierung	Schulisches Wohlbefinden
<i>In der Schule geht es mir vor allem darum...</i>	<i>Wie geht es dir in der Schule?</i>
neue Ideen zu bekommen.	Ich bin gern auf dieser Schule.
etwas Interessantes zu lernen.	Diese Schule würde ich am liebsten niemals mehr wechseln.
später knifflige Probleme lösen zu können.	In dieser Schule fühle ich mich nicht wohl. ¹
komplizierte Inhalte zu verstehen.	Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens oft missmutig. ¹
dass das Gelernte für mich Sinn ergibt.	Ich bin froh, dass ich zur Schule gehen kann.
zum Nachdenken angeregt zu werden.	Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen bräuchte. ¹
so viel wie möglich zu lernen.	Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die mir wirklich Spaß machen. ¹
die Unterrichtsinhalte wirklich zu verstehen.	
<i>Reliabilitäten (Cronbach's Alpha) W1/W2/W3 (Spannbreite der Trennschärfen)</i>	
.84/ .88/ .89 (.42-.74)	.80/ .81/ .83 (.46-.72)

1 umkodiert

Für beide Skalen wurde mit der gesamten Panelstichprobe die Messinvarianz über drei Wellen überprüft. Aufgrund der Angaben zur Modellgüte kann man davon ausgehen, dass die Annahme der starken metrischen Invarianz haltbar

ist – somit sind die Skalen für Analysen über drei Wellen geeignet (CFI für starke metrische Invarianz für alle Skalen noch mindestens .95).

(b) Teilnahme am Ganztagsbetrieb

Die Schülerinnen und Schüler wurden in jeder Erhebungswelle nach ihrer Teilnahme an Ganztagsangeboten befragt. Aufgrund der oben dargestellten Befunde kann angenommen werden, dass die Teilnahme an Aktivitäten sich besonders dann auswirkt, wenn sie dauerhaft und regelmäßig erfolgt (vgl. Fiester/Simpkins/Bouffard 2005, siehe Kuhn/Fischer in diesem Band), eine einmalige Teilnahme sollte demgegenüber weniger einflussreich sein. Deshalb wurden für die Analysen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten angaben, an Angeboten teilzunehmen, mit denen verglichen, die dies nur einmal oder gar nicht angegeben hatten.

(c) Erlebensqualität in den Angeboten

Zur Operationalisierung der Erlebensqualität der Schülerinnen und Schüler in den Angeboten wurden zwei Merkmale erhoben: die Prozessqualität der Angebote und die Beziehung zum pädagogischen Personal in den Angeboten.

Die Skala zur Prozessqualität der Angebote enthält 12 Items zu drei Merkmalen, die im Einklang mit Deci/Ryan (1993) eine positive Erlebensqualität ausmachen: Die Herausforderung (z.B. „Es wird darauf geachtet, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler aktiv etwas erarbeiten“), die Motivierungsqualität (z.B. „Bei uns Schülerinnen und Schülern wird oft Begeisterung und Interesse für Neues geweckt“) und die Partizipation (z.B. „Man fragt uns nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll“). Mit Deci/Ryan kann man annehmen, dass diese Charakteristika die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie ansprechen. Trotz theoretisch möglicher Unterteilung der Skala wurde aufgrund der Ergebnisse exploratorischer Faktorenanalysen über alle drei Wellen eine Gesamtskala beibehalten (vgl. auch Fischer/Kuhn/Klieme 2009; Brümmer/Rollett/Fischer in diesem Band). Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wurde berücksichtigt, indem ein weiteres Merkmal der Qualität der Ganztagsangebote einbezogen wurde: die schülerperzipierte Schüler-Betreuer-Beziehung in den Angeboten, mit vier Items (z.B. „Schülerinnen und Schüler und Betreuerinnen und Betreuer kommen meistens gut miteinander aus“). Hier sollten die Befragten die Beziehung zu den Personen beurteilen, die die besuchten Angebote durchführen, unabhängig davon ob es sich um Lehrkräfte oder weiteres pädagogisch tätiges Personal handelte (vgl. Kuhn/Fischer in diesem Band).

12.2.3 Auswertungsmethoden

Die Auswertung erfolgte mithilfe von latenten Wachstumskurvenmodellen. Hier lassen sich sowohl die allgemeine Entwicklung als auch interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung abbilden.

Für die Lernzielorientierung wurde aufgrund geringer Interklassenkorrelationen (ICC in allen drei Wellen $< .05$) auf eine mehrbenenanalytische Auswertung verzichtet. Die Schulfreude jedoch weist relativ hohe Intraklassenkorrelationen auf (.16/.12/.12), weshalb hier eine mehrbenenanalytische Herangehensweise sinnvoll wäre. Der Stringenz der Darstellung wegen, werden im Folgenden die Ergebnisse von Wachstumskurvenmodellen auf Individualenebene berichtet.⁵ Die Clusterung der Daten nach Schulen wurde für die Berechnung der Standardfehler durch Nutzung des Modus „complex“ im Programm Mplus (vgl. Muthén/Muthén 1998-2010; Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band) dennoch berücksichtigt. Alle metrischen Variablen wurden am Gesamtmittel zentriert.

Als Kontrollvariablen wurden jeweils einbezogen: sozioökonomischer Status (HISEI), Migrationshintergrund, Geschlecht des Kindes, Schulform (Gymnasium versus andere Schulformen), Standort (neue Bundesländer versus alte Bundesländer) und Bindungsgrad der Schule (offene Ganztagschule versus andere Organisationsformen).⁶ Der Umgang mit fehlenden Werten erfolgte mittels eines MLR-Schätzers, wobei die Noten in Mathematik und Deutsch (1. Messzeitpunkt) sowie die Frage, ob der Schüler/die Schülerin während der Schullaufbahn sitzengeblieben war, in die Schätzungen einbezogen wurden, weil sie sich als prädiktiv für den Ausfall erwiesen hatten (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band).

12.3 Ergebnisse

12.3.1 Wachstumskurvenmodelle ohne Einbezug von Kovariaten: Ausgangsniveau und Entwicklung von Lernzielorientierung und schulischem Wohlbefinden

Abbildung 12.1 zeigt die Graphen der beobachteten und geschätzten Stichprobenmittelwerte. Beide Kurven sind nahezu identisch. Das zeigt, dass die Annahme eines linearen Trends für beide abhängigen Variablen gerechtfertigt ist. Dabei nehmen die Mittelwerte jeweils ab.⁷

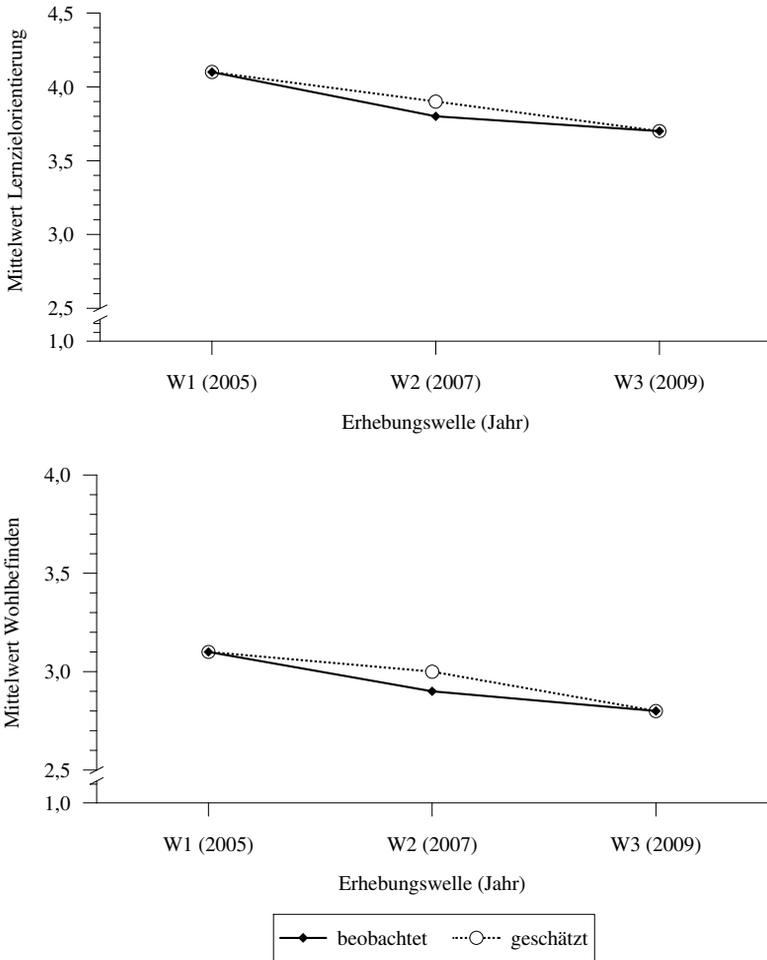
Im ersten Schritt wurde für jede abhängige Variable ein Wachstumskurvenmodell über drei Messzeitpunkte ohne Einbezug von Kovariaten gerechnet.

5 Die Resultate unterscheiden sich bei mehrbenenanalytischer Modellierung nur unwesentlich.

6 Eine detaillierte Beschreibung der Kontrollvariablen und des Umgangs mit fehlenden Werten findet sich bei Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band.

7 Schulfreude und Lernzielorientierung scheinen sich nicht unabhängig voneinander zu entwickeln. Zu jeder Erhebungswelle zeigten sich hoch-signifikante Korrelationen der beiden abhängigen Variablen (W1: .35, W2: .42, W3: .43). Resultate aus Cross-lagged-Panel-Analysen legen nahe, dass eher die Schulfreude die Lernzielorientierung beeinflusst als umgekehrt.

Abb. 12.1: Graphen der Stichprobenmittelwerte (observed means) und der geschätzten Mittelwerte der Lernzielorientierung (oben) und des Wohlbefindens in der Schule (unten) aus den linearen Wachstumskurvenmodellen



Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt

Die in Tabelle 12.3 dargestellten Ergebnisse geben Auskunft darüber, dass der Abfall, obwohl relativ klein, doch in beiden Fällen signifikant ist. Dies zeigt sich für beide Konstrukte in einem signifikanten negativen mittleren Steigungskoeffizienten (*mean slope*). Zudem lässt sich ablesen, dass die Ausgangsniveaus (bzw. Achsenabschnitte, *mean intercept*) für alle betrachteten Skalen im Mittel relativ hoch sind, denn die Variablen haben eine Spannweite von 1 bis 5 (Lernzielorientierung) bzw. 1 bis 4 (Schulfreude). Die in beiden

Tab. 12.3: Kennwerte der Wachstumskurvenmodelle ohne Einbezug von Kovariaten

	Lernzielorientierung b (SE)	Wohlbefinden b (SE)
MW Intercept	4.102 (.014)**	3.114 (.019)**
MW Slope	-.202 (.010)**	-.163 (.009)**
Varianz Intercept	.259 (.021)**	.238 (.012)**
Varianz Slope	.090 (.012)**	.071 (.006)**
Kovarianz int/slope	-.063 (.014)**	-.053 (.007)**
n (Schüler/-innen)	6.846	6.849
n (Schulen)	210	210

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt

Fällen vorhandene negative Kovarianz von Intercept und Slope sagt aus, dass bei hohem Ausgangsniveau ein größerer Abfall erfolgt.⁸

Der in beiden Fällen negative mittlere Steigungskoeffizient (mean slope) zeigt, dass Lernzielorientierung und Schulfreude im Verlauf der Studie signifikant abnehmen. Es gibt jedoch für beide Variablen interindividuelle Unterschiede in den Entwicklungen, was sich in den signifikanten Varianzen der Slopes ausdrückt, d.h. die Entwicklung verläuft nicht für alle Individuen der Stichprobe gleichförmig.

12.3.2 Auswirkungen der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung von Lernzielorientierung und schulischem Wohlbefinden

Im nächsten Schritt wurden die dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten (Teilnehmer zu mindestens zwei Messzeitpunkten) sowie die Kontrollvariablen einbezogen, um Ausgangsniveau (Intercept) und Steigung (Slope) der Wachstumskurven zu erklären. Tabelle 12.4 zeigt die Ergebnisse und die Gütekriterien der Modelle. Der Übersichtlichkeit halber werden in den Tabellen die Werte von Wachstumskurvenmodellen auf Individualebene (unter Berücksichtigung der Datenclustering) dargestellt. Der Vergleich mit den Ergebnissen von Wachstumskurven mit zwei Ebenen (Individual- und Schulebene) für das Wohlbefinden in der Schule zeigt identische Muster bezüglich der Signifikanzen und nur geringfügig höhere Koeffizienten. Da bei einer so großen Stichprobe signifikante χ^2 -Werte zu erwarten sind, kann man sich bei der Beurteilung auf Fit-Indizes wie CFI und RMSEA stützen. Demnach sind beide getesteten Modelle hinsichtlich der Modellgüte noch positiv zu bewerten.

⁸ Hier ist allerdings bei Wachstumskurven die Modellierung des Ausgangszeitpunktes in Rechnung zu stellen.

Sowohl für die Schulfreude als auch für die Lernzielorientierung zeigen sich keine signifikanten Einflüsse der Teilnahme an Ganztagsangeboten zu mindestens zwei Messzeitpunkten auf Ausgangsniveau (intercept) und die Entwicklung (slope).

Tab. 12.4: Latente lineare Wachstumskurvenmodelle zu Lernzielorientierung und schulischem Wohlbefinden in Abhängigkeit von der dauerhaften Teilnahme (TN) an Ganztagsangeboten

	Lernzielorientierung		Wohlbefinden	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Konstante	4.23 (.042)**	-.113 (.029)**	3.33 (.044)**	-.151 (.026)**
Dauerh. TN	.047 (.028)	-.011 (.018)	.032 (.025)	-.002 (.015)
SES (HISEI)	.000 (.001)	.001 (.000)**	.002 (.001)**	.000 (.000)
Migr.	-.064 (.024)**	.065 (.018)**	-.040 (.024)	.035 (.014)**
Männlich	-.084 (.029)**	-.069 (.015)**	-.162 (.019)**	-.017 (.013)
Gymnasium	.101 (.028)**	-.002 (.019)	.267 (.032)**	-.057 (.022)**
Offene GTS	-.027 (.029)	.010 (.020)	-.025 (.032)	.040 (.017)*
Neue BL	-.079 (.032)**	.007 (.019)	-.058 (.036)	.004 (.019)
<i>Varianzkomponenten</i>				
Varianz Intercept	.257 (.020)**		213 (.012)**	
Varianz Slope	.092 (.011)*		.071 (.006)**	
Kovarianz Int./Slope	-.066 (.013)**		-.050 (.006)**	
<i>Modellgüte</i>				
Chi ² /CFI/ RMSEA	80,4**/.927/.036		22,0**/.992/.016	

n (Schüler/-innen)=6.853; n (Schulen)=210; * = p < .05, ** = p < .01

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt

Einflüsse der Kontrollvariablen ergeben interessante Hintergrundinformationen und Ansatzpunkte für weitere Forschungsfragen: So entwickeln sich sowohl die Lernzielorientierung als auch das schulische Wohlbefinden bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vergleichsweise positiv. Jungen weisen sowohl eine geringere Lernzielorientierung als auch weniger Schulfreude auf als Mädchen und entwickeln sich hinsichtlich der Lernzielorientierung auch schlechter. Dies gibt einen Hinweis auf besondere Förderbedarfe männlicher Schüler. Im Gymnasium sind beide abhängigen Variablen höher ausgeprägt als in allen anderen Schulformen, allerdings nimmt das Wohlbefinden stärker ab als in der restlichen Stichprobe. Eventuell zeigen sich hier Auswirkungen eines zunehmend kompetitiven und weniger individualisierten Unterrichtsstils an den Gymnasien.

Bezogen auf die Organisationsform der Ganztagschule (offen versus teilgebunden und gebunden) ergeben sich keinerlei Unterschiede hinsichtlich der Ausgangswerte; allerdings entwickelt sich das Wohlbefinden in offenen Ganztagschulen leicht positiver.

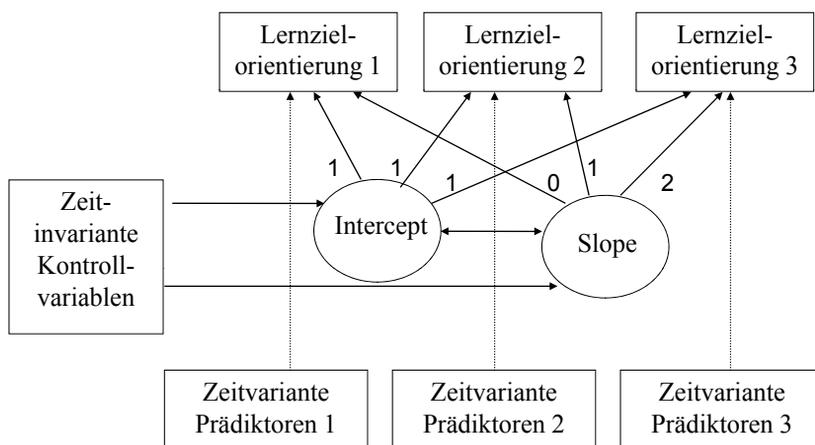
Zur Abschätzung von etwaigen kompensatorischen Effekten der Teilnahme an Ganztagsangeboten wurden hinsichtlich der zwei betrachteten abhängigen Variablen Gruppenvergleiche mit Mplus gerechnet. Zur Analyse der Moderatoreffekte „Teilnahme * sozioökonomischer Status“ bzw. „Teilnahme * Migrationshintergrund“ wurden die Pfade der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der abhängigen Variablen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft jeweils gleich gesetzt und per Wald-Test auf Signifikanz überprüft. Es ergaben sich keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Auch in Bezug auf das Geschlecht ergaben sich keine unterschiedlichen Auswirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten.

12.3.3 Auswirkungen der individuell wahrgenommenen Erlebensqualität in den Angeboten

Im nächsten Schritt sollte überprüft werden, welchen Einfluss wahrgenommene Angebotsqualität und die Beziehung zum pädagogisch tätigen Personal in den Angeboten auf die Entwicklung der Lernzielorientierung und des schulischen Wohlbefindens haben. Bei beiden Prädiktoren handelt es sich um zeitvariante Faktoren. Dies liegt schon alleine darin begründet, dass die Schülerinnen und Schüler über den gesamten Erhebungszeitraum unterschiedliche Angebote besuchen und diese entsprechend beurteilen. Die Angaben der Schülerinnen und Schüler bezogen sich also auf unterschiedliche Angebote – dies gilt sowohl pro Person als auch pro Messzeitpunkt. Deshalb ist es nicht sinnvoll, die Entwicklung der Angebotsqualität im individuellen Verlauf zu betrachten und diesen mit dem Verlauf des Wohlbefindens und der Lernzielorientierung in Beziehung zu setzen. Auch eine Aggregation der drei Bewertungen (etwa über die Bildung eines Mittelwertes oder einer latenten Variable) erscheint vor diesem Hintergrund nicht angemessen. Um einen Einfluss auf die Entwicklung abzubilden, wäre es auch möglich, die zum ersten Messzeitpunkt wahrgenommene Angebotsqualität mit der Entwicklung der abhängigen Variablen in Beziehung zu setzen, allerdings ist der Zeitraum von vier Jahren zwar für eine Schulentwicklungsstudie angemessen, für Interventionsstudien mit Schülerinnen und Schülern jedoch sehr lang. Um zeitvariante Faktoren in Wachstumskurvenmodelle einzubeziehen, werden sie in das Modell integriert und mit der abhängigen Variable zum jeweiligen Messzeitpunkt in Zusammenhang gebracht (vgl. Abb. 12.2; Muthén/Muthén 1998-2010). Somit ergeben sich keine direkten Einflüsse auf den Verlauf der betrachteten Wachstumskurven, sondern es werden Zusammenhänge zur Erlebensqualität am jeweiligen Messzeitpunkt analysiert und in die Analyse der Entwicklung einbezogen.

Die Stichprobe enthält nur die 3.163 Schülerinnen und Schüler aus 210 Schulen die an mindestens zwei Messzeitpunkten Angaben, Ganztagsangebote an ihrer Schule besucht zu haben. Nur diese Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, die Qualität der Angebote über mehrere Messzeitpunkte hinweg zu beurteilen. Tabelle 12.5 zeigt das Resultat.

Abb. 12.2: Wachstumskurvenmodell mit zeitinvarianten Kontrollvariablen und zeitvarianten Prädiktoren (Bsp.: Lernzielorientierung)



Es wird deutlich, dass sich sowohl die Angebotsqualität als auch die wahrgenommene Schüler-Betreuer-Beziehung zu jedem Messzeitpunkt in hohem Ausmaß auf die Lernzielorientierung und die Schulfreude auswirken. Ein Vergleich der standardisierten Koeffizienten (ohne Tab.) macht deutlich, dass in Bezug auf die Lernzielorientierung die Angebotsqualität ein stärkerer Prädiktor ist als die Beziehung zu den Betreuern in den Angeboten, während sich die standardisierten Koeffizienten der Angebotsqualität und Schüler-Betreuer-Beziehung in Bezug auf das schulische Wohlbefinden kaum unterscheiden.

Interessant ist auch die Betrachtung der Unterschiede hinsichtlich der Einflüsse der Kontrollvariablen auf die Steigung (slope) der abhängigen Variablen. Auch in der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler, die dauerhaft die Angebote genutzt haben, entwickeln sich die Jungen signifikant schlechter hinsichtlich der Lernzielorientierung (ohne Tab.). Unter Kontrolle der Angebotsqualität und der Schüler-Betreuer-Beziehung wird der Geschlechtsunterschied hinsichtlich der Entwicklung der Lernzielorientierung jedoch nicht mehr signifikant (vgl. Tab. 12.5). Im Unterschied zum Modell in Tabelle 12.4 ergibt sich hier ein signifikanter negativer Effekt der Schulform Gymnasium auf die Steigung (slope) der Lernzielorientierung. Auch hier kann davon ausgegangen werden, dass dies auf der Kontrolle der Qualitätsvariablen beruht.

Tab. 12.5: Latente lineare Wachstumskurvenmodelle: Lernzielorientierung und schulisches Wohlbefinden der Ganztagssteilnehmerinnen und Ganztagssteilnehmer unter Einbezug der erlebten Prozessqualität in den Angeboten (Qual.) und der Schüler-Betreuer-Beziehung (SBBZ) über drei Messzeitpunkte

	Lernzielorientierung		Wohlbefinden	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Konstante	4.193 (.041)**	-.134 (.037)**	3.280 (.053)**	-.167 (.033)**
<i>Zeitinvariante (Kontroll-)Variablen</i>				
SES	.001 (.001)	.001 (.001)	.003 (.001)**	.000 (.001)
Migr.	-.018 (.030)	.058 (.025)*	.001 (.028)	.010 (.021)
Männlich	-.042 (.024)	-.039 (.021)	-.121(.024)**	.008 (.017)
Gymnasium	.140 (.030)**	-.050 (.026)*	.326 (.036)**	-.123 (.027)**
Offene GTS	-.056 (.032)	-.008 (.024)	-.075 (.033)*	.063 (.021)**
Neue BL	-.037 (.034)	-.036 (.023)	-.037 (.037)	-.023 (.022)
<i>Zeitvariante Prädiktoren (Regression auf den jeweiligen Messzeitpunkt)</i>				
Qual. 1	.377 (.035)**		.227 (.026)**	
Qual. 2	.520 (.036)**		.286 (.027)**	
Qual. 3	.451 (.044)**		.258 (.040)**	
SBBZ 1	.124 (.033)**		.181 (.029)**	
SBBZ 2	.118 (.036)**		.136 (.025)**	
SBBZ 3	.142 (.038)**		.206 (.034)**	
<i>Varianzkomponenten</i>				
Varianz Intercept	.169 (.026)**		.156 (.014)**	
Varianz Slope	.071 (.015)**		.059 (.007)**	
Kovarianz Int./Slope	-.050 (.017)**		-.041 (.008)**	
<i>Modellgüte</i>				
Chi ² /CFI/ RMSEA	117,1***/.935/.040		153,6**/.933/.047	

n (Schüler/-innen)=3.163; n (Schulen)=210 *= p< .05, **= p< .01

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt, Schülerinnen und Schüler, die an mindestens zwei Messzeitpunkten angaben, an Ganztagsangeboten teilzunehmen

D.h., bei gleicher wahrgenommener Angebotsqualität/ Schüler-Betreuer-Beziehung entwickeln sich Gymnasiasten hinsichtlich der Lernzielorientierung etwas schlechter als Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen.

Dass der positive Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Entwicklung (slope) des schulischen Wohlbefindens statistisch nicht mehr signifikant ist, beruht allerdings nicht auf der Kontrolle der Erlebensqualität sondern auf der Reduktion der Stichprobe. Nur in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die nicht dauerhaft am Ganztags teilnehmen, wirkt sich das Vorhandensein ei-

nes Migrationshintergrundes signifikant positiv auf das schulische Wohlbefinden aus. Ansonsten ergeben sich hinsichtlich der Einflüsse der Kontrollvariablen auf die Entwicklung der abhängigen Variablen keine Unterschiede zum in Tabelle 12.4 dargestellten Modell. Der positive Einfluss der Organisationsform „offen“ sowie der negative der Schulform Gymnasium auf das schulische Wohlbefinden bleiben bestehen.

12.4 Fazit

Die Ergebnisse zeigen: Der Besuch der Ganztagschule alleine wirkt keine Wunder in Bezug auf motivationale Variablen und emotionale Haltungen der Schülerinnen und Schüler. Ebenso zeigten sich keine differentiellen Wirkungen einer Teilnahme nach ethnischer oder sozialer Herkunft, auch wenn die signifikanten Effekte des Migrationshintergrunds auf die Entwicklung beider Konstrukte in der Gesamtstichprobe darauf hinweisen, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund, allgemein bezogen auf Lernzielorientierung und schulisches Wohlbefinden, besonders positiv entwickeln. Besonders Jungen stellen im Hinblick auf motivationale und emotionale schulbezogene Variablen dagegen eine Risikogruppe dar, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung der Lernzielorientierung. Die bloße Teilnahme an Ganztagsangeboten reicht nicht aus, diese negative Entwicklung aufzuhalten. Allerdings wird der Geschlechtseffekt unter Einbezug von Variablen der Erlebensqualität nicht mehr signifikant. Das kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass eine hohe wahrgenommene Angebots- und Beziehungsqualität geeignet ist, in dieser Hinsicht kompensatorisch zu wirken. Die Zusammenhänge von Angebotsqualität und Schüler-Betreuer-Beziehung mit der Lernzielorientierung zeigen, dass in Bezug auf diese Variable insbesondere die Prozessqualität der Angebote einflussreich ist. Ein besonderer Fokus auf die Förderung spezifischer Interessen männlicher Schüler in den Ganztagsangeboten scheint daher angebracht.

Ob sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten auswirkt, hängt entscheidend von Qualitätsmerkmalen ab. Theoretisch wird angenommen, dass sich das Erleben von Handlungsspielräumen, eigenen Kompetenzen und positiven Sozialbeziehungen förderlich auswirkt. Das kann anhand der StEG-Daten auch für Ganztagsangebote unterstützt werden. So hängen Angebotsqualität und Schüler-Betreuer-Beziehung an jedem Messzeitpunkt positiv mit der Lernzielorientierung und dem schulischen Wohlbefinden zusammen. Hier kann von wechselseitigen Einflüssen ausgegangen werden, unter anderem, weil es sich in allen Fällen um Selbstberichte handelt.

Studien zu selbstbestimmtem Unterricht sowie die Forschung zu lernzielorientierten Klassenstrukturen legen nahe, dass die Lernzielorientierung insbesondere durch Ansprechen spezifischer Interessen, des Autonomie- und des Kompetenzbedürfnisses gefördert wird, was in der hier verwendeten Skala zur Prozessqualität der Angebote erhoben wurde. Es zeigte sich theorie-

konform, dass gegenüber der Prozessqualität der Angebote die Schüler-Betreuer-Beziehung eine eher untergeordnete Rolle in Bezug auf die Lernzielorientierung spielt. Allerdings wurde angenommen, dass das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit in Bezug auf das schulische Wohlbefinden stärkere Wirkungen zeigt. Die Resultate der hier vorgestellten Analysen weisen darauf hin, dass das Wohlbefinden in der Schule in gleichem Ausmaß von der wahrgenommenen Schüler-Betreuer-Beziehung abhängt wie von der Prozessqualität der Angebote. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass für das schulische Wohlbefinden alle drei Grundbedürfnisse nach Deci/Ryan (1993) relevant sind. Die Lernzielorientierung hingegen spricht stärker auf eine Förderung von Autonomie- und Kompetenzerleben an als auf die soziale Eingebundenheit.

Die vorliegenden Befunde geben erste Hinweise auf die Wichtigkeit der Erlebensqualität in den Angeboten. In weiteren Studien sollte diese differenzierter und unter stärkerer Berücksichtigung der Diversität von Angebotsformen und -inhalten erfasst werden. Zudem wären die Effekte vermutlich stärker, wenn die Untersuchungsintervalle stärker an dem Zeitraum, in dem diese spezifischen Aktivitäten stattfinden, orientiert wären. Eine Orientierung an den von Deci und Ryan (1993) postulierten Grundbedürfnissen aus der Unterrichtsforschung erweist sich auch in diesem Kontext als hilfreich. Allerdings steht zu vermuten, dass Ganztagsangebote über die erhobenen Qualitätsmerkmale hinaus Besonderheiten gegenüber dem Unterricht aufweisen, die geeignet sind, Motivation und schulisches Wohlbefinden zu steigern. Diese, den Angeboten eigene, Qualitätsmerkmale zu identifizieren ist eine spannende Aufgabe für weitere Forschung.

13 Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule

Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität

Der Auftrag von Schule umfasst nicht nur die Vermittlung fachlichen Wissens sondern auch die Förderung überfachlicher, so auch sozialer, Kompetenzen (auch „erzieherische Wirkungen“ vgl. Fend 1977, S. 189 ff.; Gerecht 2010). Auch in der Ganztagschule soll neben schulischen Leistungen unter anderem „soziales Lernen über verschiedene Altersgruppen hinweg durch Angebote, die das Leben in Gemeinschaft, respektvollen Umgang miteinander und soziale Kompetenz fördern“ unterstützt werden (vgl. BMBF 2003, S. 19).

In Deutschland liegen bisher relativ wenige empirische Befunde zu individuellen Wirkungen des Ganztagschulbesuchs vor, die häufig aus Querschnitts- oder Einzelfallstudien stammen (für einen Überblick vgl. Radisch 2009). Hieraus ergeben sich Hinweise, dass Ganztagsangebote insbesondere dem Sozialverhalten förderlich sein können (vgl. Züchner/Fischer/Klieme 2010). Gerade außerunterrichtliche Angebote in der Schule bieten gegenüber dem Unterricht einen Rahmen zur erweiterten Förderung der sozialen und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. auch Durlak/Weissberg/Pachan 2010). Alleine das längere Verweilen im Gruppenkontext resultiert in erweiterten Gelegenheiten zum sozialen Lernen, allerdings ergeben sich bei längerer Verweildauer in der Schule auch mehr Möglichkeiten Problemverhalten zu zeigen – d.h. der längere Verbleib in der Schule an sich muss nicht unbedingt zu einer Reduktion unerwünschten Sozialverhaltens führen.

Anhand der StEG-Daten kann überprüft werden, ob die Teilnahme an Ganztagsangeboten geeignet ist, die Entwicklung des Sozialverhaltens in der Schule positiv zu beeinflussen und welche Rolle hier Qualitätsmerkmale der Angebote spielen.

Bevor die Ergebnisse zur Wirkung der Angebotsteilnahme auf das Sozialverhalten aus StEG vorgestellt werden, erfolgt eine Darstellung des internationalen Forschungsstandes zur Wirkung extracurricularer Angebote auf das Sozialverhalten, dabei wird insbesondere auf das Verhalten im Schulkontext fokussiert.

13.1 Forschungsstand

13.1.1 Sozialverhalten in der Schule als Aspekt sozialer Kompetenz

Betrachtet man das Konstrukt „soziale Kompetenz“, so stößt man auf zahlreiche, nach dem jeweiligen Forschungskontext unterschiedliche, Definitionen. Synonym gebraucht werden z.B. die Begriffe „interpersonale Kompetenzen“ und „soziale Intelligenz“ (vgl. Kanning 2002). Aktuelle Definitionen gehen davon aus, dass soziale Kompetenzen multidimensional zu betrachten sind (vgl. Reinders 2008). Nach Kanning (2002, S. 161) kann die „soziale Kompetenz als ein Metakonstrukt verstanden werden, das mehrere allgemeine und (bereichs)- spezifische Kompetenzen unter einem Dach zusammenfasst“. Im Wesentlichen gehe es um die Fähigkeit, eigene Intentionen sozial verträglich umzusetzen (ebd.). Typisch ist eine Gliederung in kognitive, emotionale und Verhaltensaspekte.

So beschreibt Reinders (2008) in einem Überblick über Methoden zur Erfassung sozialer Kompetenzen wichtige Subdimensionen. Dabei konzipiert er unter anderem die Fähigkeit zur Verarbeitung sozialer Hinweisreize und zur Perspektivübernahme als Indikatoren kognitiver Aspekte sozialer Kompetenzen. Emotionale Aspekte der sozialen Kompetenz sind z.B. die Fähigkeiten, eigene Emotionen zu regulieren sowie diese und die Emotionen anderer Personen zu verstehen. Verhaltensaspekte sozialer Kompetenz schließlich beinhalten sowohl antisoziales Verhalten als auch das Verhalten im Kontakt mit Gleichaltrigen (Peers). Insgesamt gibt es allerdings zwischen den Teilaspekten sozialer Kompetenz zahlreiche Überschneidungen, so dass „von einer halbwegs einheitlichen wissenschaftlichen Konzeption von sozialer Kompetenz nicht die Rede sein kann“ (Reinders 2008, S. 38).

Gerade im Schulkontext sind die Verhaltensaspekte sozialer Kompetenz besonders bedeutsam. Nach Mahoney/Cairns/Farmer (2003) drücken sich soziale Kompetenzen im Schulalltag durch die Aufrechterhaltung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen und das Vermeiden von Konflikten aus. Sozial kompetentes Verhalten äußert sich einerseits im Ausbleiben von Aggression und Gewalt, andererseits z.B. in sozialer Verantwortungsübernahme bzw. prosozialem Verhalten. Im Folgenden werden diese Verhaltensaspekte sozialer Kompetenz fokussiert.

Insbesondere im Hinblick auf deviantes Verhalten im Schulkontext sind empirisch bereits zahlreiche Einflussgrößen auf Schulebene identifiziert worden. In erster Linie wirkt sich hier ein negativ geprägtes Schulklima aus (vgl. Fend 1977; Tillmann u.a. 1999); aber auch Charakteristika des Unterrichts können abweichendes Sozialverhalten mit bedingen. So zum Beispiel mangelnder Lebensweltbezug von Lerninhalten und geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. Holtappels 1987). Holtappels (1997b, S. 35) weist in die-

sem Zusammenhang auf Beziehungen devianten Verhaltens mit Schulunlust und Langeweile hin und macht deutlich, dass Qualitätsmerkmale von Schule und Unterricht das Sozialverhalten zu einem hohem Ausmaß mit bedingen. Es stellt sich die Frage, inwieweit die spezifische Qualität der zusätzlichen Angebote in Ganztagschulen geeignet ist, positives Sozialverhalten in der Schule zu fördern und abweichendes Verhalten zu reduzieren.

13.1.2 Ergebnisse deutscher Studien zur Wirkung der Ganztagschule auf das Sozialverhalten

Im deutschen Sprachraum gibt es, wie eingangs bereits erwähnt, bisher wenig empirische Forschung zur Wirkung des Besuchs von Ganztagschulen. Ältere Studien ergaben jedoch oftmals Hinweise, dass Ganztagschulen bezüglich sozial-integrativer Merkmale und im Hinblick auf das Schulklima etwas besser abschneiden als halbtägig geführte Schulen (vgl. Radisch 2009). Im Rahmen des Ganztagschulenausbaus ergaben sich aus kontrollierteren Studien weitere Hinweise über Effekte auf das Sozialverhalten.

So berichten Steinert/Schweizer/Klieme (2003), dass hessische Lehrkräfte an Ganztagschulen die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler hinsichtlich sozialer Integration und aggressivem Verhalten positiver beschreiben als Lehrkräfte an Halbtagschulen. Aus der Begleitforschung zu den offenen Ganztagschulen in NRW gibt es Hinweise auf positive Effekte der Ganztagschule auf das soziale Lernen in den Einschätzungen von Eltern und pädagogischem Personal (vgl. z.B. Börner u.a. 2010). Hier deutet sich in den Antworten der Eltern an, dass insbesondere Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und Migrationshintergrund von der Teilnahme an Ganztagsangeboten profitieren.

Von Salisch u.a. (2010) stellen in ihrer längsschnittlich angelegten PIN-Studie einen Vergleich der Entwicklung von Halbtags- und Ganztagschülerinnen und -schülern (n=380) nach dem Übergang in die Sekundarstufe an. Insgesamt ergeben sich nur kleine Effekte. Es zeigen sich aber im Laufe eines Schuljahres positive Wirkungen auf die emotionale Fremdaufmerksamkeit und die Fähigkeit, eigene Emotionen zu verfolgen. Außerdem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Ganztagschülerinnen und -schüler sich insgesamt weniger körperlich aggressiv verhalten (vgl. Salisch u.a. 2010, S. 233). Zudem bauen Ganztagschülerinnen und -schüler in ihren „stabilen reziproken Freundschaften“ gegenseitige „Unterstützungsleistungen“ stärker aus (vgl. von Salisch 2010).

Aus der StEG-Studie berichtet Radisch (2009) anhand der Daten der ersten beiden Befragungswellen einen positiven Zusammenhang des Ganztagschulbesuchs mit selbstberichteter sozialer Verantwortungsübernahme, nicht jedoch eine Wirkung der Ganztagssteilnahme über die Zeit.

13.1.3 Ergebnisse internationaler Forschung zur Wirkung außerunterrichtlicher Angebote auf das Sozialverhalten

In der internationalen Forschung zu außerunterrichtlichen Nachmittagsangeboten wird häufig auf das Ausbleiben sozial unangemessenen Verhaltens (Aggressivität, Gewalt, Absentismus) fokussiert, welches durch die regelmäßige Teilnahme an Nachmittagsangeboten eingedämmt werden soll. Insgesamt scheint es besonders für Risikogruppen in Bezug auf das Sozialverhalten günstig, an außerunterrichtlichen Aktivitäten teilzunehmen (vgl. Mahoney 2000; Mahoney/Cairns/Farmer 2003).

Mahoney et al. (2003) bezogen außer einem negativen (Aggressivität) auch einen positiven Indikator des Sozialverhaltens in ihre Längsschnittuntersuchung ein – die Beliebtheit der Jugendlichen. Beide Variablen wurden für 695 Schülerinnen und Schüler über mehrere Jahre aus Lehrersicht beurteilt. Die Resultate zeigen für alle Schülerinnen und Schüler einen positiven Zusammenhang der regelmäßigen Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten mit der Beliebtheit. Aufgrund eines Bodeneffektes zeigen die Angebote aber nur für Schülerinnen und Schüler mit problematischem Sozialverhalten auch in Bezug auf aggressives Verhalten positive Wirkung.

Empirisch wurden Wirkungen auf eine Reihe von Indikatoren sozialen Lernens nachgewiesen. Beispielsweise wirkt die Teilnahme an extracurricularen Angeboten inner- oder außerhalb der Schule positiv auf das Sozialverhalten im Unterricht, auf Konfliktlöse- und Kommunikationsfähigkeit, aber auch auf emotionales Verständnis und Impulskontrolle (für einen Überblick vgl. Eccles/Templeton 2002).

Bezogen auf die Verbesserung hinsichtlich schulischer Performanz kommen Zief/Lauer/Maynard (2006) in einem Review aktueller Studien zu dem Schluss, dass „after-school-programs“ sich lediglich über eine Verbesserung des Sozialverhaltens auf die Noten auswirken. Darauf, so die Autoren, beruhe auch der typische Effekt, dass die Teilnahme an extracurricularen Angeboten zwar mit besseren Noten, nicht aber mit Vorteilen bzgl. der Leistung in standardisierten Tests einher geht.¹

13.1.4 Wirkmechanismen schulischer Angebote auf das Sozialverhalten

Hinsichtlich der Wirkmechanismen können für schulische und außerschulische Zusatzangebote Ähnlichkeiten angenommen werden. Ganztagsangebote sind, so die Annahme, hinsichtlich der Beurteilungspraxis, der Partizipa-

1 Dieser Effekt findet sich aber nicht in allen Studien – Wirkungen auf Leistungen in standardisierten Tests ergaben sich z.B. in der Metaanalyse von Lauer u.a. (2006) oder in der Überblicksarbeit von Vandell et al. (2007).

tionsmöglichkeiten usw. den „extracurricular activities“ näher als dem Unterricht (vgl. Brümmer u.a. in diesem Band).

Cosden et al. (2001) nennen in einem Literaturüberblick vier Hauptfunktionen von „after-school-programs“:

„(a) increase safety and supervision, (b) enhance cultural and community identification and appreciation, (c) develop social skills and increased competency and (d) improve academic achievement“ (Cosden et al. 2001, S. 212).

Außerschulische oder schulische „after-school-programs“ bzw. Ganztagsangebote weisen eine Reihe von Merkmalen auf, mit denen sie sich vom Unterricht unterscheiden und die in Zusammenhang mit der Förderung von Motivation und Sozialverhalten theoretisch eine wichtige Rolle spielen. So bieten Ganztagsangebote in der Schule gegenüber dem Unterricht mehr Möglichkeiten, die Grundbedürfnisse nach Autonomie (z.B. durch Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler), Kompetenz (z.B. durch verstärkte individuelle Förderung) und sozialer Eingebundenheit (z.B. durch den Gruppenkontext) anzusprechen, die nach Deci/Ryan (1993) wichtige Voraussetzungen für Wohlbefinden und selbstbestimmte Motivation in der Schule sind (vgl. Fischer u.a. 2009).

Forschungsergebnisse legen nahe, dass Wirkungen auf das Sozialverhalten durch das Erleben sozialer Beziehungen und die Angebotsqualität, das persönliche Engagement der Schülerinnen und Schüler sowie die „Dosierung“ der Teilnahme bedingt sind (vgl. Eccles/Templeton 2002; Miller/Truong 2009). Dies wird im Folgenden näher erläutert.

(a) Sozialbeziehungen in den Angeboten

Die Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule erfolgt bereits durch die Notwendigkeit sozialer Interaktionen – also quasi informell (vgl. Schmidt-Denter 1999). Krappmann/Oswald (1995) sehen Schule als wichtigsten Lebensort zum Aufbau dauerhafter sozialer Beziehungen. Hier haben zum einen Beziehungen zu „Peers“ großen Einfluss auf die Entwicklung des Sozialverhaltens (vgl. Salisch 2000), zum anderen kommt den Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen eine wichtige Rolle zu. Ein positives Schulklima wird, neben der Schulqualität, als institutionelle Bedingung von Sozialisierungseffekten (unter anderem auf das Sozialverhalten) betrachtet (vgl. Fend 1977; Tillmann u.a. 1999).

Für die Reduktion problematischen Sozialverhaltens durch außerunterrichtliche Angebote betonen Mahoney/Stattin (2000) die Wichtigkeit sozialer Unterstützung durch die Betreuungsperson. Auch bezogen auf die Entwicklung des prosozialen Verhaltens zeigte sich die Betreuung durch eine erwachsene Bezugsperson („high supervision“) als wichtiger Qualitätsaspekt (vgl. Barber et al. 2005; Vandell/Reisner/Pierce 2007). Die Gruppenerfahrung im außerunterrichtlichen Angebot hängt mit höherer sozialer Akzeptanz und Popu-

larität der einzelnen Jugendlichen (vgl. Eder/Parker 1987) sowie einer höheren Identifikation mit der Schule zusammen (vgl. Mahoney/Cairns 1997; Marsh 1992).

(b) Qualität von Angeboten

Mahoney/Cairns/Farmer (2003) sprechen außerunterrichtlichen Angeboten die drei Kernmerkmale Freiwilligkeit, Strukturiertheit und Herausforderung zu. Diese Größen sind wichtige Voraussetzungen für intrinsische Motivation (vgl. Csikzentmihalyi 1990) einerseits, aber auch für das Übernehmen von Verantwortung („initiative“, Larson 2000). Es gibt international eine Reihe von Forschungsergebnissen, die diese Merkmale von Nachmittagsangeboten gezielt mit Wirkungen auf das Sozialverhalten verknüpfen (vgl. Eccles/Templeton 2002). Gerade die Strukturiertheit von Angeboten erweist sich immer wieder als kritische Einflussgröße in Bezug auf das Sozialverhalten (vgl. Mahoney/Stattin 2000). Hier sei erwähnt, dass „Strukturiertheit“ im Rahmen außerunterrichtlicher Angebote breiter gefasst wird als in der Unterrichtsforschung, in der es konkret um die Strukturierung der Unterrichtsinhalte und um eine störungspräventive Unterrichtsführung geht. Strukturierte Angebote im außerschulischen Bereich unterscheiden sich von unstrukturierten durch einen festgelegten Rahmen, eine feste Gruppe und eine verantwortliche Person.

In einer aktuellen Metaanalyse konnten Durlak/Weissberg/Pachan (2010) zeigen, dass für die Förderung positiven Sozialverhaltens insbesondere Programme geeignet sind, die auf ein klares Ziel fokussieren und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktivieren. Diese Merkmale erhöhen das Kompetenzerleben im Angebot. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass außerunterrichtliche Angebote in der Schule Möglichkeiten bieten, soziale Kompetenzen aufzubauen, wenn sie Struktur, Herausforderung und Gelegenheiten für positive Interaktionen mit Peers und Erwachsenen bieten.

(c) Dosierung der Angebotsteilnahme

Vandell et al. (2007) weisen außerdem auf die Wichtigkeit einer regelmäßigen und dauerhaften Teilnahme hin. Regelmäßige Teilnahme an qualitativ hochwertigen Programmen führt zu Zuwächsen hinsichtlich standardisierter Leistungstests, aber auch zu einer Reduktion problematischen Sozialverhaltens insbesondere bei problembelasteten Jugendlichen. Inzwischen legen zahlreiche Ergebnisse aus Längsschnittstudien nahe, dass die regelmäßige Teilnahme an strukturierten Programmen, problematisches Sozialverhalten reduzieren kann (vgl. Eccles/Templeton 2002).²

(d) Inhaltliche Ausrichtung der Angebote

Positive Wirkungen auf das Sozialverhalten sind nicht unabhängig von Inhalt und Ausrichtung der Angebote vorhanden. So ist die Teilnahme speziell an sportlichen Aktivitäten in einigen Studien mit einer Zunahme devianten Ver-

2 Zur Dosierung von Teilnahme vgl. Kuhn/Fischer/Brümmer in diesem Band.

haltens und Alkohol- und Drogenmissbrauchs assoziiert (vgl. Bartko/Eccles 2003; Eccles/Barber 1999).

Zielgerichtete Programme wirken in der Regel besser auf ihre Zielvariablen als auf weitere Entwicklungsmaße (vgl. Fredricks/Eccles 2006). In einer Metaanalyse von Durlak/Weissberg/Pachan (2010) fanden sich beispielsweise Wirkungen auf das Sozialverhalten typischerweise dann, wenn dieses gezielt gefördert werden sollte. Dies beinhaltet zum Beispiel Programme zur Konfliktlösung, Mediation oder Perspektivübernahme. Spezielle Angebote sozialen Lernens, die sowohl im Unterricht, aber gerade auch im Ganztagskontext angeboten werden, sollten also besonders geeignet sein, das soziale Lernen zu fördern.

Diese Schwerpunktsetzung deutet sich auch in deutschen Ganztagschulen an: Während nur 22 Prozent in den in StEG befragten Schulen angaben, bereits vor Beginn des Ganztagsbetriebes, „Formen sozialen Lernens“ in das Schulangebot integriert zu haben, berichteten 2009 über 60 Prozent der Schulen, dies im Rahmen des Ganztags zu realisieren. Insbesondere an Haupt- und Integrierten Gesamtschulen (mit über 80 Prozent) gehören diese Angebote schon fast zum Standard.

(e) Erlebensqualität und individuelles Engagement

Shernoff (2010) nimmt allerdings an, dass nicht die inhaltliche Ausrichtung oder die Dosierung der Teilnahme kritisch für die Wirkung der Angebote sind. Vielmehr sollten sich die Aktivitäten über die individuell von den Jugendlichen wahrgenommene Erlebensqualität auswirken. Um dies zu überprüfen, wurden Jugendliche über ein Jahr mit der „Experience Sampling Methode“ begleitet. Tatsächlich zeigt sich ein signifikanter positiver Effekt des Erlebens von Herausforderung, Kompetenz und persönlicher Wertschätzung in den Angeboten auf die soziale Kompetenz – auch unter Kontrolle der zu Beginn der Untersuchung erhobenen Basisrate. Auch das Engagement im Angebot wirkt sich unter Kontrolle der Basisrate auf die sozialen Kompetenzen aus (im Einklang mit Larson 2000). Hier wird deutlich: Die Wahrnehmung der Angebotsqualität und die aktive Nutzung (im Sinne von Engagement) durch die Teilnehmenden sind kritische Faktoren für positive Entwicklungen.

Fragestellung

Aus den referierten Befunden ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Wirkt sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens aus? Lassen sich analog zu den US-amerikanischen Studien eine Reduktion problematischen Verhaltens und eine Förderung sozial kompetenten Verhaltens nachweisen?

Lassen sich in Schulen, die Formen sozialen Lernens anbieten, besondere Effekte identifizieren?

Inwiefern hängen die Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten mit der Erlebensqualität (d.h. Prozessqualität der Angebote und Schüler-Betreuer-Beziehung) in den Angeboten zusammen?

13.2 Methode

13.2.1 Stichprobe

Den folgenden Auswertungen liegt die „Längsschnittkohorte“ von StEG zugrunde (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band). Es handelt sich um insgesamt 6.853 Schülerinnen und Schüler aus 210 Schulen, die im Jahr 2005 die fünfte Jahrgangsstufe besucht haben. Effekte der Teilnahme wurden anhand dieser Gesamtstichprobe analysiert. Im Jahr 2005 gaben 55 Prozent der Schulen an „Formen sozialen Lernens“ in ihr Angebot integriert zu haben, diese werden den Schulen ohne ein entsprechendes Angebot gegenübergestellt. Für Analysen zur Erlebensqualität wurden nur die Schülerinnen und Schüler einbezogen, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten angegeben hatten, Ganztagsangebote besucht zu haben. Nur für diese 3.163 Schülerinnen und Schüler aus 210 Schulen liegen die Beurteilungen der Erlebensqualität vor.

13.2.2 Instrumente

(a) Sozialverhalten

Analog zu den oben beschriebenen Befunden werden sowohl Einflüsse auf problematisches Sozialverhalten als auch Effekte auf sozial kompetentes Verhalten untersucht. Für den vorliegenden Beitrag werden die Selbstangaben der Schülerinnen und Schüler auf verhaltensnahen Skalen herangezogen.

Das Sozialverhalten wird in StEG vielfältig aus Sicht der Jugendlichen, der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals abgefragt. Typischerweise beschreiben sich die Jugendlichen etwas zu positiv. Dies zeigt sich, wenn man die Selbstangaben mit den Einschätzungen von Lehrkräften und pädagogischem Personal auf denselben Skalen vergleicht. Interindividuelle Unterschiede und intraindividuelle Entwicklungen lassen sich trotzdem gut abbilden. Die Auswertungen der über die Schulen aggregierten Angaben von Lehrkräften und Personal zeigen: Bezüglich der Beschreibung von Entwicklungen in den Einzelschulen korrespondieren Angaben der Lehrkräfte und Jugendlichen.

Zum eigenen Sozialverhalten beantworteten die Schülerinnen und Schüler die folgende Frage: „Wie oft hast du selbst an deiner Schule oder auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten Folgendes gemacht?“. Der Antwortmodus war jeweils fünffach abgestuft von nie bis fast täglich. Konfirmatorische Faktorenanalysen ergaben für die Ursprungsskala Devianz (vgl. Quellenberg 2009) zwei Skalen, die sich hinsichtlich des Schweregrads der erfragten Verhaltensweisen unterscheiden. Beide werden subsumiert unter „Problemverhalten in

Schule und Unterricht“ und erhalten die Bezeichnungen „problematisches Verhalten im Schulalltag“ und „Gewalt und Absentismus“. Eine weitere Skala erfasst die soziale Verantwortungsübernahme in der Schule. Tabelle 13.1 enthält die verwendeten Items sowie Angaben über die Reliabilitäten.

Tab. 13.1: *Items und Reliabilitäten der eingesetzten Skalen zur Erfassung des Sozialverhaltens*

Problemverhalten in Schule und Unterricht		Soziale Verantwortungsübernahme
Problematisches Verhalten im Schulalltag	„Gewalt und Absentismus“	
Ich habe...		
andere gehänselt oder mich über sie lustig gemacht.	im Schulgebäude etwas absichtlich beschädigt.	andere beim Lernen oder Anfertigen von Hausaufgaben unterstützt.
bei Klassenarbeiten erheblich gemogelt.	die Schule ohne Entschuldigung geschwänzt.	jüngeren oder neuen Schülern geholfen, sich an der Schule zurechtzufinden.
den Unterricht erheblich gestört.	anderen etwas gewaltsam weggenommen.	dafür gesorgt, dass unsere Plätze und Klassenräume sauber bleiben.
einen Lehrer oder eine Lehrerin geärgert oder provoziert.	mit anderen einen Jungen oder ein Mädchen verprügelt.	mich aktiv engagiert, um einen Konflikt gewaltfrei zu lösen.
		mich selbst gegen Störungen im Unterricht eingesetzt.
Reliabilitäten (Cronbach's Alpha) W1/W2/W3		
.79/.79/.81	.88/.84/.83	.72/.73/.74
In Anlehnung an: Tillmann u.a. (1999)		In Anlehnung an: Holtappels (1987)

Für alle Skalen wurde mit der gesamten Panelstichprobe die Messinvarianz über drei Wellen überprüft. Aufgrund der Angaben zur Modellgüte kann man davon ausgehen, dass die Annahme der starken metrischen Invarianz haltbar ist – somit sind die Skalen für Analysen über drei Wellen geeignet (CFI für starke metrische Invarianz für alle Skalen noch mindestens .95).

(b) Teilnahme am Ganztagsbetrieb

Die Schülerinnen und Schüler wurden in jeder Erhebungswelle nach ihrer Teilnahme an Ganztagsangeboten befragt. Aufgrund der oben dargestellten Befunde kann angenommen werden, dass die Teilnahme an Aktivitäten sich besonders dann auswirkt, wenn sie dauerhaft und regelmäßig erfolgt. Deshalb wurden für die Analysen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zu

mindestens zwei Messzeitpunktenangaben, an Angeboten teilzunehmen, mit denen verglichen, die dies nur einmal oder gar nicht angegeben hatten.

(c) Erlebensqualität

Zur Operationalisierung der Erlebensqualität der Schülerinnen und Schüler in den Angeboten wurden zwei Merkmale erhoben: die Prozessqualität der Angebote und die Beziehung zum pädagogischen Personal bzw. den Lehrkräften in den Angeboten.

Die Skala zur Prozessqualität der Angebote enthält 12 Items zu den drei Merkmalen, die im Einklang mit Deci/Ryan (1993) eine positive Erlebensqualität ausmachen: die Herausforderung (z.B. „Es wird darauf geachtet, dass möglichst alle Schüler aktiv etwas erarbeiten“) als Quelle für Kompetenzerleben, die Motivierungsqualität (z.B. „Bei uns Schülern wird oft Begeisterung und Interesse für Neues geweckt“) und die Partizipation (z.B. „Man fragt uns nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll“).³ Mit Deci/Ryan kann man annehmen, dass diese Charakteristika die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie ansprechen – dass sich diese Merkmale von Angeboten nicht nur auf die Motivation, sondern auch auf das Sozialverhalten auswirken, zeigten z.B. Shernoff (2010) oder Larson (2000) (vgl. auch Eccles/Templeton 2002; Durlak/Weissberg/Pachan 2010).

Kritisch für eine Verbesserung des Sozialverhaltens dürfte aber vor allem das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit sein (vgl. z.B. Barber et al. 2005), deshalb wurde ein weiteres Merkmal der Erlebensqualität der Angebote erhoben: die schülerperzipierte Schüler-Betreuer-Beziehung in den Angeboten, mit vier Items (z.B. „Schüler/-innen und Betreuer/-innen kommen meistens gut miteinander aus“). Hier sollten die Befragten die Beziehung zu den Personen beurteilen, die die besuchten Angebote durchführen, unabhängig davon, ob es sich um Lehrkräfte oder weiteres pädagogisch tätiges Personal handelte (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer in diesem Band).⁴

13.2.3 Auswertungsmethoden

Die Auswertung erfolgte mithilfe von latenten Wachstumskurvenmodellen. Hier lassen sich sowohl die allgemeine Entwicklung als auch interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung abbilden. Auf eine mehrbenenanalytische Auswertung wurde aufgrund geringer Intraklassenkorrelationen (ICC <.01) verzichtet. Die Clusterung der Daten nach Schulen wurde für die Berechnung der Standardfehler durch Nutzung des Modus „complex“ im Pro-

3 Für weitere Informationen über die Skala vgl. Brümmer/Rollett/Fischer in diesem Band.

4 In StEG wurde außerdem die Beziehung zu den Lehrkräften der Schule allgemein erfasst, die das Sozialverhalten natürlich auch beeinflusst. Da hier aber zum Teil die gleichen Personen beurteilt wurden und es sich bei der vorliegenden Fragestellung um eine tagtagsangebotspezifische handelt, wurde diese Variable nicht einbezogen.

gramm (vgl. Muthén/Muthén 1998-2010) dennoch berücksichtigt. Alle metrischen Variablen wurden am Gesamtmittelwert zentriert.

Als Kontrollvariablen wurden jeweils einbezogen: sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Geschlecht des Kindes, Schulform (Gymnasium versus andere Schulformen), Standort der Schule (neue versus alte Bundesländer) und Bindungsgrad der Schule (offene Ganztagschule versus andere Organisationsformen).⁵ Der Umgang mit fehlenden Werten erfolgte mittels eines MLR-Schätzers. Zudem wurden mittels der Funktion „auxiliary (m)“ die Noten in Mathematik und Deutsch (1. Messzeitpunkt) und die Frage, ob der Schüler/die Schülerin während der Schullaufbahn sitzengeblieben war, in die Schätzungen einbezogen, diese hatten sich als prädiktiv für den Ausfall erwiesen (vgl. Furthmüller u.a., in diesem Band).

Bezüglich der Frage, wie ein spezifisches Angebot auf Schulebene sich auf die individuelle Entwicklung auswirkt, wurde auf die Schulleitungsbefragung zurückgegriffen. Hier hatten die Schulleitungen 2005 angegeben, ob ihre Schule „Formen sozialen Lernens“ anbot. Anhand dieser Dummy-Variablen wurden für die entsprechenden Analysen zwei Gruppen gebildet.

Zur Frage, mit welchen Effekten gerechnet werden darf, sei darauf hingewiesen, dass sich in der Schul- und Unterrichtsforschung typischerweise eher kleine Effekte zeigen (vgl. Lanahan et al. 2005). Dies ist teilweise darauf zurückzuführen, dass hier zahlreiche Kontextfaktoren wirken (vgl. Patry/Hager 2000) – dieses Problem stellt sich in der Forschung zu außerunterrichtlichen Angeboten noch stärker. Dies zeigt auch die Metaanalyse von Durlak/Weissberg/Pachan (2010). Sie plädieren dafür, die Effektgröße mit den in ähnlichen Untersuchungen erzielten zu vergleichen sowie die praktische Relevanz als Interpretationsgrundlage zu benutzen.

13.3 Ergebnisse

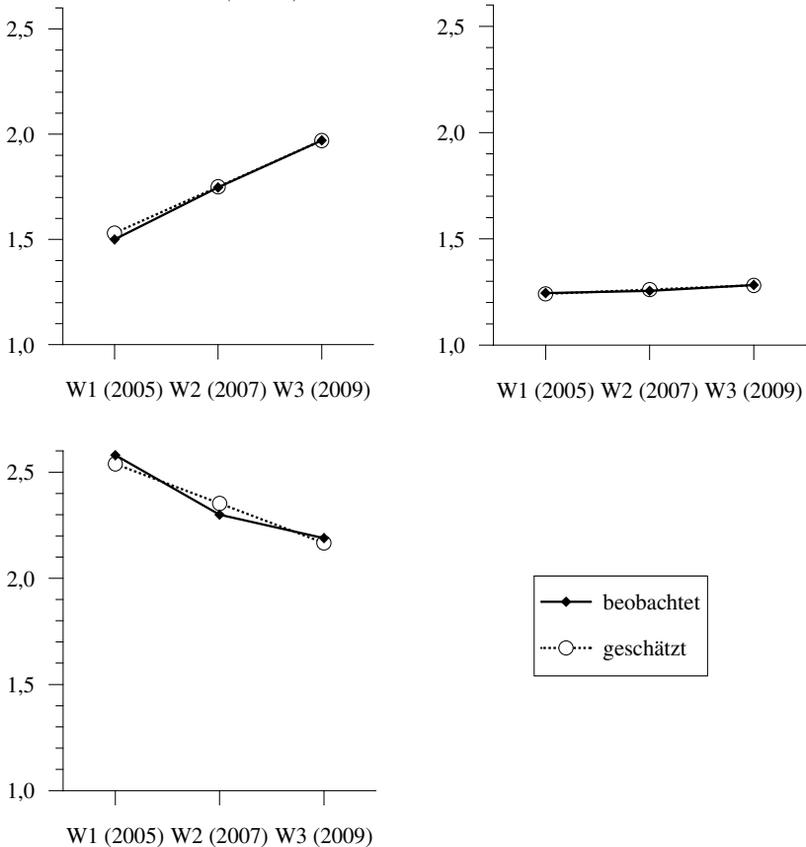
13.3.1 Entwicklung des Sozialverhaltens

Im ersten Schritt wurde für jede abhängige Variable ein Wachstumskurvenmodell über drei Messzeitpunkte ohne Einbezug von Kovariaten gerechnet. Abbildung 13.1 zeigt die Graphen der beobachteten und im linearen Wachstumskurvenmodell geschätzten Stichprobenmittelwerte. Es zeigt sich, dass die Annahme eines linearen Trends für die drei abhängigen Variablen gerechtfertigt ist (alle CFI > .96).

Es lässt sich jedoch ablesen, dass die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler (bei einem jeweiligen Range der Skalen von 1 bis 5) besonders in den problematischen Verhaltensweisen sehr niedrig ausfallen. Hinsichtlich

⁵ Eine Erläuterung dieser Variablen befindet sich bei Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band.

Abb. 13.1: Graphen der Stichprobenmittelwerte (observed means) und der geschätzten Mittelwerte im linearen Wachstumskurvenmodell der Skalen „problematisches Verhalten im Schulalltag“ (oben links), „Gewalt und Absentismus“ (oben rechts) und „soziale Verantwortungsübernahme (unten) aus den Wachstumskurvenmodellen



Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragung (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt

„Gewalt und Absentismus“ ergibt sich kaum eine Entwicklung, während das problematische Verhalten im Schulalltag in der Selbsteinschätzung leicht zunimmt (vergleichbare Ergebnisse berichten zum Beispiel Tillmann u.a. 1999). Das sozial erwünschte Verhalten nimmt dagegen im Selbstbericht der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt ab.

Die in Tabelle 13.2 dargestellten Ergebnisse geben Auskunft darüber, dass die Ausgangsniveaus (Achsenabschnitte = Intercepts) für alle betrachteten Skalen im Mittel (Mean) relativ niedrig sind, denn die Variablen haben einen Range von 1 bis 5. Bei den Skalen problematischen Sozialverhaltens sind Bodeneffekte zu konstatieren. Die vorhandene negative Kovarianz von Inter-

Tab. 13.2: Kennwerte der Wachstumskurvenmodelle ohne Einbezug von Kovariaten (Darstellung: Koeffizient (SE))

	Problematisches Verhalten im Schulalltag	„Gewalt und Absentismus“	Soziale Verantwortungsübernahme
Mean Intercept	1.530 (.021)**	1.241 (.016)**	2.539 (.020)**
Mean Slope	.220 (.011)**	.020 (.008)*	-0.186 (.011)**
Varianz Intercept	.260 (.024)**	.131 (.023)**	.354 (.026)**
Varianz Slope	.103 (.015)**	.043 (.011)**	.100 (.013)**
Kovarianz Int/Slop	-.026 (.015)	-.026 (.012)*	-.091 (.016)**

n (Schüler/-innen)=6.843, n (Schulen)=210; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt

cept und Slope (lineares Wachstum) bzgl. der Skala „Gewalt und Absentismus“ sagt jedoch aus, dass bei niedrigerem Ausgangsniveau des problematischen Sozialverhaltens ein höherer Anstieg erfolgt.

Der mittlere Steigungskoeffizient (mean slope) zeigt, dass es hier im Verlauf der Studie einen Anstieg gibt, der trotz der geringen Unterschiede (vgl. Abb. 13.1 oben rechts) signifikant wird. Es gibt interindividuelle Unterschiede in den Entwicklungen, was sich in den signifikanten Varianzen der Slopes ausdrückt. Für das problematische Verhalten im Schulalltag zeigt sich dasselbe Muster. Die soziale Verantwortungsübernahme nimmt über die Zeit im Mittel signifikant ab (mean slope), und auch hier variieren Intercept und Slope signifikant zwischen den Personen. Hier zeigt sich ebenfalls ein negativer Zusammenhang der beiden Kennwerte: Ein höheres Ausgangsniveau führt zu niedrigerem Anstieg.

13.3.2 Auswirkungen der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten

Im nächsten Schritt wurden die dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten (Teilnahme an mindestens 2 Messzeitpunkten, TN) sowie die Kontrollvariablen einbezogen, um Ausgangsniveau (Intercept) und lineare Steigung (Slope) der Wachstumskurven zu erklären.

Tabelle 13.3 zeigt die Ergebnisse und die Gütekriterien der Modelle für die beiden Indikatoren problematischen Sozialverhaltens, Tabelle 13.4 die Resultate zur sozialen Verantwortungsübernahme. Da bei einer so großen Stichprobe signifikante Chi^2 -Werte zu erwarten sind, kann man sich bei der Beurteilung auf Fit-Indizes wie CFI und RMSEA stützen. Demnach sind alle getesteten Modelle hinsichtlich der Modellgüte positiv zu bewerten.

Einflüsse der Kontrollvariablen sollen nur in aller Kürze interpretiert werden: Im Gymnasium sind die Ausgangswerte durchgängig geringer ausgeprägt

Tab. 13.3: Latente lineare Wachstumskurvenmodelle zum problematischen Sozialverhalten in Abhängigkeit von der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten

	Problematisches Verhalten im Schulalltag		Gewalt und Absentismus	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Konstante	1.10 (.042)**	0.15 (.028)**	0.94 (.035)**	.007 (.022)**
Dauerhafte GT-Teilnahme	.050 (.026)	-.054 (.018)**	.053 (.021)**	-.040 (.014)**
SES	-.004 (.001)**	.001 (.000)**	-.003 (.001)**	.000 (.000)
Migrationsh.	.159 (.029)**	-.060 (.019)**	.120 (.023)**	-.025 (.016)
Männlich	.280 (.019)**	.058 (.016)**	.184 (.019)**	.025 (.014)
Gymnasium	-.275 (.026)**	.065 (.022)**	-.181 (.020)**	.055 (.016)**
Offene GTS	-.028 (.034)	-.011 (.021)	.015 (.028)	-.016 (.016)
Neue BL	.056 (.033)	.036 (.022)	-.005 (.025)	-.018 (.015)
<i>Varianzkomponenten</i>				
Varianz Intercept	.216 (.023)**		.107 (.021)**	
Varianz Slope	.105 (.014)*		.040 (.011)**	
Kovarianz Int./Slope	-.028 (.015)		-.023 (.012)*	
Chi ² /CFI/RMSEA	15,7*/.995/.012		4,5/1.000/0.000	

n (Schüler/-innen)=6.853, n (Schulen)=210; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt

und gleichzeitig berichten Gymnasiasten hinsichtlich aller Indikatoren eine vergleichsweise stärkere Zunahme (slope) als alle anderen Schülerinnen und Schüler. Bezogen auf die Organisationsform der Ganztagschule (offen versus teilgebunden/gebunden) ergeben sich keinerlei Unterschiede hinsichtlich der Ausgangswerte oder der Entwicklung des Sozialverhaltens.

Auf Individualebene ergeben sich Geschlechtsunterschiede in den Ausgangswerten jeweils zu Ungunsten der Jungen. Diese entwickeln sich jedoch nur hinsichtlich des problematischen Verhaltens im Schulalltag auch schlechter. Bezogen auf „Gewalt und Absentismus“ beschreiben sich Jugendliche mit höherem Sozialstatus und ohne Migrationshintergrund günstiger (intercept). Kinder mit Migrationshintergrund berichten allerdings mehr soziale Verantwortungsübernahme und haben eine günstigere Entwicklung (slope) in Bezug auf problematische Verhaltensweisen.

Betrachtet man die Teilnahme am Ganztagsangebot an mindestens zwei Messzeitpunkten als interessierenden Prädiktor, so ergeben sich signifikante Zusammenhänge mit dem Ausgangsniveau (Intercept) des Sozialverhaltens. Teilnehmer haben sowohl höhere Ausgangsniveaus im problematischen („Gewalt und Absentismus“) als auch im erwünschten Sozialverhalten. Be-

Tab. 13.4: *Latentes lineares Wachstumskurvenmodell zur sozialen Verantwortungsübernahme in Abhängigkeit von der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten*

	Soziale Verantwortungsübernahme	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Konstante	2.85 (.058)	-.17 (.034)
Dauerhafte GT-Teilnahme	.066 (.032)*	.000 (.019)
SES (HISEI, zentriert)	-.001 (.001)	.001 (.001)
Migrationshintergrund	.177 (.033)**	-.031 (.020)*
Männlich	-.209 (.024)**	-.010 (.016)
Gymnasium	-.100 (.045)*	.071 (.027)**
Offene GTS	-.015 (.039)	.001 (.023)
Neue Bundesländer	-.141 (.042)**	-.039 (.023)
<i>Varianzkomponente</i>		
Varianz Intercept		.329 (.025)**
Varianz Slope		.093 (.013)**
Kovarianz Intercept/Slope		-.091 (.015)**
Chi ² /CFI/RMSEA	77,8**/0.946/0.036	

n (Schüler/-innen)=6.853, n (Schulen)=210; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: *StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt*

trachtet man jedoch die Entwicklung (bzw. den linearen Anstieg = Slope) als abhängige Variable, so zeigen sich Effekte der Teilnahme an Ganztagsangeboten nur auf die Entwicklung der beiden betrachteten Variablen des Problemverhaltens. Hier entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler positiver, die dauerhaft an Ganztagsangeboten teilgenommen hatten. Der negative Slope zeigt einen geringeren Anstieg des problematischen Sozialverhaltens gegenüber der Vergleichsgruppe an. Hinsichtlich der sozialen Verantwortungsübernahme ergeben sich dagegen keine signifikanten Effekte einer reinen Teilnahme auf die Entwicklung.

Die betrachteten abhängigen Variablen werden natürlich nicht nur von schulischen Gegebenheiten in Ganztagsangeboten beeinflusst, sondern auch von sozialen Zusammenhängen wie Familie und Peers. Zur Kontrolle wurden daher auch Modelle gerechnet, in denen die Prädiktoren Familienklima (als Indikator für die Familienbeziehungen insgesamt, vgl. Züchner in diesem Band), die Intensität außerschulischer Peerkontakte sowie das Klassenklima (als Einfluss der Peers in der Schule) als Prädiktoren einbezogen wurden. Es zeigte sich jeweils ein signifikanter Einfluss des Familienklimas und außerschulischer Peerkontakte auf alle abhängigen Variablen, allerdings verändern sich die weiteren Koeffizienten des Modells nur geringfügig, weshalb auf eine gesonderte Darstellung dieses Modells hier verzichtet wird.

Zur Abschätzung von etwaigen kompensatorischen Effekten der Teilnahme an Ganztagsangeboten wurden hinsichtlich der drei betrachteten abhängigen Variablen Gruppenvergleiche mit Mplus gerechnet. Zur Analyse der Modereffekte „Teilnahme*sozioökonomischer Status“ bzw. „Teilnahme*Migrationshintergrund“ wurden die Pfade der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft jeweils gleich gesetzt und per Wald-Test auf Signifikanz überprüft. Es ergaben sich keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. D.h., die Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt sich unabhängig von sozioökonomischem Status oder Migrationshintergrund mindernd auf problematisches Sozialverhalten aus.

13.3.3 Auswirkungen der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten nach Angebotsformen in den Schulen

Zur Betrachtung der Teilnahmeeffekte in Schulen mit Angeboten sozialen Lernens und Schulen, die solche Angebote nicht vorhalten, wurden analoge Modelle zu 13.3.2 gerechnet. Dabei wurde ein Gruppenvergleich vorgenommen. Verglichen wurden die Modelle der Schülerinnen und Schüler, deren Schulen bereits 2005 „Formen sozialen Lernens“ im Angebot hatten (n=4.395) mit denen der restlichen Schülerinnen und Schüler (n=2.179). Hier ergaben sich keinerlei Unterschiede hinsichtlich des Einflusses der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf Ausprägung und Entwicklung des problematischen Sozialverhaltens, aber auch nicht hinsichtlich der sozialen Verantwortungsübernahme. Dabei muss betont werden, dass uns keine Information über die individuelle Nutzung der Angebote zum sozialen Lernen vorliegen.

13.3.4 Auswirkungen der Erlebensqualität auf problematisches Sozialverhalten und Verantwortungsübernahme

Zur Überprüfung der Einflüsse der Prozessqualität der Angebote und der Schüler-Betreuer-Beziehung auf das Sozialverhalten wurden diese beiden Variablen als zeitvariante Prädiktoren zum jeweiligen Messzeitpunkt einbezogen (vgl. Fischer/Brümmer/Kuhn in diesem Band). Dieses Vorgehen ist notwendig, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler zu jedem Zeitpunkt dasselbe Angebot und dieselbe Betreuungsperson beurteilt haben. Deshalb ist beispielsweise die Modellierung dieser Prädiktoren als Wachstumskurve nicht angebracht.

Es ergaben sich zu allen drei Messzeitpunkten signifikante Zusammenhänge der Schüler-Betreuer-Beziehung, nicht aber der Prozessqualität mit den beiden Skalen problematischen Sozialverhaltens. Die Ergebnisse sind in Tabelle 13.5 dargestellt.

Während eine positive Schüler-Betreuer-Beziehung zu allen drei Messzeitpunkten mit weniger problematischem Sozialverhalten und weniger „Gewalt

Tab. 13.5: Latente lineare Wachstumskurvenmodelle zum problematischen Sozialverhalten der Ganztags Teilnehmer in Abhängigkeit von der erlebten Prozessqualität (Qual.) der Angebote und der Schüler-Be-treuer-Beziehung (SBBZ) über drei Messzeitpunkte

	Problematisches Verhalten im Schulalltag		Gewalt und Absentismus	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Konstante	1.264 (.059)**	.084 (.038)**	1.008 (.044)**	0.0001 (.028)
<i>Zeitinvariante (Kontroll-)Variablen</i>				
SES (HISEI, zentriert)	-.005 (.001)**	.002 (.001)**	-.003 (.001)**	.001 (.001)
Migrationsh.	.159 (.041)**	-.043 (.029)	.108 (.033)**	-.007 (.020)
Männlich	.220 (.030)**	.053 (.020)**	.177 (.024)**	-.006 (.016)
Gymnasium	-.324 (.033)**	.074 (.030)**	-.197 (.026)**	.073 (.021)**
Offene GTS	-.004 (.043)	-.013 (.028)	.040 (.026)	-.026 (.020)
Neue BL	-.011 (.042)	.080 (.028)**	-.026 (.033)	.006 (.019)
<i>Zeitvariante Prädiktoren (Regression auf den jeweiligen Messzeitpunkt)</i>				
Qual. 1	-.070 (.035)*		-.002 (.037)	
Qual. 2	-.064 (.040)		.022 (.028)	
Qual. 3	-.031 (.057)		-.017 (.042)	
SBBZ 1	-.178 (.038)**		-.197 (.037)**	
SBBZ 2	-.233 (.035)**		-.157 (.029)**	
SBBZ 3	-.213 (.042)**		-.157 (.035)**	
<i>Varianzkomponenten</i>				
Varianz Intercept	.207 (.030)**		.108 (.029)**	
Varianz Slope	.099 (.020)**		.038 (.015)*	
Kovarianz Int./Slope	-.026 (.018)		-.022 (.017)	
Chi ² /CFI/ RMSEA	77,6**/.956/.031		71,8**/.928/.030	

n (Schüler/-innen)=3.163; n (Schulen)=210; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt, Schüler/-innen die an mindestens zwei Messzeitpunkten Angaben, an Ganztagsangeboten teilzunehmen

und Absentismus“ zusammenhing, zeigte sich nur für das problematische Verhalten im Schulalltag ein signifikanter, aber kleiner Zusammenhang mit der Angebotsqualität. Wenn man beide Maße der Erlebensqualität einbezieht, zeigt sich also, dass die Beziehung zum pädagogischen Personal in den Angeboten einen größeren Einfluss hat als die Prozessqualität der Angebote. Anders sieht dieser Zusammenhang in Bezug auf die soziale Verantwortungsübernahme aus (vgl. Tab. 13.6). Hier zeigen sich über alle drei Messzeitpunkte signifikante Zusammenhänge mit der Prozessqualität der Angebo-

te, während die Schüler-Betreuer-Beziehung (bei simultanem Einbezug beider Konstrukte) keinen signifikanten Einfluss hat.

Tab. 13.6: *Latentes lineares Wachstumskurvenmodell zur sozialen Verantwortungsübernahme der Ganztags Teilnehmer in Abhängigkeit von der erlebten Prozessqualität der Angebote (Qual.) und der Schüler-Betreuer-Beziehung (SBBZ) über drei Messzeitpunkte*

	Soziale Verantwortungsübernahme	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Konstante	2.92 (.075)**	-.184 (.045)**
<i>Zeitinvariante (Kontroll-)Variablen</i>		
SES (HISEI, zentriert)	.000 (.001)	.001 (.001)
Migrationshintergrund	.153 (.048)**	-.010 (.030)
Männlich	-.211 (.033)**	.009 (.022)
Gymnasium	-.045 (.055)	.021 (.033)
Offene GTS	-.021 (.050)	-.017 (.029)
Neue Bundesländer	-.165 (.055)**	-.026 (.032)
<i>Zeitvariante Prädiktoren (Regression auf den jeweiligen Messzeitpunkt)</i>		
Qual. 1	.302 (.052)**	
Qual. 2	.427 (.030)**	
Qual. 3	.408 (.036)**	
SBBZ 1	-.052 (.042)	
SBBZ 2	-.010 (.025)	
SBBZ 3	-.043 (.034)	
<i>Varianzkomponenten</i>		
Varianz Intercept	.276 (.033)**	
Varianz Slope	.089 (.017)**	
Kovarianz Intercept/Slope	.084 (.017)**	
Chi ² /CFI/RMSEA	115,0**/.918/.040	

n (Schüler/-innen)=3.163, n (Schulen)=210; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: *StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt, Schüler/-innen, die an mindestens zwei Messzeitpunkten Angaben an Ganztagsangeboten teilzunehmen*

13.6 Fazit

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Auswirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung dreier Indikatoren selbstberichteten Sozialverhaltens über den Zeitraum von vier Jahren. Dabei wird nicht unterschieden, welcher Art die von den Schülerinnen und Schülern besuchten Angebote sind. Trotzdem ergibt sich ein Effekt der Teilnahme an solchen Angeboten auf die Entwicklung problematischen Sozialverhaltens unabhängig davon, ob die Schulen „Formen des sozialen Lernens“ anbieten oder nicht. Unerwünschtes Sozialverhalten entwickelt sich positiver bei den Schülerinnen und Schülern, die zu mindestens zwei von drei Messzeitpunkten der

Studie zur Entwicklung von Ganztagschulenangaben, an Ganztagsangeboten teilzunehmen.

Mit standardisierten Betakoeffizienten von über .10 sind diese Effekte im Vergleich mit ähnlichen Studien relativ hoch. Dies ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass hier die Teilnahme an sich und nicht die Teilnahme an bestimmten Angeboten als Prädiktor betrachtet wurde. Allerdings ergibt sich kein entsprechender Teilnahmeeffekt auf die soziale Verantwortungsübernahme.

Hingegen sind die Ausgangsniveaus aller betrachteten Variablen signifikant mit der Teilnahme assoziiert – Teilnehmer am Ganzttag weisen sowohl höhere Werte hinsichtlich der sozialen Verantwortungsübernahme auf als auch höhere Werte bezüglich problematischen Sozialverhaltens. Ob es sich im einen Fall um Selbstselektionseffekte (Jugendliche mit hohen sozialen Kompetenzen suchen eher Ganztagsangebote in offenen Ganztagschulen auf) und im anderen um Fremdelektionseffekte handelt, ist mit den vorhandenen Daten nicht zu klären. Betrachtet man die politischen Vorgaben der deutschen Bundesländer hinsichtlich der Einführung von Ganztagschulen, so stellt man häufig fest, dass gerade Schülerinnen und Schüler aus sozialen Brennpunkten Adressaten der Ganztagschule sind (z.B. in Baden-Württemberg vgl. Züchner/Fischer/Klieme 2010). Eventuell werden Schülerinnen und Schüler mit problematischem Sozialverhalten eher der Angebotsteilnahme zugewiesen.

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien haben besonders häufig mit Defiziten im Bereich sozialer Kompetenzen zu kämpfen, gerade hier setzt die Ganztagschule an. Der verlängerte Schultag soll auch dazu genutzt werden, den Schülerinnen und Schülern, die problematisches Sozialverhalten zeigen, Gelegenheiten zu bieten, die für Chancengerechtigkeit so wichtigen sozialen Kompetenzen zu erwerben (vgl. BMBF 2003). Die Analysen ergeben keine Hinweise darauf, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten bei sozial benachteiligten Gruppen besonders positiv auswirkt. Jedoch zeigt sich, dass die Effekte im Sinne einer Minderung devianten Verhaltens unabhängig von ethnischer oder sozialer Herkunft auftreten.

Hier lassen sich Bezüge zu Ergebnissen der amerikanischen Forschung herstellen: Wie unter 13.1.4 dargestellt wird dort insbesondere die Strukturiertheit der Angebote als förderlich für das Sozialverhalten herausgestellt (wobei meist die Abnahme negativer Verhaltensweisen untersucht wurde). Ganztagsschulangebote bieten einen strukturierten Rahmen, dies scheint sich mindernd auf problematisches Sozialverhalten auszuwirken.

Gleichzeitig unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung der Erlebensqualität in den Angeboten: Eine hohe wahrgenommene Prozessqualität, im Sinne der Autonomie- und Kompetenzunterstützung in den Angeboten, geht mit einer höheren sozialen Verantwortungsübernahme bei den Teilnehmerinnen

und Teilnehmern einher. Offensichtlich ist es gerade die Prozessqualität der Angebote, die dazu geeignet ist, sozial kompetentes Verhalten zu fördern. Erleben die Schülerinnen und Schüler sich selbst als kompetent und autonom und die Inhalte der Angebote als spannend, so sind sie eher bereit, sich sozial zu engagieren. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen Shernoffs (2010). Die Schüler-Betreuer-Beziehung spielt dagegen für die Verantwortungsübernahme eine untergeordnete Rolle. Hier ergibt sich ein Gegensatz zu den Aussagen Larsons (2000), der in seinem Ansatz zum „positive youth development“ annimmt, dass solche Jugendlichen-Erwachsenen Beziehungen auch dazu beitragen, soziales und politisches Engagement zu steigern.

Mahoney/Stattin (2000) betonen die Wichtigkeit positiver Beziehungen zu wichtigen Erwachsenen in den Angeboten für die Abnahme devianten Sozialverhaltens. Entsprechende Ergebnisse finden sich auch in dieser Studie. Nehmen Schülerinnen und Schüler dauerhaft an Angeboten teil, so finden sich Zusammenhänge der Wahrnehmung positiver Beziehungen zur Betreuungsperson mit einer Minderung abweichenden Sozialverhaltens im Schulkontext. Hier spielt wiederum die Prozessqualität der Angebote eine weniger wichtige Rolle. Bezieht man die Ergebnisse auf die Selbstbestimmungstheorie, so kann man annehmen, dass für eine Minderung devianten Verhaltens das Erleben sozialer Eingebundenheit eine wichtigere Rolle spielt. Auch in Schulstudien zum devianten Verhalten zeigte sich die Beziehungsqualität zwischen Erwachsenen und Schülerinnen und Schülern als wichtige Einflussgröße, darüber hinaus jedoch auch Qualitätsmerkmale des Unterrichts wie Schülerorientierung und Lebensweltbezug auf Schul- bzw. Klassenebene (z.B. Tillmann u.a. 1999). Betrachtet man die Einflüsse der individuell wahrgenommenen Schüler-Betreuer-Beziehung und der Angebotsqualität simultan, so rücken Qualitätsmerkmale in den Hintergrund. Allerdings sind beide Variablen eng miteinander verknüpft (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer in diesem Band).

Einschränkend muss angemerkt werden, dass hier das selbstberichtete Sozialverhalten betrachtet wurde. Im Hinblick auf die problematischen Verhaltensweisen stellen sich die Schülerinnen und Schüler im Mittel sehr positiv dar. Allerdings genügt die Varianz der individuellen Verläufe zur Identifikation signifikanter Einflussfaktoren. Die hier untersuchten Verhaltensweisen beziehen sich auch rein auf den Schulkontext, mit den vorliegenden Daten kann nicht geklärt werden, wie sich das Verhalten außerhalb der Schule entwickelt.

Insgesamt weisen die vorliegenden Befunde darauf hin, dass sich die (dauerhafte) Teilnahme an extracurricularen Angeboten auch in deutschen Ganztagschulen positiv auf das Sozialverhalten auswirken kann. Die Erlebensqualität der Schülerinnen und Schüler in den Angeboten ist eine kritische Größe für die soziale Entwicklung. Es steht jedoch noch aus, ganztagschulspezifische Schulmerkmale und Schulentwicklungsmaßnahmen im Zusam-

menhang mit sozialen Ergebnisvariablen zu untersuchen. Alleine die Unterscheidung in gebundene und offene Ganztagschulen erbrachte im vorliegenden Beitrag keine signifikanten Befunde.

Zukünftig wäre in kontrollierten Interventionsstudien zu überprüfen, wie sich die individuelle Teilnahme an Angeboten, die soziale Kompetenzen gezielt ansprechen sollen, im Vergleich zum Besuch von Angeboten mit anderen Zielsetzungen auswirkt. Es gibt zahlreiche Programme und Verhaltenstrainings in Deutschland, die gezielt positives Sozialverhalten fördern sollen. Diese werden häufig außerhalb des Schulkontextes durchgeführt (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002 für einen Überblick) oder wurden bisher noch nicht großflächig hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht. Erste Ergebnisse liegen für das Buddy-Programm vor (vgl. Buhl u.a. 2010; Goldenbaum/Kuper/Knop 2008). Gerade die zusätzlichen Angebote im Rahmen der Ganztagschule eignen sich für eine breite Implementation solcher Maßnahmen, die „eher unwahrscheinlich [ist], wenn ihre Durchführung den Verzicht auf regulären Unterricht bedeutet“ (Jerusalem/Klein-Heßling 2002, S. 172).

14 Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten

Teilhabe und Wechselwirkungen

Der Ausbau der Ganztagschulen ist in unterschiedlicher Weise mit den *außerschulischen Freizeit- und Bildungsaktivitäten* von Kindern und Jugendlichen verbunden.

Lern- und Bildungserfahrungen in außerschulischen (organisierten oder nichtorganisierten) Aktivitäten sind nach der PISA-Studie 2000 mit dem Verweis auf die „andere Seite“ der Bildung (vgl. AGJ/Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenrat 2001; BMFSFJ 2005; Otto/Rauschenbach 2004) in den Blick gerückt worden. Der Ganztagschulausbau in Deutschland hat sich auch eine Erweiterung von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten durch Ganztagschulen zum Ziel gesetzt (vgl. IZBB 2003; JMK/KMK 2004). Umgesetzt wird dieses durch das Angebot vielfältiger außerunterrichtlicher Aktivitäten in Bereichen wie Sport, Kunst, Musik und Natur, die in Deutschland klassischerweise als außerschulische Angebote angeboten wurden.

Mit dem Ausbau der Ganztagschule entstanden *gleichzeitig* neue Rahmenbedingungen für außerschulische Aktivitäten und Angebote, durch die auch Konkurrenzverhältnisse entstanden sind. Die Ganztagschule beansprucht – in einer idealtypischen Abgrenzung – eine andere Zeitstruktur im Wochenalltag als die Halbtagschule, Mittag und Nachmittag werden zur Schulzeit und das womöglich an fünf Tagen in der Woche. Dass dies nicht ganz ohne Folgen für die Ausgestaltung außerschulischer – sowohl organisierter als auch selbstgesteuerter – Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen bleibt, erscheint plausibel; erst recht wenn man bedenkt, dass nach Angaben der KMK-Statistik schon für das Schuljahr 2009/2010 ein bundesweiter Ganztagschüleranteil von etwa 27 Prozent aller Schülerinnen und Schüler erreicht wurde (vgl. Ständiges Sekretariat der KMK 2011). Folgen ergeben sich auch für die Anbieter und Organisatoren von außerschulischen Aktivitäten, wie zum Beispiel Sportvereine, Jugendverbände, Jugendzentren und andere Vereine und Verbände.

Dieser Beitrag untersucht die Entwicklung der außerschulischen und außerunterrichtlichen Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern an Ganztags-

schulen und analysiert, inwieweit Wechselwirkungen zwischen schulischen und außerschulischen Freizeitaktivitäten bestehen. Dabei werden drei Bereiche näher betrachtet: Die Bereiche Sport und Musik, bei denen es Aktivitätsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Ganztagschule gibt, die möglicherweise auch in Konkurrenz zueinander stehen, sowie außerschulische Aktivitäten im Rahmen der Jugendarbeit (Jugendfreizeiteinrichtungen/Jugendgruppen). Letztere nehmen durch ihre öffentliche Förderung eine Sonderrolle ein, da sie einerseits rückläufige Besucherzahlen befürchten und andererseits mit dem Auftrag zur Kooperation genau prüfen und kommunizieren müssen, welche ihrer Angebote im Rahmen der Ganztagschule umsetzbar sind und welche eine größere Wirkkraft außerhalb der Schule entfalten können. Querliegend dazu wird betrachtet, ob die herkunftsspezifische Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten über Ganztagschulen aufgebrochen wird.

14.1 Die bildungspolitische Bedeutung außerschulischer Aktivitäten

Außerschulische Bildungs- und Freizeitaktivitäten bilden ein grundlegendes Element im Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen (vgl. hierzu ausführlich Thole/Höblich 2008). In organisierten und nicht organisierten Zusammenhängen werden Interessen und Fähigkeiten erprobt und vertieft, Sozialkontakte geknüpft, Themen werden selbst gewählt und oftmals in Peer-Zusammenhängen bearbeitet. Außerschulische Bildungs- und Freizeitaktivitäten stellen über das schulische Lernen hinaus einen wichtigen Ort für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung dar (vgl. Rauschenbach u.a. 2004). Um zu verdeutlichen, inwiefern bei außerschulischen Freizeitaktivitäten auch Bildungs- und Lernleistungen vollzogen werden, ist die Unterscheidung von formellem, nicht formalem und informellem Lernen (vgl. Overwien 2005) hilfreich. So findet *formales Lernen* üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt, ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert und führt zur Zertifizierung. Mit „*nicht formalem Lernen*“ wird Lernen beschrieben, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel) und zielgerichtet. Schließlich fasst die Europäische Kommission *informelles Lernen* als Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 32f; Overwien 2005).

Mit Blick auf diese Unterscheidung wurden im Anschluss an PISA 2000 Bemühungen unternommen, die Bildungswirksamkeit außerschulischer Orte herauszuarbeiten. So wurde mit den Leipziger Thesen von Bundesjugendku-

ratorium/AGJ/Sachverständigenkommission sowie der Streitschrift „Bildung und Lebenskompetenz“ (vgl. Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002) auf die Bildungsbedeutsamkeit außerschulischer Orte hingewiesen und ein erweitertes, auch die Lernorte einbeziehendes, Bildungsverständnis angemahnt (vgl. Bundesjugendkuratorium/AGJ/Sachverständigenkommission Elfter Jugendbericht 2002; Hornstein 2004). Bildung und Lernen im Heranwachsen wurden bspw. im 12. Kinder- und Jugendbericht über verschiedene Orte und Modalitäten konzipiert (vgl. BMFSFJ 2005). Der Bericht griff die Unterscheidung zwischen formaler, informeller und non-formaler Bildung auf, wobei ein besonderer Fokus auf die non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter gelegt wurde und so u.a. die unterschiedlichen Felder der Jugendhilfe, Vereinsaktivitäten und Teilnahme an Angeboten der Musik- und Kunstschulen als bewusste und organisierte, aber gering formalisierte Bildungsangebote (wie zum Beispiel Jugendarbeit und Vereinsaktivitäten) beschrieben wurden (vgl. BMFSFJ 2005; Rauschenbach u.a. 2004).

Dabei wird den non-formalen und informellen Bildungswelten der Kinder und Jugendlichen eine hohe Bedeutung für ihre Sozialisation und den Erwerb von Kompetenzen zugeschrieben. Freundschaftsnetzwerke, Nebenjobs, Mediennutzung, Mitwirkung in Jugendverbänden und Jugendgruppen sowie die Teilnahme an Angeboten der Jugendarbeit und von Vereinen sind auch Lerngelegenheiten, Bildungsanlässe und Sozialisationserfahrungen. In den hier entstehenden Momenten der Selbsterprobung, der Selbstorganisation, der kreativen Gestaltung, des Miteinander-Aushandelns, der Integration in Gruppen, der Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme erwachsen vielfältige Bildungsprozesse – auch im Sinne des Erwerbs von Kompetenzen, Techniken und Wissen (vgl. Thole/Höblich 2008).

Konzeptionell hat Rauschenbach (2009) die verschiedenen Formen organisierten und nicht organisierten außerschulischen Lernens mit dem Begriff der „Alltagsbildung“ beschrieben. Wesentlichen Anteil an dieser Alltagsbildung hat die Familie (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002). Mit zunehmendem Alter spielen neben der Familie auch organisierte Erziehungs- und Bildungsangebote eine Rolle sowie der Bereich informeller und nicht zielgerichteter Bildungsanlässe wie z.B. Austausch mit Peers oder die Auseinandersetzung mit Medien (vgl. BMFSFJ 2005). Rauschenbach geht davon aus, dass die Alltagsbildung zentrale Voraussetzung für eine gelingende Lebensführung und auch zentrale Voraussetzung z.B. für Schulerfolg ist, der erst bei Vorliegen basaler Kompetenzen wahrscheinlich wird (vgl. Rauschenbach 2009). Schule setzt voraus, dass bestimmte Erziehungs- und Bildungsprozesse schon vor Schuleintritt stattgefunden haben bzw. parallel zum Schulleben erfolgen. Das bedeutet eben auch, dass herkunftsbedingte Ungleichheit im Bildungssystem nicht nur etwas mit dem System Schule, sondern und vor allem mit den im Rahmen der Alltagsbildung durch Familie und andere Sozialbeziehungen erworbenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnissen zu tun hat. Über die Familien wird soziales und kulturelles Kapi-

tal höchst unterschiedlich vermittelt und auch der Zugang zu anderen Bildungs- und Lernorten wie beispielsweise den Sportvereinen, der Jugendverbandsarbeit, den Jugendkunst- und Musikschulen oder auch der Nachhilfe weist einen schichtbezogenen Bias auf.

14.2 Forschungsstand

Außerschulische Aktivitäten von Kindern sind schon länger Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. als Überblicke Krüger/Grundmann/Kötters 2000; Thole/Höblich 2008). Eine neue konzeptionelle und nun auch empirische Auseinandersetzung hat mit der Diskussion um die andere Seite der Bildung an Fahrt gewonnen. So begannen verstärkte Anstrengungen, diese Bildungsorte und ihre Leistungen auch empirisch zu beschreiben und zu analysieren (vgl. u.a. Rauschenbach u.a. 2004) sowohl im Rahmen von Peer-Zusammenhängen aber auch von organisierten Freizeitangeboten (vgl. z.B. Düx u.a. 2008; Fauser/Münchmeier/Fischer 2006).

Für das *Freizeitverhalten* von Kindern und Jugendlichen insgesamt kam das von Furtner-Kallmünzer u.a. durchgeführte Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“ zu dem Ergebnis, dass neben der eigentlichen Freizeitbeschäftigung weitere Kompetenzen erworben werden, die im Bereich der Selbstorganisation angesiedelt sind. Obwohl Spaß im Vordergrund der Freizeitaktivitäten steht, unternehmen die Kinder zum Teil erhebliche Anstrengungen, um ihre Interessen zu realisieren. Spaß und Leistung stellen dabei keinen Gegensatz dar, sondern beinhalten das Ausbilden von Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen, Konzentration und Zeiteinteilung (vgl. Furtner-Kallmünzer u.a. 2002). Büchner ermittelt in Fallstudien über Kindersportkultur, dass ein aktiver Freizeitstil und die Zugehörigkeit zu Jugendverbänden und Sportvereinen als Schutzfaktor für die Problemverarbeitung im Kindesalter gewertet werden können. Kindersportkultur befindet sich im Spannungsfeld zu anderen Bildungsmöglichkeiten (Familie, Schule) und hat eine Art Brückenfunktion für eine zunehmende Elternunabhängigkeit des Kindes (vgl. Büchner 2004).

Mit den *Bildungserträgen* von jugendlichen Vereinsaktivitäten beschäftigten sich zwei größere Forschungskontexte. Im Forschungsprojekt zu informellen Lernprozessen Jugendlicher in Settings des freiwilligen Engagements (vgl. Düx/Sass 2005; Düx u.a. 2008) wurde gezeigt, dass jugendliches Engagement neben der Möglichkeit personale, soziale, fachliche und organisatorische Kompetenzen zu erwerben oder zu erweitern, vor allem durch die freiwillige Verantwortungsübernahme vielfältige Lernchancen eröffnet (vgl. auch Prein/Sass/Züchner 2009). Fauser/Fischer/Münchmeier untersuchten die Aktivitäten und Bildungsmomente in der evangelischen Jugendarbeit mit dem Ergebnis, dass Jugendverbandsarbeit eine Gelegenheitsstruktur darstellt, die Jugendliche bei der Bewältigung spezifischer Entwicklungsaufgaben unterstützt (vgl. Fauser/Fischer/Münchmeier 2006).

Die Kindheits- und Jugendforschung hat in punkto Freizeitaktivitäten und Beteiligung an Freizeit- und Bildungsangeboten immer auch *herkunftsspezifische* Unterschiede herausgestellt. Freizeitpraxen, Mediennutzung und Aktivität in Vereinen werden von Kindern und Jugendlichen je nach sozialer Herkunft gestaltet (vgl. Thole/Höblich 2008, S. 75). So zeigt bspw. Zerle anhand des DJI-Kinderpanel unterschiedliche Freizeitmuster von Kindern verschiedener Sozialschichten auf. Kinder niedrigerer Herkunftsmilieus gestalten ihre Aktivitäten vermehrt mobil und institutionell wenig gebunden (Aktivitäten auf Spielplätzen, in Einkaufstraßen, Jugendzentren), während Kinder aus höheren Sozialschichten eher musisch-kulturellen und sportlichen und dabei vereinsgebundenen Freizeitaktivitäten nachgehen (vgl. Zerle 2008, S. 358). Krüger/Kötters konstatieren, dass Heranwachsende aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status in der Freizeitwelt der Erholung und Entspannung eher eine Gegenwelt zur Schule suchen, während Heranwachsende aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status durch die Nutzung bildungs- und kulturorientierter Freizeitangebote ihre außerschulischen Chancen beim Erwerb von kulturellen und sozialem Kapital noch weiter verbessern (vgl. Krüger/Kötters 2000). Nach Büchner reproduzieren sich über einen aktiven Freizeitstil und die Zugehörigkeit zu Jugendverbänden und Sportvereinen soziale Ungleichheitsmuster. Kinder mit Risikobiografien laufen Gefahr, potentiell vorhandene soziale Anschluss- und kulturelle Teilhabechancen nicht nutzen zu können (vgl. Büchner 2004). Wahler/Tully/Pleiß kommen in ihrer Studie „Jugendliche in neuen Lernwelten“ zu dem Ergebnis, dass die aktiven und in einzelnen Freizeitbereichen interessierten Jugendlichen auch diejenigen sind, deren Lernleistungen in der Schule besser sind. Dennoch scheinen Benachteiligungen nach Migrationshintergrund – wie im Schulkontext vorhanden – für außerschulische Lernprozesse nicht oder nur abgeschwächt zu gelten (vgl. Wahler/Tully/Pleiß 2004).

Im Rahmen ihrer Untersuchung zum Freizeitverhalten ostdeutscher Jugendlicher behandelten Krüger/Kötters auch die *Wechselwirkung von schulischen und außerschulischen Freizeitaktivitäten*. Dabei zeigte sich, dass die Bereitschaft, die schulischen Freizeitangebote zu nutzen, in Abhängigkeit von den außerschulischen Freizeitinteressen variiert. Schüler aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status nehmen zusätzliche außerunterrichtliche Freizeitangebote der Schule stärker wahr als Heranwachsende aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status. Damit eröffnet die Schule für Schüler aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status neue Bildungschancen (vgl. Krüger/Kötters 2000). Ein weiterer Befund ist, dass die Gruppe von Jugendlichen, die weder schulische noch außerschulische Freizeitaktivitäten nutzt, ein hohes individuelles schulisches Belastungserleben wahrnimmt (vgl. ebd.).

Da die *außerunterrichtlichen Angebote an Schulen* insbesondere in Deutschland ein relativ junges Forschungsthema sind, liegen bislang nur ausgewählte Studien zu entsprechenden Ganztagsangeboten vor (vgl. bspw. Lehmann-

Wermser u.a. 2010; Eickhoff 2007). In der angloamerikanischen Literatur stehen die „extra-curricular activities“ sehr viel stärker im Fokus der Forschung, ein Schwerpunkt ist dabei aber in der Frage zu sehen, welche Effekte diese Aktivitäten zeitigen (vgl. Fischer/Kuhn/Züchner in diesem Band). Deutsche Untersuchungen beschäftigen sich auch mit Fragen der sozialen Selektivität bzw. Kompensationseffekten außerunterrichtlicher Angebote oder mit den Wechselwirkungen zwischen schulischen und außerschulischen Angeboten. Lehmann-Wermser u.a. untersuchten in der MUKUS Studie in drei Bundesländern Umfang, Qualität und Inanspruchnahme musisch-kultureller Angebote in und außerhalb der Freizeit. Mit Blick auf herkunftsbedingte Unterschiede stellten sie fest, dass die Teilnahme an musisch-kulturellen außerschulischen Freizeit- und Bildungsangeboten sehr schichtspezifisch verteilt ist, die Teilnahme an musisch-kulturellen Ganztagsangeboten hingegen nicht mit der sozialen Herkunft zusammenhängt (vgl. Lehmann-Wermser 2010, S. 127f.). Eickhoff analysierte die Rolle und Funktion der außerschulischen kulturellen Bildung am Beispiel der Jugendkunstschulen/Kulturpädagogischen Einrichtungen in Kooperation mit Ganztagschulen. Mit Blick auf die Kooperation von außerschulischen Trägern auf die Ganztagschule stellten sie fest, dass in den ersten zwei Jahren der Kooperationserfahrung die Jugendkunstschulen noch keinen nennenswerten Rückgang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihrer Nachmittagsangebote erlitten haben. „Vereinzelt gelingt es sogar, dass Schüler und Schülerinnen in das außerschulische Programm der Kulturpädagogischen Einrichtung wechseln bzw. dort eine neue Freizeitbeschäftigung finden“ (Eickhoff 2007, S. 133f.).

Hypothesen

Unter Berücksichtigung des skizzierten Forschungsstands stellt sich die Frage, inwieweit die vielfältigen Freizeitaktivitäten der Jugendlichen bei Teilnahme an Ganztagsangeboten aufrechterhalten werden. Es wird daher die Entwicklung des außerschulischen Freizeitverhaltens von Jugendlichen in Abhängigkeit von ihrer Ganztagsbeteiligung untersucht. Folgende Hypothesen leiten diese Analyse:

- Eine grundsätzliche Annahme in der Ganztagschuldebatte war, dass außerschulische Freizeitaktivitäten durch Ganztagsbeteiligung zurückgehen. Eine Verdichtung von freier Zeit am Schultag beschränkt die Möglichkeiten außerschulischer Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen und führt insgesamt zu geringerer Aktivität in Vereinen und Verbänden, die auch mit ihren Angebotszeiten in zeitlicher Konkurrenz zu den Ganztagsangeboten stehen.
- Allerdings kann im Lichte des auch im außerschulischen Freizeitbereich vorhandenen selektiven Zugangs die Annahme begründet werden, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten zumindest partiell zu einer verstärkten oder auch veränderten Freizeitaktivität *außerhalb* der Schule beiträgt, da die Ganztagsangebotsangebote einen Anreizeffekt haben bzw. die Koope-

rationspartner durch ihre Ganztagsangebote Interesse für ihre außerschulischen Angebote bei Kindern und Jugendlichen wecken (Anwerbeeffect).

- Die Befunde der bisherigen Ganztagsschul-Untersuchungen lassen erwarten, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten *kompensatorisch* auf die außerschulische Freizeitgestaltung wirkt. Dies führt zu der Hypothese, dass gerade Jugendliche, die in ihrer außerschulischen Freizeit keinen Sport betreiben und kein Instrument spielen und möglicherweise aufgrund ihrer Herkunft eingeschränkter Zugang zu entsprechenden Ressourcen haben, durch die Nutzung entsprechender Ganztagsangebote zu sportlicher oder musischer Aktivität angeregt werden (Kompensationseffekt).

14.3 Methoden und Daten

Die Fragestellungen wurden mithilfe der Daten aus der Schülerbefragung untersucht. Dabei wurde auf die Angaben der Längsschnittkohorte zurückgegriffen, also auf die Schülerinnen und Schüler, die 2005 in der 5. Klasse befragt und dann über die Zeit weiterverfolgt worden sind. Hierzu lagen Daten von insgesamt 6.853 Kindern und Jugendlichen aus 210 Schulen vor, 4.428 haben dabei an allen drei Befragungen teilgenommen (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band). Ergänzt wird der Datensatz um schulstrukturelle Informationen aus den Schulleitungsbefragungen. Die Informationen, an welchen spezifischen Ganztagsangeboten (z.B. Sport- oder Musikangebote) die Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben, wurden dabei nur in der zweiten und dritten Erhebungswelle detailliert erfragt, daher beschränken sich die Analysen, die die besuchten Ganztagsangebote berücksichtigen, zumeist auf diese beiden Wellen.

Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen der Teilnahme an schulischen und außerschulischen Angeboten werden mit Kreuzpfadanalysen/Cross-Lagged-Panel-Analysen untersucht (vgl. hierzu auch Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band). Da für die Analysen binär kodierte Variablen verwendet wurden (Aktivität im Sportverein ja/nein, Spielen eines Instrumentes ja/nein, Teilnahme an Sportangeboten im Ganztagsbetrieb ja/nein, Teilnahme an Musikangeboten im Ganztagsbetrieb ja/nein), wurde dem Ansatz für kategoriale Daten von Andreß/Hagenaars/Kühnel (1997) gefolgt. Für binär kodierte Daten stellt sich das Problem, dass dieselbe Variable nicht gleichzeitig als abhängige und unabhängige Variable eingebracht werden kann, da in Logitmodellen als abhängige Variablen odds verwendet werden (vgl. ebd., S. 193). Wenn bei Kreuzpfadmodellen die Korrelation der beiden Variablen zu allen Messzeitpunkten zugelassen wird, gestaltet sich die Interpretation der kreuzverzögerten Effekte schwierig. In diesem Fall schlagen die Autoren vor, Pfadmodelle unterschiedlicher Wirkungsrichtung zu schätzen und Entscheidung für das „erklärungskräftigste“ Modell über den Vergleich der Modellanpassungen zu fällen (vgl. Andreß/Hagenaars/Kühnel 1997, S. 391).

Für Fragen nach schichtspezifischen Zugängen bzw. Kompensationsmöglichkeiten der Ganztagschule wurden binomiale, multinomiale und Poisson-Regressionsmodelle – unter Berücksichtigung der geclusterten Datenstruktur – verwendet, um abzuschätzen, mit welcher Chance Kinder und Jugendliche zu der einen oder andere Gruppe gehören (vgl. hierzu u.a. Andreß/Hagenaars/Kühnel 1997).

Für ausgewählte Fragestellungen war es notwendig, die Stichprobe inhaltsgeleitet weiter einzuschränken, um bspw. zu untersuchen, welche Entwicklung die Schülerinnen und Schüler nehmen, die vor der zweiten Befragung nicht in Sportvereinen aktiv waren. An den entsprechenden Stellen wird auf das jeweilige Vorgehen eingegangen, sofern es von der Benutzung der kompletten Längsschnittkohorte abweicht.

14.4 Die Entwicklung außerschulischer Aktivitäten im Kontext des Ganztagsschulbesuchs

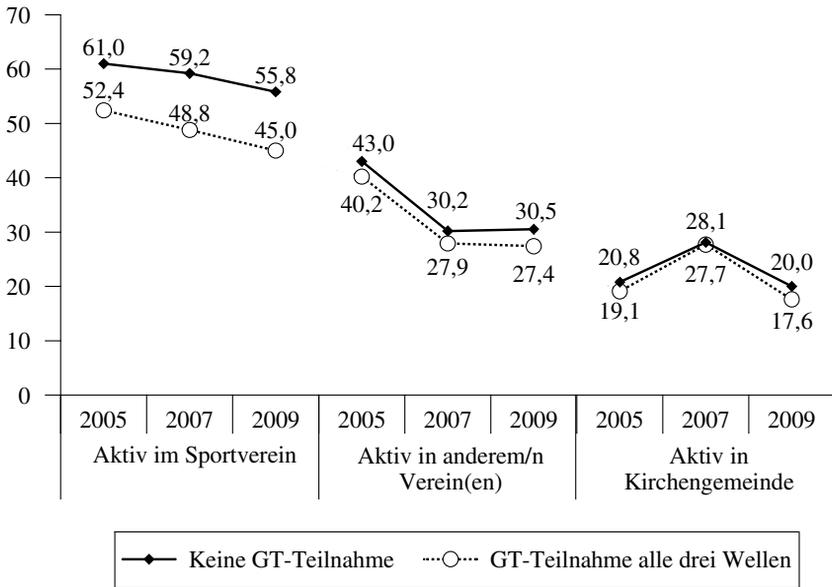
Zunächst soll die Frage der Verdrängung außerschulischer Angebote und damit die Sorge der Anbieter außerschulischer Aktivitäten (Jugendhilfe, Sportvereine, Jugendorganisationen) in den Mittelpunkt gerückt werden, die eine zeitliche und möglicherweise auch inhaltliche Konkurrenz von Ganztagsangeboten sehen. Dabei ist durchaus eine Substitution aber auch Ergänzung bildungsbiographischer Orte durch die Ganztagschule denkbar. So wird einerseits der Frage nachgegangen, ob bzw. in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Ganztagesteilnahme außerschulische Freizeitaktivitäten aufgeben. Andererseits wird untersucht, wie Kinder und Jugendliche mit halbtägigem bzw. ganztägigem Schulbesuch ihre außerschulische Freizeit über die Lebensphase gestalten, welche und wie viele organisierte Angebote sie außerhalb der Schule wahrnehmen. Dabei interessiert besonders, ob Kinder durch den Besuch von bestimmten Ganztagsangeboten auch außerschulische Angebote verstärkt wahrnehmen – wie dies bspw. von den kooperierenden Sportvereinen berichtet wird. Entsprechend interessiert auch, ob Kinder durch das Ganztagsangebot neu zu bestimmten Angeboten und Inhalten kommen (Musikinstrument, Sport), das Anregungspotential der Ganztagsangebote also zugenommen hat und welche Einflussfaktoren hierfür eine Rolle spielen.

14.3.1 Einbindung in organisierte Verbands- und Vereinsstrukturen

Die Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten stellt sich für ganztägigen und halbtägigen Schulbesuch etwas unterschiedlich dar. Mit Blick auf die „Extremgruppen“ wird deutlich, dass sich für bestimmte Aktivitäten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, die entweder an keinem oder jedem der drei Befragungszeitpunkte am Ganztagsbetrieb teilnehmen, ergeben. So finden sich für die Sportvereinsaktivitäten signifikante Unter-

schiede zwischen Halbtags- und Ganztags Schülerinnen und -schülern, bei anderen Aktivitäten in anderen Vereinen (Jugendorganisationen, Kulturvereinen, Umweltgruppen, anderen Jugendgruppen oder Vereinen) oder in Kirchengemeinden jedoch nicht (vgl. Abb. 14.1).

Abb. 14.1: Entwicklung der Aktivität in Sportvereinen und anderen Vereinen im Vergleich von kontinuierlicher vs. keiner Teilnahme am Ganztagsbetrieb (Angaben in %)



Sportvereine: n=659 (kein GT) n=941 (3mal GT), χ^2 -test der Querschnitte=n.s./*/**, Phi=-08./-.10/-.11

Anderer Vereine: n=675 (kein GT) n=985 (3mal GT), χ^2 -test=n.s./n.s./n.s.

Kirchengemeinde: n=634 (kein GT) n=948 (3mal GT), χ^2 -test=n.s./n.s./n.s.

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Wie auch in den Kohortenvergleichen der großen deutschen Jugendsurveys (vgl. bspw. Deutsche Shell 2000) zeigt sich insgesamt eine Abnahme organisierter Aktivitäten mit zunehmendem Alter.¹

14.3.2 Sport

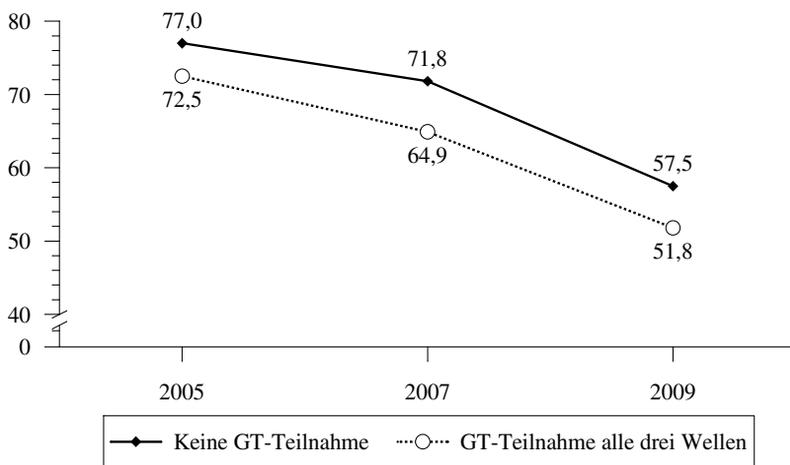
Sportliche Aktivitäten können ganz grundsätzlich unterschieden werden in organisierten Vereinssport und in selbstorganisierte Aktivitäten wie bspw.

1 Das Ansteigen bei der Aktivität in der Kirchengemeinde für das Jahr 2007 wird von den AutorInnen vor allem als Aktivität im Rahmen der Vorbereitung auf die Konfirmation gedeutet, die rein altersmäßig wahrscheinlich für viele unmittelbar nach der Befragung 2007 entstand. Aber auch hier sieht man eine gleichmäßige Entwicklung der beiden Gruppen.

Joggen oder der „Freizeitkick“. Im Schulalter kommt der Sportunterricht in der Schule hinzu, häufig ergänzt durch freiwillige sportliche Aktivitäten an der Schule wie bestimmte Sport-AGs, Schulsportmannschaften und Wettbewerbe. Gerade der letzte Bereich erfährt durch die Angebote im Ganztagsbetrieb, die oft durch kooperierende Sportvereine veranstaltet werden, einen Aufschwung.

Wurde in Abbildung 14.1 schon ein Unterschied in der Sportvereinsbindung der Ganztags Schülerinnen und -schüler beschrieben, so zeigt sich dieser in abgeschwächter Form auch für den Freizeitsport (vgl. Abb. 14.2).

Abb. 14.2: Entwicklung regelmäßigen Freizeitsports (z.B. Joggen, Schwimmen, „Kicken“) bei kontinuierlicher vs. keiner Teilnahme am Ganztagsbetrieb (Angaben in %)



n=671 (kein GT) n=1.021 (3mal GT), χ^2 -test der Querschnitte=***/**, Phi=-05./-.07/-.06

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Insgesamt betreiben die kontinuierlichen Ganztags Schülerinnen und -schüler zu allen Erhebungszeitpunkten signifikant weniger Freizeitsport als die Halbtags Schülerinnen und -schüler, wenn auch der Unterschied mit fünf bis sechs Prozentpunkten relativ gering ausfällt. Möglicherweise kommt hier das eingeschränkte Zeitpotential bzw. die Konkurrenz schulischer Angebote zum Tragen. Die Entwicklung über die Zeit verläuft allerdings in beiden Gruppen parallel: Bei allen Schülerinnen und Schülern nimmt der regelmäßige Freizeitsport außerhalb der Schule mit zunehmendem Alter ab. Dennoch: Noch in der 9. Klasse betreibt die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen – auch wenn sie Ganztagsangebote besuchen – auch außerhalb organisierter Angebote regelmäßig Freizeitsport.

Betrachtet man nun die Teilnahme an Sportangeboten im Ganztagsbetrieb, so zeigt sich, dass hier für Sportaktivitäten ein bedeutsames Feld entstanden

ist. Nach Angaben der Schulleitungen 2007 und 2009 finden in 97 Prozent der Ganztagschulen der Sekundarstufe I im Ganztagsbetrieb Sportangebote statt. An 70 Prozent der Schulen führen Sportvereine Angebote durch.²

Ins Verhältnis zu Vereinsaktivitäten gesetzt zeigt sich, dass von den Ganztags Schülerinnen und -schülern der Panelkohorte 2007 (also vor allem in der 7. Klasse) 50 Prozent und 2009 (vor allem in der 9. Klasse) etwa 42 Prozent regelmäßig an Sportangeboten im Ganztagsbetrieb teilnahmen. Auch wenn dies von Art und Umfang der Angebote und alternativen Wahlmöglichkeiten abhängig ist, ist Sport damit das am stärksten nachgefragte Angebot. In der Gegenüberstellung zu Vereinsaktivitäten lässt sich analysieren, inwieweit Ganztagserschulungssport eine Ergänzung oder Alternative zum Vereinssport ist (vgl. Tab. 14.1).

Tab. 14.1: *Organisierte Sportaktivitäten nach Ganztagserschulungsbuch (nur Schüler/-innen ohne GT-Teilnahme oder mit kontinuierlicher GT-Teilnahme)*

	Keine GT-Teilnahme		GT-Teilnahme über 3 Wellen	
	7. Klasse in %	9. Klasse in %	7. Klasse in %	9. Klasse in %
Kein regelmäßiger Sport im Verein oder GT	40,8	45,5	32,7	39,1
Regelmäßig Sport im GT (nicht Sportverein)	–	–	18,3	14,9
Regelmäßig Sport im Sportverein	59,2	54,5	23,6	25,4
Regelmäßig Sport im Sportverein und GTB	–	–	25,2	20,5
n	659	659	941	941

Quelle: StEG 2007-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Sichtbar wird in dieser Darstellung, dass die Ganztags Schülerinnen und -schüler der Längsschnittkohorte weniger oft regelmäßig im Sportverein aktiv sind als Nicht-Ganztags Teilnehmer (W2: 48,8% zu 59,2%; W3: 45,9% zu 54,5%). Nimmt man allerdings die Teilnahme an regelmäßigen Sportaktivitäten im Ganztags hinzu, so wird deutlich, dass die Einbindung in regelmäßige organisierte Sportaktivitäten bei Ganztags Schülerinnen und -schülern insgesamt sogar stärker ist als die der Halbtags Schülerinnen und -schüler. Anders herum lässt sich festhalten, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die gar keinem organisierten Sport nachgehen, in der Gruppe der Schüler mit halbtägigem Schulbesuch größer ist als in der der Ganztags Schülerinnen und

2 Auffällig ist dabei allerdings, dass die Sportvereine an Gymnasien (W2: 80%, W3: 87%) etwas häufiger vertreten sind als bspw. an Hauptschulen (W2: 42%, W3: 60 %) oder auch Integrierten Gesamtschulen (W2: 68%, W3: 73%).

-schüler (W2: 40,8% zu 32,7%, W3: 45,5% zu 39,1%). Ohne Vereinssport und Ganztagschulsport gleichzusetzen – Laging u.a. (2010) beschreiben, dass das Sportangebot der Vereine in Schulen sehr viel breiter angelegt ist als der außerschulische Vereinssport – scheint mit der Ganztagschule die organisierte sportliche Aktivität der Kinder und Jugendlichen tendenziell sogar zuzunehmen – möglicherweise auf Kosten des privaten Freizeitsports (vgl. Abb. 14.2) – oder sich zu verlagern.

Dabei geben die kooperierenden Sportvereine durchaus an, dass sie durch ihre Kooperation zusätzliche Mitglieder gewonnen haben (vgl. Arnoldt/Züchner 2008; Züchner/Rauschenbach 2011). Eine solche „Wirkrichtung“ lässt sich in einer Kreuzpfadanalyse zum Zusammenhang von Sportvereinsaktivität und regelmäßigen Sportaktivitäten in Ganztagsangeboten jedoch nicht eindeutig bestimmen (vgl. Abb. 14.3). In dem Kreuzpfadmodell wurden die Aktivität im Sportverein sowie im Sportangebot des Ganztagsbetriebs zu den Zeitpunkten W2 und W3 ins Verhältnis gesetzt. Bei akzeptabler Modellanpassung ist dabei der Kreuzpfadkoeffizient von Sport im Ganztagsangebot zu Sportvereinsaktivität etwas größer als der umgekehrte Koeffizient, dieser Unterschied wird im Wald-Test jedoch nicht signifikant (Wald-Test=0,5; df=1). Auch die hohe Autokorrelation bei Sportvereinsaktivitäten relativiert den Unterschied. Dies legt eine Interpretation von Wechselwirkungen nahe und auch eine möglicherweise wirksame Hintergrundeinflussgröße (wie „sportliches Interesse“).

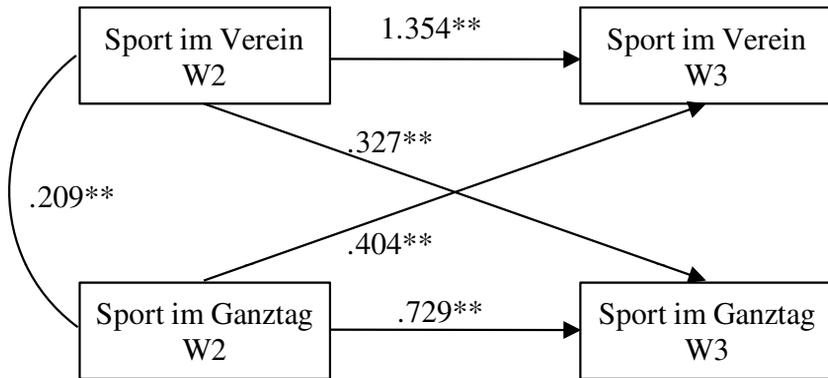
Auch wenn man dieselbe Kreuzpfadanalyse nur mit den Schülerinnen und Schülern der Schulen durchführt, die mit Sportvereinen kooperieren, (n=1.018; CFI= .943, RMSEA= .053) ergibt sich ein vergleichbarer (nicht signifikanter) Unterschied. Bei der Modifikation des Kreuzpfadmodells zu einem gerichteten Pfadmodell erweist sich ebenfalls keine der getesteten Varianten als eindeutig: Es lässt sich sowohl ein Anwerbeeffect (Einfluss der Teilnahme auf Sportvereinsaktivität) als auch ein Neigungseffect (Einfluss der Sportvereinsaktivität auf die Ganztagesteilnahme) über die Zeit in Pfadanalysen (CFI=1,000 bzw. 0,999) modellieren. Dies stützt die Interpretation von Wechselwirkungen bzw. von nicht kontrollierten Einflussfaktoren.

Herkunftsbedingte Unterschiede

Bei der Nutzung von außerunterrichtlichen und außerschulischen Aktivitäten stellt sich die Frage, inwieweit den Aktivitäten im Sportverein bzw. der Aktivität in Sportangeboten der Ganztagschule herkunftsspezifisch nachgegangen wird und inwieweit die Ganztagschule hier sozial ausgleichend wirkt. Grundsätzlich ist die Aktivität in Sportvereinen schichtspezifisch verteilt, Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status sind signifikant häufiger im Sportverein aktiv (vgl. z.B. Worldvision 2007; Zerle 2008).

Mit Blick auf einen möglichen Zugang zu Sportvereinen durch die Ganztagschulangebote lässt sich im Längsschnitt verfolgen, wer in der 5. Klasse nicht im Sportverein aktiv war, in der 7. oder 9. Klasse dort aber aktiv war. Die

Abb. 14.3: Kreuzpfadanalyse zum Zusammenhang zwischen Sportaktivitäten im Sportverein und im Rahmen von Ganztagsschulangeboten



n=1.929; $\chi^2=67,5$, df=1, $p < .01$; CFI= .929, RMSEA= .075

Quelle: StEG 2007-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), nur Ganztagschüler/-innen, Längsschnittkohorte

durch den vorigen Absatz gestützte Annahme ist, dass zumindest ein Teil der Ganztagschülerinnen und -schüler durch die Sportangebote zu Vereinsaktivitäten kommt und dass hier Kinder und Jugendliche aus ressourcenärmeren Milieus möglicherweise einen Zugang zum Vereinsleben finden. Entsprechend wurde ein logistisches Mehrebenenmodell geschätzt, das für die zum ersten Befragungszeitpunkt 2005 nicht im Sportverein organisierten Jugendlichen die Wahrscheinlichkeit zur Sportvereinsaktivität in 2007 oder 2009 vorhersagt. Auf die Mehrebenenstruktur wurde zurückgegriffen, da angenommen wird, dass sich solche Prozesse auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Schule, den lokalen Gegebenheiten und den schulischen Kooperationspartnern unterscheidet (vgl. Tab. 14.2).

Bei Mädchen, niedrigem sozioökonomischen Status der Familie und in den neuen Bundesländern ist eine Vereinsaktivität unwahrscheinlicher, in Gymnasien und bei Sportaktivität im Ganztage wahrscheinlicher. Weder ein Migrationshintergrund noch der eingebrachte Interaktionsterm für sozio-ökonomischen Status und Sport im Ganztage haben einen signifikanten Einfluss auf die Aufnahme von Sportaktivität im Verein.

Sportaktivität im Ganztage – so ein erstes Zwischenfazit – kann ein Zugang für Sportvereinsaktivitäten sein, sie sind aber nicht der Weg, schichtspezifische Zugänge zum Sportverein auszugleichen.

Tab. 14.2: Logistische Regression zur Aufnahme von Sportvereinsaktivität nach W1 (1=Sportaktivität im Verein zu W2 oder W3/0= keine Sportvereinsaktivität)

	b (SE)	Odds ratio
Konstante	-.378 (.173) *	
<i>Individualebene</i>		
Weiblich	-.417 (.112)*	0,7
Sozioökonomischer Status (HISEI, unterstes Quartil)	-.482 (.153)**	0,6
Migrationshintergrund	-.026 (.141)	1,0
Teilnahme an Sportangeboten im Ganzttag	.418 (.152)**	1,5
Interaktion SES (HISEI, unterstes Quartil) mit Teilnahme an Sportangeboten	.087 (.277)	1,1
<i>Schulebene</i>		
Schulform Gymnasien	.563 (.158)*	1,8
Stadt (> 50.000 Einw.)	-.062 (.171)	0,9
Neue Bundesländer	-.717 (.143)*	0,5
Schule hat Sportverein als Kooperationspartner	.197 (.153)	1,2
Varianz Schulebene	.135 (.069)**	

n (Schulen)=190, n (Schüler/-innen)=1.554; VPC \approx 2%; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, nur Schüler/-innen, die zu W1 nicht im Sportverein aktiv waren

Daran schließt sich die Frage an, ob auch der Zugang zu den *sportbezogenen Ganztagsangeboten* sozialen Selektionseffekten unterliegt. Da – wie erwähnt – in der MUKUS-Studie in der Inanspruchnahme der Ganztagsangebote keine herkunftsbedingten Unterschiede aufzufinden waren (vgl. Lehmann-Wermser u.a. 2010, S. 128), interessiert in diesem Zusammenhang, ob sich dieser Befund auch für Sportaktivitäten zeigen lässt. Entsprechend wurden für die Panelstichprobe zwei logistische Mehrebenenmodelle zur sportlichen Aktivität im Ganzttag zu den Zeitpunkten 2007 und 2009 geschätzt.³

Über die beiden Befragungszeitpunkte zeigt sich der Zusammenhang einer Sportvereinseinbindung mit der Teilnahme an Sportangeboten im Ganztagsbetrieb und eine geringere Beteiligung von Mädchen. Schichtspezifische Unterschiede in der Teilnahme am Sportangebot der Ganzttagsschulen sind weder in der 7. noch in der 9. Klasse zu verzeichnen. In der 9. Klasse zeigt sich allerdings ein positiver Zusammenhang von Migrationshintergrund und Teilnahme an Sportangeboten – hier werden Kinder mit Migrationserfahrung der Eltern stärker erreicht als Kinder ohne Migrationshintergrund. Hinzuweisen ist dabei darauf, dass die „Abdeckung“ mit Ganztagsangeboten in den höheren Klassenstufen abnimmt, zumal in diesen Altersgruppen – zumindest in

3 Auf die Darstellung der Tabelle wurde aus Platzgründen verzichtet.

den offenen und teilgebundenen Ganztagschulen – die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ganztagsbetrieb sinkt.

Als Zwischenfazit lässt sich bilanzieren, dass sportliche Aktivitäten durch den Ganztagsbetrieb durchaus in neue Bahnen gelenkt werden und den Vereinen eine gewisse Konkurrenz durch Ganztagsangebote erwachsen ist. Allerdings gibt es auch Hinweise für einen Anwerbeeffekt, indem über die Kooperation der Ganztagschulen mit Sportvereinen Jugendliche über die Ganztagsangebote zur Vereinsaktivität kommen.

Mit Blick auf die Herkunft der Kinder zeigt sich, dass der Sport im Ganztagsbetrieb die Kinder und Jugendlichen ohne schichtspezifische Unterschiede einbezieht und gerade Kinder mit Migrationshintergrund etwas stärker als andere Ganztagschülerinnen und -schüler erreicht werden. Damit bindet der Ganztagsbetrieb durchaus andere Kinder in Sportaktivitäten ein als dies die stärker milieugebundenen Sportvereine tun, was eine Chance gerade für Kinder und Jugendliche aus ressourcenärmeren Milieus bietet.

14.3.3 Musik

Neben dem Sport ist die musisch-kulturelle Bildung einer der wichtigen und verbreitetsten Bereiche der schulischen Ganztagsangebote (vgl. Holtappels 2008, S. 192; für die Ganztagsgrundschulen: Behr u.a. 2007, S. 42). Außerdem ist musikalische Betätigung ein klassisches Feld außerschulischer Aktivitäten, das privat, über Kunst- und Musikschulen oder Vereinsstrukturen organisiert ist.

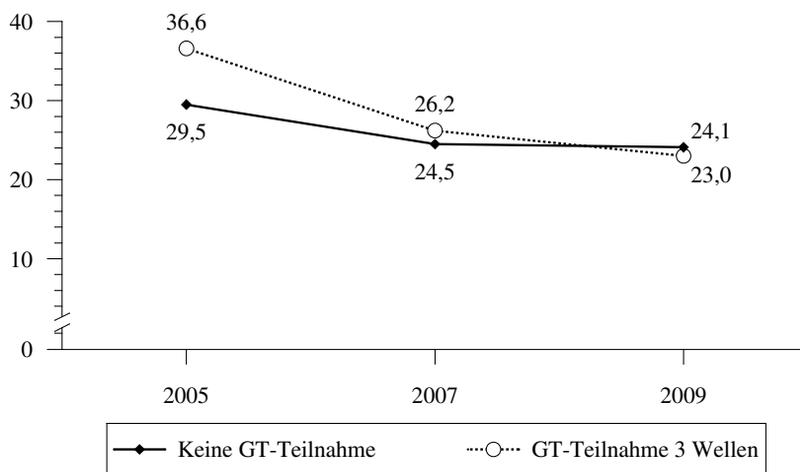
In StEG wurde abgefragt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit regelmäßig ein Instrument spielen (vgl. Abb. 14.4).

Hierbei konnten sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt keine signifikanten Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagschülern beobachtet werden – die in der Abbildung sichtbaren Unterschiede sind nicht gegen den Zufall abgesichert. Intensiver Ganztagsschulbesuch scheint sich nicht auf das Spielen eines Instrumentes auszuwirken.

Mit Blick auf die Wechselwirkungen soll auch hier betrachtet werden, inwieweit außerunterrichtliche Angebote in Musik zur außerschulischen Beschäftigung mit Musik führen und ob auch Kinder aus den „bildungsfernen Schichten“ durch den Ganztagsschulbesuch stärker an diese im Allgemeinen schichtspezifisch verteilte Freizeitbeschäftigung herangeführt werden.

Auch bei der Musik gibt es gewisse Entsprechungen zwischen außerschulischen und außerunterrichtlichen Angeboten (bspw. der Musikschulen). So gibt es bspw. musikalische Ganztagsangebote, in denen Instrumente gelernt werden können und/oder in denen – auf unterschiedlichen Ebenen – gemeinsam musiziert wird. Einzelunterricht ist hingegen primär im Bereich der außerschulischen Musikaktivitäten angesiedelt. Nach Angaben der Schulleitun-

Abb. 14.4: Entwicklung des regelmäßigen Spielens eines Instruments im Vergleich von kontinuierlicher vs. keiner GT-Teilnahme (Angaben in %)



Keine Teilnahme n=664, dreimal Teilnahme n=985, χ^2 -test: n.s./n.s./n.s.

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

gen finden im Ganztagsbetrieb in 96 Prozent (W2) bzw. 94 Prozent (W3) ihrer Schulen Musikangebote statt. Kooperiert wird dabei insbesondere mit Kunst- und Musikschulen an 38 Prozent (W2) bzw. 40 Prozent (W3) der Schulen.

Versucht man nun in Analogie zur sportlichen Aktivität die möglichen Formen des Musizierens empirisch abzubilden, lassen sich wiederum vier Kategorien bilden: Keine musikalische Aktivität, Musik nur im Ganztagsbetrieb, Musik und Instrument spielen außerhalb der Schule und eine Kombination der letzten beiden Gruppen (vgl. Tab. 14.3).

Als zentrale Befunde kann man festhalten, dass sich Ganztags- und Halbtags-schülerinnen und -schüler hinsichtlich des Spielens eines Instrumentes außerhalb der Schule nicht unterscheiden. Zudem deutet sich ein Zugewinn an musikalischen Aktivitäten durch die Angebote im Ganztagsbetrieb an – auch wenn mit den Daten nichts über die zeitliche Intensität ausgesagt wird. So erreichen die musikalischen Angebote mit etwa fünf bis acht Prozent der Ganztags-schülerinnen und -schüler durchaus auch Kinder und Jugendliche, die außerschulisch kein Instrument spielen.

Eine Kreuzpfadanalyse mit den Variablen zu Musikangeboten im Ganztagsbetrieb und dem Spielens eines Instruments mit unkorrelierten W3-Variablen ergibt nur einen sehr ungenügenden Modell-Fit. Der Vergleich der möglichen modifizierten Pfad-Modelle ergibt die beste Modellanpassung für ein modifiziertes Pfadmodell, in dem die zeitliche Entwicklung vom Instrument spielen auf die Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt (vgl. Abb. 14.5).

Tab. 14.3: *Musikalische Aktivitäten nach Ganztagsschulbesuch (nur Schüler/-innen ohne GT-Teilnahme oder mit kontinuierlicher GT-Teilnahme)*

	Keine GT-Teilnahme		GT-Teilnahme an 3 Wellen	
	7. Klasse in %	9. Klasse in %	7. Klasse in %	9. Klasse in %
Weder regelmäßiges Instrument spielen noch Musik im GT	75,6	76,2	66,2	71,8
Musik nur im GT	–	–	7,8	5,5
Musikinstrument außerhalb	24,4	23,8	11,6	11,5
Musikinstrument außerhalb und Musik im GT	–	–	14,5	11,3
n	659	659	967	967

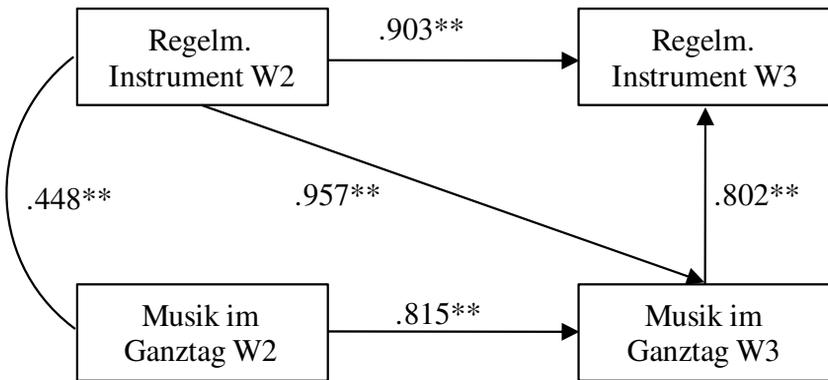
Quelle: StEG 2007-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

In anderen Worten: Die Daten lassen sich dahingehend interpretieren, dass vorhandenes Musikinteresse und bereits vorhandene musikalische Aktivitäten eher zur Teilnahme an entsprechenden Ganztagsangeboten führen denn die Ganztagsangebote zu außerunterrichtlichen Musikaktivitäten. Im Vergleich zum Sport wird beim Instrumenten spielen weniger von einem „Anwerbeeffekt“ ausgegangen.

Diese Wirkrichtung lässt vermuten, dass sich schichtspezifische Unterschiede in der Nutzung der musikalischen Ganztagsangebote reproduzieren. Lehmann-Wermser u.a. hatten hingegen auf die Herkunftsunabhängigkeit der Nutzung entsprechender Ganztagsangebote hingewiesen. In zwei logistischen Regressionen zu den Messzeitpunkten in 2007 (7. Klasse) und in 2009 (9. Klasse) zeigt sich, dass musikalische Angebote vor allem an Gymnasien und verstärkt von Mädchen besucht werden. Betrachtet man – unter Kontrolle des Schuleffekts – die herkunftsbedingten Einflüsse, so werden Kinder mit Migrationshintergrund in gleicher Weise von den Musikangeboten erreicht wie Kinder ohne Migrationshintergrund. Auch Kinder und Jugendliche aus Familien mit geringem Sozialstatus nehmen an Musikangeboten in Ganztagschulen nicht signifikant weniger teil. Damit scheint auch im Bereich Musik der Ganztagsbetrieb Kinder und Jugendliche herkunfts- und schichtübergreifend zu erreichen und Potentiale für einen herkunftsoffeneren Zugang zur kulturellen Bildung zu bieten.⁴ Allerdings muss betont werden, dass das individuelle Erlernen von Instrumenten und entsprechender Unterricht durchaus inhaltlich etwas anderes sein kann als die Gruppenmusikangebote im Ganztagsbetrieb.

4 Dies bestätigt sich auch, wenn man für die Erhebungen 2007 und 2009 querschnittliche Mehrebenenmodelle mit allen Ganztagschülerinnen und -schülern schätzt.

Abb. 14.5: Modifizierte Pfadanalyse zum Zusammenhang zwischen Instrument spielen in der Freizeit und Teilnahme an Musikangebot im Rahmen von Ganztagschule



n=1.927; $\chi^2=1,397$, df=1; CFI= .999, RMSEA= .006

Quelle: StEG 2007-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, nur Ganztags Schülerinnen und -schüler

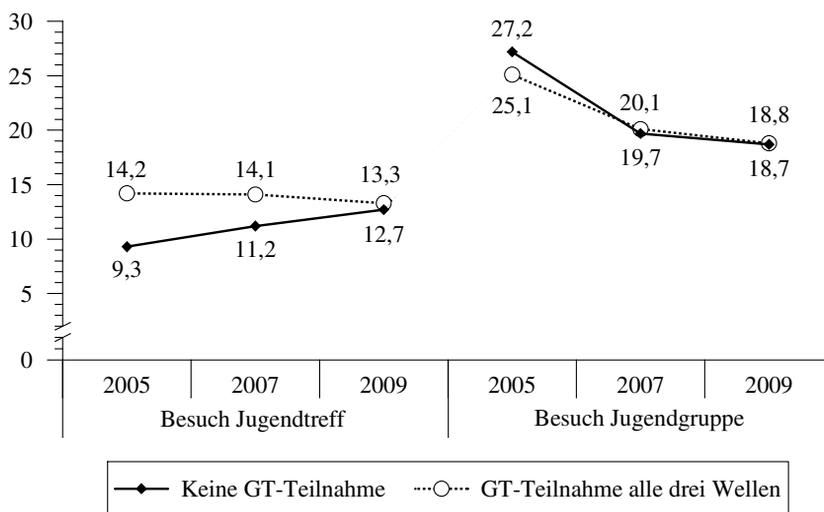
14.3.4 Aktivitäten in Jugendgruppen und Jugendfreizeiteinrichtungen

Es wurde bereits beschrieben, dass es bezüglich der Aktivität in Kirchengemeinden und anderen Vereinen keine Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern gibt, die dauerhaft versus nie am Ganztagsbetrieb teilnehmen (vgl. Abb. 14.1). In diesem Sinne lässt sich auch der Besuch von Jugendgruppen (jenseits von Sport und Musik) und die Nutzung von Jugendfreizeiteinrichtungen betrachten – beides Angebots- und Organisationsformen, die öffentlich gefördert werden. Sowohl bei den Jugendverbänden als auch den Jugendfreizeitstätten hat es in den letzten Jahren intensive Diskussionen um Kooperation und Konkurrenz mit Ganztagschulen gegeben (vgl. z.B. Maykus 2008; Corsa 2003; Deinet 2002), in vielen Fällen hat sich eine Zusammenarbeit ergeben. Etwa 30 Prozent der Schulleitungen der in StEG untersuchten Schulen der Sekundarstufe berichtet von einer Kooperation mit Jugendzentren/Jugendfreizeitstätten – allerdings deutlich weniger an Gymnasien als an anderen Schulformen.

Betrachtet man nun die Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten, so besucht im Sekundarstufenschulalter insgesamt gesehen nur ein Viertel bis ein Fünftel der Jugendlichen Angebote von Jugendgruppen. Die Teilnahme lässt – wie im Sport – mit zunehmendem Alter signifikant nach: Sie sinkt insgesamt von 25 Prozent in der Jahrgangs-

stufe 5 auf 17 Prozent in der Jahrgangsstufe 9. Dabei zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, die zu keinem oder an allen drei Messzeitpunkten am Ganztagsbetrieb ihrer Schule teilgenommen haben (vgl. Abb. 14.6).

Abb. 14.6: Entwicklung des Besuchs von Jugendtreff und Jugendgruppe nach Ganztagssteilnahme



Jugendtreff; n=654 (kein GT) n=989 (3mal GT), χ^2 -test der Querschnitte=**/*/n.s., Phi=.07/.04/.01

Jugendgruppe: n=640 (kein GT) n=979 (3mal GT), χ^2 -test der Querschnitte=n.s./n.s./n.s., Phi=-.02/.01/-.01

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Das regelmäßige Aufsuchen einer Jugendfreizeiteinrichtung ist noch schwächer ausgeprägt. Insgesamt gehen nur rund 12 Prozent der Jugendlichen mehrmals pro Woche in den Jugendtreff. Während für dauerhafte Ganztagschülerinnen und -schüler der Wert stabil bei rund 14 Prozent liegt, wächst er für Nicht-Ganztagschülerinnen und -schüler signifikant von 9 auf 13 Prozent (vgl. Abb. 14.6). In den ersten beiden Erhebungswellen ist der Unterschied zwischen dauerhaften und „nie“-Ganztagssteilnehmerinnen und -teilnehmern signifikant, wenngleich mit geringer Effektstärke.

Bekannt ist, dass Jugendfreizeiteinrichtungen und Jugendgruppen selektiv genutzt werden. Jugendtreffs werden überproportional von Jugendlichen an Haupt- oder Gesamtschulen, männlichen Geschlechts oder mit Migrationshintergrund besucht (vgl. Thole 2000; Zerle 2008). Bei Jugendgruppen von Vereinen oder Verbänden, die nicht im Bereich Sport oder Musik arbeiten, sind Jugendliche aus den alten Bundesländern und männlichen Geschlechts überproportional vertreten (vgl. Gaiser/de Rijke 2006), gleichzeitig findet sich gerade in Jugendverbänden ein überproportionaler Anteil von Kindern

und Jugendlichen mit akademischem und sozial besser gestelltem Familienhintergrund (vgl. Fauser/Münchmeier/Fischer 2006). Auch in den StEG-Daten findet sich für beide außerschulischen Aktivitäten eine ungleiche Nutzung wieder. Hierfür werden Mehrebenenanalysen berechnet, in denen die abhängige Variable die Anzahl der Erhebungszeitpunkte, in denen mehrmals pro Woche ein Jugendzentrum bzw. eine Jugendgruppe besucht wird, ist. Neben den Schülermerkmalen Geschlecht, höchster beruflicher Status in der Familie und Migrationshintergrund (dichotom: mindestens ein Elternteil hat Migrationshintergrund) werden kontrollierend Schulmerkmale (Schulform, Organisationsform, Schule befindet sich in neuem oder altem Bundesland) in die Analyse einbezogen.

Für den regelmäßigen Besuch von Jugendgruppen zeigt sich mit den StEG-Daten, dass neben Geschlecht und Bundesland auch die Schul- und Organisationsform prädiktiv sind. Männliche Jugendliche in den alten Bundesländern, die kein Gymnasium besuchen und deren Ganztagschule dauerhaft nicht vollgebunden organisiert ist, sind intensiver in Jugendgruppen aktiv (vgl. Tab. 14.4, Modell 1). Dieser Befund könnte darauf hindeuten, dass Zeit einen wichtigen Faktor für eine regelmäßige Jugendgruppenaktivität darstellt. Gymnasiasten haben gerade durch die Umstellung auf das G8 eine höhere Stundentafel als andere Schülerinnen und Schüler. Auch eine Ganztags Teilnahme reduziert die frei verfügbare Zeit der Jugendlichen, so dass der Befund zur Organisationsform vermuten lässt, dass Ganztags Schülerinnen und -schüler Jugendgruppen weniger nutzen.

In einem zweiten Modell wurde daher in der Mehrebenenanalyse die Ganztags teilnahme der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, wobei zwei Extremgruppen gegenübergestellt werden: Diejenigen, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten oder nie an Ganztagsangeboten teilgenommen haben. Wie in der dritten Spalte der Tab. 14.4 abzulesen ist, wird die Annahme jedoch stark entkräftet. Zumindest lässt sich bilanzieren, dass Ganztags teilnahme keine Erklärung für den Nicht-Besuch von Jugendgruppen ist. Warum vollgebundene Schulen einen negativen Einfluss auf den regelmäßigen Besuch von Jugendgruppen haben, bleibt somit vorerst ungeklärt.

Ein anderes Bild zeigt sich, wenn der Besuch von Jugendzentren betrachtet wird. Jugendzentren werden häufiger von männlichen Jugendlichen als von weiblichen besucht, eher von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, mehr von Jugendlichen mit niedrigerem soziökonomischen Status und häufiger von Schülerinnen und Schülern, die eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen – ganz unabhängig von der Teilnahme an Ganztagsangeboten. Organisationsform und Bundesland der Schule haben keinen Einfluss auf den Jugendzentrumsbesuch (vgl. Tab. 14.5, Modell 1). In einem zweiten Modell wird die Ganztags teilnahme der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Ergebnis ist, dass Schülerinnen und Schüler, die zu allen drei Messzeitpunkten an Ganztagsan-

geboten teilnehmen, eher die außerschulischen Angebote von Jugendtreffs nutzen als Schülerinnen und Schüler, die nie an Ganztagsangeboten teilnehmen. Gleichzeitig ist der Migrationshintergrund nicht mehr signifikant und es sind – anders als im ersten Modell – tendenziell eher die Schülerinnen und Schüler an offenen Ganztagschulen, die häufiger Jugendzentren besuchen (vgl. Tab. 14.5, Modell 2).

Tab. 14.4: Poisson-Mehrebenenanalysen zur Selektivität von regelmäßigem Jugendgruppenbesuch (Modell 1) unter Kontrolle der Ganztagssteilnahme (Modell 2)

	Modell 1 b (SE)	Modell 2 b (SE)
Konstante	-1.508 (.111)**	-1.409 (.158)**
<i>Individualmerkmale</i>		
Männlich	.565 (.056)**	.558 (.085)**
Sozioökonomischer Status (HISEI)	.002 (.001)	.002 (.002)
Migrationshintergrund	-.021 (.052)	.041 (.082)
Ganztagssteilnahme (3 mal)		.001 (.001)
<i>Kontextmerkmale</i>		
Gymnasium	-.163 (.073)*	-.232 (.108)*
Neue Bundesländer	-.156 (.068)*	-.191 (.094)*
Organisationsform (dauerhaft vollgebunden)	-.196 (.085)*	-.314 (.092)**
n (Schüler/-innen/Schulen)	4.156/165	1.559/160

*= $p < .05$, **= $p < .01$; abhängige Variable: Anzahl Wellen mit Jugendgruppen-Besuch mehrmals pro Woche, Poisson-Mehrebenenanalyse (robust)

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Möglicherweise kann der Befund der relevanten Ganztagssteilnahme über die Kooperationspartner der Schule erklärt werden. Falls ein Jugendzentrum Angebote an der Schule macht, wird die Einrichtung bei den Jugendlichen bekannt und könnte diese zu einem Besuch anregen. Es wird daher im dritten Modell auch die Variable aufgenommen, ob die Schule zum ersten Erhebungszeitpunkt mit einem Jugendtreff kooperiert. Dabei zeigt sich, dass die Kooperation einen zusätzlichen Einfluss auf den Besuch eines Jugendzentrums von den Schülerinnen und Schülern in ihrer Freizeit hat (vgl. Tab. 14.5, Modell 3).

Die bekannte soziale Selektivität im Besuch von Jugendzentren und in der Teilnahme an Jugendgruppen können mit den StEG-Daten repliziert werden. Die Teilnahme an Ganztagsangeboten schränkt den Besuch von Jugendzentren oder Jugendgruppen nicht ein. Der Besuch von Jugendzentren wird sogar dadurch verstärkt. Gleichzeitig erzielen Jugendzentren durch die Kooperation mit Ganztagschulen einen Anwerbeeffect.

Tab. 14.5: Poisson-Mehrebenenanalysen zur Selektivität von regelmäßigem Jugendzentrumsbesuch (Modell 1) unter Kontrolle der Ganztagssteilnahme (Modell 2) und Jugendzentrums-Kooperation (Modell 3)

	Modell 1 b (SE)	Modell 2 b (SE)	Modell 3 b (SE)
Konstante	-1.311 (.160)**	-1.555 (.248)**	-1.598 (.251)**
<i>Individualmerkmale</i>			
Männlich	.343 (.058)**	.512 (.093)**	.510 (.094)**
Sozioökonomischer Status (HISEI)	-.012 (.002)**	-.013 (.003)**	-.013 (.003)**
Migrationshintergrund	.230 (.071)**	.187 (.103)	.186 (.103)
Ganztagssteilnahme (3x)		.002 (.001)*	.002 (.001)*
<i>Kontextmerkmale</i>			
Schulform (SmB)	.326 (.092)**	.358 (.154)**	.341 (.117)**
Neue Bundesländer	-.036 (.098)	-.161 (.132)	-.186 (.130)
Organisationsform (vollgebunden)	.150 (.138)	-.143 (.171)	-.208 (.158)
Jugendzentrum macht Angebot an Schule			.252 (.111)*
n (Schüler/-innen/Schulen)	4.166/160	1.560/160	1.559/159

*= $p < .05$, **= $p < .01$; abhängige Variable: Anzahl Wellen mit Jugendzentrums-Besuch mehrmals pro Woche, Poisson-Mehrebenenanalyse (robust)

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

14.4 Fazit

In der Zusammenschau der Befunde ist zunächst festzuhalten, dass die Teilnahme an außerschulischen Freizeit- und Bildungsangeboten durch die Wahrnehmung von schulischen Ganztagsangeboten weniger beeinflusst wird, als es die öffentlichen Diskussionen vermuten lassen. Zudem bestätigt sich der in der Jugendforschung wiederkehrende Befund, dass organisierte außerschulische Aktivitäten von Jugendlichen mit zunehmendem Alter abnehmen; die Ganztagschule beeinflusst diesen Prozess nur sehr bedingt.

Allerdings zeigt sich im Bereich *Sport*, dass Ganztagschülerinnen und -schüler weniger Vereins- und Freizeitsport treiben, aber durch die Teilnahme an Sportangeboten im Ganztagsbetrieb insgesamt sogar mehr organisierten Sportaktivitäten nachgehen. Dabei scheint sich zumindest partiell eine Verlagerung des Sports von den Sportvereinen hin zu ganztägigen Angeboten abzuzeichnen. In Ansätzen zeigt sich aber auch ein gewisser „Anwerbeeffekt“ für die Sportvereine. Mit Blick auf einen schichtspezifischen Zugang, der für Sportvereine aufzufinden ist, erweisen sich die Ganztagsangebote als wenig selektiv, die Kinder unterschiedlicher Herkunft sind in den Angeboten gleichmäßig vertreten.

Mit Blick auf das Thema Musik unterscheiden sich Ganztags- und Halbtagschülerinnen und -schüler nicht darin, ob sie ein Instrument zu Hause spielen. Privat Musikaktive nutzen auch verstärkt Musikangebote im Ganzttag. Umgekehrt erreichen die musikalischen Ganztagsangebote auch Jugendliche, die zu Hause bisher kein Instrument spielten und insgesamt, obwohl der Zugang durch den kulturellen und sozialen Familienhintergrund der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird, erreichen musikalische Angebote im Ganztagsbetrieb ein breites Spektrum an Kindern und Jugendlichen ohne sozial selektiv zu sein.

Betrachtet man die öffentlich geförderten Jugendaktivitäten, so erweist sich der Besuch von Jugendgruppen als unabhängig vom Ganztagsschulbesuch. Dabei ist jedoch eine Einschränkung zu verzeichnen: Dauerhafte Ganztags Teilnehmer von vollgebundenen Schulen sind seltener gleichzeitig intensive Jugendgruppenbesucher. Dies ist womöglich auf ein geringeres Potential an Freizeit zurückzuführen. Jugendfreizeiteinrichtungen schließlich werden in den Jahrgangsstufen 5 und 7 regelmäßiger von Ganztags Teilnehmern besucht als von den untersuchten Halbtags schülern. In der 9. Jahrgangsstufe ist dieser Unterschied nicht mehr vorhanden. Die Analysen geben darüber hinaus einen Hinweis darauf, dass Ganztags teilnahme auch Jugendliche für Jugendtreffs gewinnt, die dort eher unterrepräsentiert sind. Die Befunde deuten darauf hin, dass eine dauerhafte Ganztags teilnahme generell Jugendliche ermuntert, verschiedene Aktivitäten auszuprobieren oder auch die Bekanntheit bestimmter außerschulischer Angebote im Gemeinwesen erhöht.

Versucht man aus diesen Befunden ein Resümee zu ziehen, so lässt sich bilanzieren, dass Ganztags schulen auch bei dauerhafter Teilnahme die außerschulischen Freizeitaktivitäten von Jugendlichen nicht grundsätzlich einschränken oder verändern. Allerdings zeigt sich beim Sport – der verbreitetsten organisierten Freizeitaktivität von Kindern und Jugendlichen – eine besondere Entwicklung. So konnte gezeigt werden, dass Ganztagsangebote Anregungsgehalt für die außerschulische Freizeit liefern. Hierfür kann es verschiedene Begründungen geben: Trotz dauerhafter Ganztags teilnahme ist die Anzahl an Tagen mit Ganztags teilnahme pro Woche oft gering (vgl. Holtappels 2008). Zudem nehmen aktive Jugendliche oftmals sowohl außerschulische Angebote als auch Ganztagsangebote wahr, ein Teil von ihnen gewinnt durch die Ganztags schule möglicherweise neue Hobbys. Hingegen führt der Weg – außer im Sport – eher nicht von Ganztagsangeboten zu außerschulischen Freizeitaktivitäten. Damit werden über die Ganztags schule auch die schichtspezifischen Zugänge zu *außerschulischen* Freizeitinteressen nicht aufgebrochen.

Befürchtungen, dass Ganztagschülerinnen und -schüler zu wenig Bewegung erfahren, können entkräftet werden. Allerdings nimmt Sport treiben möglicherweise eine andere Form an, mit einer anderen Formalisierung und Institutionalisierung, die weniger im sozio-kulturellen Umfeld von Vereinen angesiedelt ist. Auch werden *Sportvereine* weiterhin kritisch beobachten, in-

wieweit sich Sportaktivitäten im Ganztagsbetrieb zu einem Konkurrenzgeschäft um Kinder und Jugendliche entwickeln.

Die StEG-Ergebnisse zur Kompensation sozial selektiver Freizeitmuster durch Ganztagschule stehen im Einklang mit den Ergebnissen der MUKUS-Studie. So werden Sport- und Musikangebote im Ganztagsbetrieb der Schulen relativ gleichmäßig von Kindern und Jugendlichen mit verschiedener sozialer Herkunft besucht. Auch wenn es für Sport oder Musik keine Hinweise auf besondere Förderung bestimmter ressourcenschwächerer Gruppen gibt, zeichnet sich hier eine herkunftsunspezifischere Nutzung von sportlichen und kulturellen Angeboten *in der Schule* ab.

Ähnliche Ergebnisse gibt es zwischen StEG und der Expertise zur Kooperation von Ganztagschulen und Jugendkunstschulen (vgl. Eickhoff 2007) hinsichtlich der Frage der „Sogwirkung“ von Kooperationen. Die Jugendkunstschulen haben keinen nennenswerten Rückgang von Teilnehmern in ihren außerschulischen Angeboten erfahren, sondern eher weitere Zugänge. Auch in StEG zeigen die Angaben der Schülerinnen und Schüler keine deutlichen Rückgänge außerschulisch organisierter Aktivitäten durch Ganztagesteilnahme. Die Angaben der Kooperationspartner bestätigen diese Sicht. Allerdings ist es nach wie vor eine offene Frage, wie sich Ganztagschule auf außerschulische Akteure auswirkt, die *nicht* mit Ganztagschulen kooperieren können oder wollen.

15 Ganztagsschulen und Familienleben

Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs

In den letzten Jahren ist die Familie als eigenständiger Akteur der Bildung wieder vermehrt in den Blick geraten. Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen hat im Anschluss an die PISA-Studie 2000 auf die enorme und oft unbeachtete Bildungsbedeutung der Familie hingewiesen (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002; Otto/Rauschenbach 2004). So erbringt die Familie eine Vielzahl – greift man das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichts auf (vgl. BMFSFJ 2005) – kultureller, sozialer, personaler und instrumenteller Bildungsleistungen, sie ist der Anfang und die Grundlage aller Bildung (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002).

In der Debatte um herkunftsbedingte Ungleichheiten im Bildungsprozess und des Schulerfolgs (vgl. z.B. Fischer/Elsenblast 2007) wird vermehrt deutlich gemacht, dass die Einteilung in bildungsferne oder bildungsnahe Schichten oder Milieus (bzw. in Ober- und Unterschicht), nicht nur eine sozioökonomische Unterscheidung von Lebenslagen markiert, sondern dass damit auch unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsleistungen in Familien verknüpft sind (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002).

Mit Blick auf die Ganztagsschule stellt sich die Frage der Erziehungs- und Bildungsleistungen der Familie neu, da sich durch geänderte Zeitstrukturen eine neue Aufgabenverteilung zwischen Schule, Familie und anderen Bildungsorten und in Ansätzen ein Funktionswandel von Familie und Schule ergeben könnte, indem sich die Anteile im Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsprozess verschieben (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006). Das Beispiel hierfür ist das Mittagessen, für das bei ganztägiger Beschulung dann in der Regel nicht mehr die Herkunftsfamilie Sorge trägt. Allerdings erweisen sich die Grenzen zwischen Halbtagschulen und Ganztagschulen in der Praxis als verschwommen und die faktische Ganztagschuleteilnahme der Schülerinnen und Schüler als sehr heterogen (vgl. Holtappels 2008; Steiner (Kapitel 4) in diesem Band), so dass eine idealtypische Gegenüberstellung von ganztägigem und halbtägigem Schulbesuch über die Zeit die vielfältigen Alltagskonstellationen nur unzureichend abbildet. So sind mit Blick auf Zeiten von Kindern und Familien keine fundamentalen Verän-

derungen sondern allenfalls Verschiebungen zu erwarten. Darüber hinaus erscheint die Annahme eines Funktionswandels von Schule und Familie derzeit empirisch nicht abgesichert, die vorliegenden Daten weisen möglicherweise auf punktuelle neue Relationen hin (vgl. Abschnitt 15.2). Im Folgenden werden anhand der StEG-Daten mit Blick auf diese möglichen Veränderungen folgende Fragestellungen untersucht:

1. In einer *sozialpolitischen* Perspektive war die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein zentrales Argument für den Ganztagschulaausbau. Nach dem Ausbau der Kindertagesbetreuung wurde auch die Notwendigkeit einer ganztägigen Betreuung von Kindern im Schulalter für die Erwerbstätigkeit beider Elternteile betont. Entsprechend wurde politisch in einigen Bundesländern die Ganztagschule, genauer: die Ganztagsgrundschule (z.B. in NRW und Berlin), zu einem zentralen Instrument zur Gewährleistung der Betreuung gemacht.

2. *Familienpolitisch* diskutiert wurde die Frage nach Veränderungen und Funktionsverlust der Familien, also inwieweit ein verlängerter Schulalltag und damit eine veränderte Zeit- und Rolleneinteilung zwischen Familie und Schule Auswirkungen auf Familienleben bzw. familiäre Interaktionen hat. In der politischen Diskussion wurde Ganztagschule anfangs durchaus als Bedrohung für intakte Familienbeziehungen beschrieben, in den letzten Jahren hingegen wurde stärker eine Entlastung und Unterstützung von Familien durch die Ganztagschule betont (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006).¹

Querliegend dazu ist mit der Ganztagschule immer auch die Bedeutung der sozialen Herkunft für Bildungsprozesse und Schulerfolg angesprochen. Da mit der Ganztagschule auch die Hoffnung verbunden war, herkunftsbedingte Unterschiede auszugleichen, ist zu analysieren, inwieweit für diese Fragestellungen milieuspezifische Entwicklungen beschrieben werden können bzw. inwieweit Ganztagschule in der Lage ist, Auswirkungen von herkunftsbedingten Unterschieden im Bildungsprozess entgegenzuwirken.

Die folgenden Analysen konzentrieren sich auf die Themen Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Frage nach der Veränderung von Familienleben durch die Ganztagschule sowie die Frage schichtspezifischer Wahrnehmung und Wirkung von Ganztagschule. Dabei wird zunächst auf die Frage der

1 Damit verbunden ist die *bildungspolitische* Frage, inwieweit sich mit einer neuen und umfangreicheren Zeitstrukturierung des Schultages auch das Zusammenspiel von Familie und Schule verschiebt. Dieses kann sowohl in punkto Unterstützung von Bildungsprozessen betrachtet werden (wer initiiert Bildungsprozesse?) als auch im gemeinsamen Zusammenwirken in „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“. Dies beinhaltet auch die Frage, ob elterliche Schulunterstützung sowie Elternbeteiligung an Schule bei ganztägigem Schulbesuch der Kinder geringer bzw. stärker ausgeprägt sind als bei Eltern, deren Kinder die Schulen nur halbtags besuchen (vgl. zur Elternbeteiligung an Ganztagschulen Züchner 2008, 2011).

besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch Ganztagschulen eingegangen, um dann im zweiten Schritt in zwei ausgewählten Punkten den Auswirkungen auf die Familienbeziehungen nachzugehen.

15.1 Theoretische Einbindung

Dem in diesem Beitrag eingenommenen Blick auf das Zusammenspiel von Familie und Ganztagschule liegen generell zwei theoretische Perspektiven zugrunde. Zum einen folgen die Analysen in ihrer Perspektive dem sozial-ökologischen Ansatz nach Bronfenbrenner, der nach den Wechselwirkungen von Systemen fragt (vgl. Bronfenbrenner 1981). Zum anderen werden diese Aus- und Wechselwirkungen von Familie und Ganztagschule unter dem Fokus sozialer Ungleichheit bzw. unterschiedlicher Herkunft betrachtet und lehnen sich dabei an Überlegungen zur kulturellen Passung im Anschluss an Bourdieu/Passeron (vgl. z.B. Ecarius/Wahl 2009; Büchner/Wahl 2005; Büchner/Brake 2006) an.

Für Bronfenbrenner findet kindliche Entwicklung in einer komplexen Struktur ineinander verschachtelter Systeme statt. Dabei unterscheidet er fünf Systemebenen, in die ein Mensch in seiner Entwicklung eingebunden ist: Mikro-, Meso-, Exo-, Chrono- und Makrosysteme. Mikrosysteme umfassen in seiner Lesart die Beziehungen zu anderen Menschen oder Gruppen (wie beispielsweise Familie oder Schule). Ein Mesosystem „umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner 1981, S. 41), also beispielsweise das Verhältnis zwischen Eltern und Schule. Exosysteme sind nach Bronfenbrenners Schema ein oder mehrere Lebensbereiche, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.“ (Bronfenbrenner 1981, S. 42), beispielsweise die Arbeitsstätte der Eltern. Das Chronosystem, das Bronfenbrenner zeitlich später einführt, bezieht er auf eine Analyseperspektive, in der die zeitliche Veränderung von Personen und Umweltsystemen betrachtet werden können. Makrosysteme schließlich beschreiben die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft (vgl. Bronfenbrenner 1990, S. 77).

In der Systemperspektive sind die Systeme ineinander verschachtelt, so dass Veränderungen bzw. Unterschiede in übergeordneten Systemen auf untergeordnete Systeme rückwirken, aber auch gegenseitige Wirkrichtungen existieren. So konfiguriert sich eine Familie in Abhängigkeit von anderen Systemebenen. In einer solchen Perspektive wird der Ausbau der Ganztagschulen unter der Perspektive analysiert, dass gesellschaftliche Anforderungen auf die Systeme wirken. Angenommen wird, dass unterschiedliche Konfigurationen der Gesellschafts- und Exosysteme auch auf die Mikroebene der Familie und die Mesoebene (Verhältnis von Schule und Familie) zurückwirken, dass also beispielsweise andere Schulzeiten und neue Aufgabenübernahme der

Schule andere familiäre Konstellationen und Entwicklungen zur Folge haben könnten (Mikroebene) und sich gleichzeitig das Verhältnis von Schule und Familie neu gestalten könnte (Mesoebene). Der vorliegende Beitrag setzt einen Schwerpunkt auf die Beobachtung der Mikroebene, dem Familienleben. Auf der Mikrosystemebene der Familie beginnt die Erfahrung von Interaktionen mit anderen Menschen („dyadic or triadic interaction“). Mit zunehmendem Alter wird das Mikrosystem komplexer, umfasst mehr Menschen und erstreckt sich auch auf andere Bereiche wie Kindergarten und Schule. Bronfenbrenner formuliert, dass eine wachsende Zahl von Sozialbeziehungen im Mikrosystem des Kindes mehr dauerhafte rückbezügliche (reciprocal) Beziehungen bedeuten, eine Vermehrung dieser Sozialbeziehungen wiederum die kindliche Entwicklung bereichern. Eine besondere Bedeutung hierfür hat für ihn das Familiensystem. Schneewind/Beckmann/Engfer beschreiben in Anknüpfung an diese Überlegungen Bronfenbrenners die Haupteinflussfaktoren des innerfamiliären Sozialisationsgeschehens: den Erziehungsstil, die Ehepartner-Beziehung und das Familienklima (verstanden als gesamtes Beziehungsgefüge in der Familie, als die Gesamtheit des familiären Zusammenlebens, das den Rahmen für die konkreten Eltern-Kind Interaktionen abgibt) (vgl. Schneewind/Beckmann/Engfer 1983, S. 26f.). In empirischen Analysen zeigen sie, dass gerade dem Familienklima für sozialbezogene Aktivitäten und Sozialkontakte von Kindern und Jugendlichen sowie für soziales Engagement eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. ebd., S. 75). Für die Selbstverantwortlichkeit der Kinder messen die Autoren dem Familienklima eine höhere Bedeutung zu als den elterlichen Erziehungseinstellungen. Entsprechend steht die Entwicklung des Familienklimas im Zentrum der familienbezogenen Analysen.

Untersucht wird mit der Frage nach Auswirkungen der Ganztagschule auf das Familienleben der Einfluss der Mesoebene auf die Veränderung der Mikroebene. Mit der Mesoebene (Schule-Familie) ist u.a. das Verhältnis von Schulleben und Familienleben, aber auch von öffentlicher und familialer Erziehung angesprochen. Der Ganztagschulausbau hat gesellschaftspolitische Ziele, die mit einer öffentlichen Verantwortungsübernahme für Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung verbunden sind. Kolbe und Reh beschreiben in diesem Kontext eine Grenzverschiebung des Schulischen (vgl. Kolbe/Reh 2008b, S. 668), Fritzsche u.a. sehen zwei parallele Entwicklungen: die „Familiarisierung von Schule“ und die „Scholarisierung von Freizeit“ (vgl. Fritzsche u.a. 2009, S. 190; ähnlich auch Helsper/Hummrich 2008, S. 378). Auch wenn hier jeweils etwas leicht Unterschiedliches analysiert wird, ist doch stets von Systemveränderungen in der Relation Familie und Schule/öffentliche Erziehung die Rede (vgl. Richter 2010).

Die zweite theoretische Rahmung des Beitrags findet sich in den Arbeiten zur sozialen Ungleichheit im Bildungsprozess, im Anschluss an die Überlegungen zur kulturellen Passung von Bourdieu/Passeron (vgl. z.B. Ecarius/Wahl 2009; Büchner/Brake 2006). Gerade mit dem Ausbau der Ganztagschulen

wurde die Erwartung verbunden, Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken. Daher stellt sich die Frage, inwieweit sich eine andere Ausgestaltung des Verhältnisses von Eltern und Schule an Ganztagschulen ergibt und ob sich diese Beziehung zwischen Familie und Schule wiederum schichtspezifisch unterscheidet.

Dabei wird als Grundhypothese davon ausgegangen, dass der Habitus von Familien aus der „Bildungsschicht“ eher eine Passung zu den Verkehrsformen in der Schule hat und Eltern ihren Austausch und ihr Verhältnis zur Schule entsprechend den sozialen und kulturellen Ressourcen unterschiedlich gestalten (vgl. Ecarius/Wahl 2009, S. 19; Grundmann u.a. 2004, S. 53). Mit Blick auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sprechen Helsper/Hummrich in diesem Zusammenhang vom primären Habitus, der in der Familie ausgebildet wird und dem sekundären Habitus, der in der Schule geformt wird (vgl. Helsper/Hummrich 2008, S. 377) und deren Passung über schulische Chancen entscheidet. Problematisch werden die Passungskonstellationen dann, wenn aufgrund der sozialisatorischen Bildungsmilieus der Familie – vor allem in ressourcenarmen Familien bzw. „bildungsfernen Schichten“ – schuldistanzierte Haltungen ausgeformt werden (vgl. Helsper/Hummrich 2008, S. 377). Dies wirft allerdings Folgefragen auf: Zum einen inwieweit es bei schuldistannten oder schulkritischen Haltungen in der Familie überhaupt zur Teilnahme am Ganztagsbetrieb kommt und zum anderen wie Ganztagschule auf Wahrnehmung und Nutzung von Schule bei geringer Passung wirkt. Helsper/Hummrich gehen davon aus, dass familiär geprägte schuldistannte und schulkritische Haltungen durch ein mehr an Schulzeit in Ganztagschulen noch weiter verstärkt werden können, gerade wenn außerschulische Kompensationsräume genommen werden (vgl. Helsper/Hummrich 2008, S. 378). Damit bleibt auch zu beantworten, ob diese „außerschulischen Kompensationsräume“ tatsächlich verschwinden und/oder mit der Ganztagschule durch andere, durchaus förderlichere Kompensationsräume ersetzt werden können.

Konzeptionell sehen Ganztagssettings eine enge Kooperation mit Eltern vor, die Idee von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften setzt auch ein kommunikatives Verhältnis zwischen Familie und Verantwortlichen in den Schulen voraus (vgl. Richter/Müncher/Andresen 2008, S. 53). Gerade die unterschiedlich ausgeprägten Passungsverhältnisse und Familienkulturen, auch in Relation zur Schule, lassen es fraglich erscheinen, inwieweit gerade Eltern mit einer Distanz zum Bildungsmilieu der Schulen entsprechende Partnerschaften aktiv gestalten und von den Schulen entsprechend einbezogen werden.

15.2 Forschungsstand

Da der Ausbau der Ganztagschulen erst in den letzten Jahren größere Schülergruppen erreicht, ist die Forschungslage bezüglich der Auswirkungen von

Ganztagsschule auf Familien derzeit noch begrenzt. Dabei steht stärker das Verhältnis von Ganztagschule und Familie (die Mesoebene) im Mittelpunkt, die Auswirkungen auf die Binnenstruktur der Familie (Mikroebene) sind weniger häufig Thema.

Wiederholt wurde dabei gezeigt, dass die Ganztagschulen tatsächlich einen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten und gerade im Grundschulalter der Ganztagsschulbesuch der Kinder und die Erwerbstätigkeit beider Elternteile stark miteinander zusammenhängen (vgl. dazu Beher u.a. 2007, S. 142; Züchner 2008, S. 318f.; Börner u.a. 2010, S. 159). So beschreiben Beher u.a. (2007) deutliche Unterschiede in der alltäglichen Betreuungsleistung zwischen Eltern von Ganztags- und Halbtagschülerinnen und -schülern: Ihre Daten zeigen, dass „die Arbeitsteilung zwischen Schulen und Familien“ (Richter 2010, S. 27) zumindest in NRW bei halbtägigem Schulbesuch im Grundschulalter in der Regel vor dem Mittagessen endet (vgl. Beher u.a. 2007, S. 142).

Gleichzeitig zeigt sich in diesen quantitativen Studien, dass die Eltern von Ganztagschülerinnen und -schülern die Ganztagschule über die Betreuungsfunktion hinaus als Unterstützung wahrnehmen (vgl. Börner u.a. 2010; S. 203; Züchner 2008, S. 322). Dass die Hausaufgaben entfallen oder in der Schule erledigt werden, scheint einen gravierenden familiären Streitpunkt zu entschärfen (vgl. Börner u.a. 2010, S. 204). Zudem kann eine solche veränderte Hausaufgabenpraxis auch ein Argument für die Teilnahme am Ganztags sein. Insgesamt sehen die Eltern die Bedeutung des Ganztagsbereichs in den Grundschulen stärker in der erzieherischen Förderung als in der Bildung (vgl. ebd., S. 197).

Das Verhältnis von Ganztagschule und Eltern untersuchen u.a. Richter (2010) und Urban/Meser/Werning (2011). Letztere identifizieren unterschiedliche Formen des Verhältnisses, die vom Typus „Kompensation in der Ganztagschule als Alternative zur Elternarbeit“ über „Ganztagsförderschule als bessere Familie“ bis zu einem Typus Schule reichen, der die Eltern aktiv einbezieht (vgl. Urban/Meser/Werning 2011, S. 98f.). In der Begleitforschung der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in NRW wurden hierzu die schulischen Angebote zur Förderung und Unterstützung der Eltern untersucht (vgl. Börner u.a. 2010, S. 202), die zumindest in NRW noch nicht stark verbreitet sind und auch nur von einer Minderheit wahrgenommen werden

Mit Blick auf herkunftsspezifische Unterschiede hat die Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule in NRW darauf hingewiesen, dass gerade Familien mit Migrationshintergrund und mit niedrigem Sozialstatus die Ganztagschule positiver bewerten. Diese Eltern sind insgesamt zufriedener mit dem Ganztagsbetrieb und dem Austausch mit dem Personal der Ganztagschulen, was den Befürchtungen einer weiteren Distanzierung tendenziell widerspricht (vgl. Beher u.a. 2007, S. 152f.; Börner u.a. 2010, S. 197). Dabei nehmen sie Hausaufgabehilfe durch die Ganztagschule besonders positiv

war, auch berichten sie stärker als die anderen Eltern von positiven Wirkungen sowohl auf schulisches Lernen als auch auf soziales Lernen und Freizeitinteressen (vgl. Behr u.a. 2007, S. 153; Börner u.a. 2010, S. 188). Die StEG-Daten ergeben diesbezüglich das gleiche Bild: So waren beispielsweise in allen drei Befragungswellen Eltern mit niedrigem Sozialprestige (Indikator: HISEI) signifikant zufriedener mit dem Austausch mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Ganztagschulen als Eltern mit höherem Sozialprestige. Auch die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus wird von den Eltern mit niedrigerem Sozialprestige tendenziell positiver eingeschätzt.

Die folgenden Analysen beschränken sich im Wesentlichen auf die Auswirkungen des Ganztagschulbesuchs auf die Familie (Mikroebene). Aus den theoretischen Überlegungen und dem Stand der Forschung lassen sich folgende Hypothesen zur weiteren Analyse ableiten:

- Die Ganztagschulen leisten einen bedeutsamen Beitrag für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dabei wird mit Blick auf die umfangreichere Zeit, die die Kinder in der Schule verbringen, und die damit gesicherten Betreuungsverhältnisse von einem größeren Zeitpotential der Eltern für Erwerbstätigkeit und andere Aktivitäten ausgegangen. Diese könnten insbesondere für die Eltern wirksam werden, die wenig personale und monetäre Ressourcen zur Betreuung der schulpflichtigen Kinder haben.
- In den Ganztagschulen, in denen die Hausaufgaben reduziert, in den Schulalltag integriert oder abgeschafft sind, ist von einer Entlastung der Familien auszugehen. Die zumindest partielle Entlastung der Eltern von Aufgaben in der Schulunterstützung und -vorbereitung könnte in einigen Familien zudem zu einem geringeren Konfliktpotential zwischen Eltern und Kindern führen, gerade bei geringem Schulerfolg.
- Mit Blick auf das Familienleben könnte der Ganztagschulbesuch die Zeit, die Eltern und Kinder miteinander verbringen, verringern; die dahinterliegende Sorge vieler Eltern ist, dass sich damit auch die Beziehungen und gemeinsame Aktivitäten verringern. Allerdings ist als Gegenthese denkbar, dass Eltern – insbesondere bei hoher Bildungsaspiration und Interesse am Schulerfolg ihrer Kinder – die Zeit nach der Schule bewusst mit den Kindern nutzen und ein aktives Interesse am nun erweiterten Schulleben ihrer Kinder zeigen.

15.3 Skalen und Methoden

Für die Untersuchung des Familienlebens wird im vorliegenden Beitrag vor allem auf das Familienklima und die Familienaktivitäten Bezug genommen.

Die Weiterentwicklung des Konzepts des Familienklimas beruht auf Arbeiten Schneewinds (1988, 1991) und steht für die Gesamtqualität der zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Familie (vgl. hierzu Abschnitt 15.1). Operationalisiert werden Familienklima – und auch Familienaktivitätä-

ten – durch Skalen, deren Items jeweils zu allen drei Befragungszeitpunkten erhoben wurden. Die Einschätzung des Familienklimas wurde anhand einer Skala des DJI-Kinderpanels erfragt (vgl. Alt/Quellenberg 2005, S. 105), die wiederum eine Weiterentwicklung von Zinnecker/Silbereisen (1998) war. Die Skala besteht aus den fünf Items „Ich bin gerne mit meiner Familie zusammen.“, „In unserer Familie kommt es zu Reibereien.“, „In unserer Familie können wir über alles sprechen.“, „In unserer Familie geht jeder seinen Weg.“ und „In unserer Familie haben wir viel Spaß miteinander“ (vgl. Tab. 15.1).

Tab. 15.1: Kennwerte der Skala Familienklima

	n	MW	SD	Cronbach's α
Welle 1	4.704	3,28	0,53	0,69
Welle 2	5.833	3,21	0,58	0,72
Welle 3	5.570	3,09	0,61	0,76

Skala der Einzelitems: 1=stimmt nicht bis 4=stimmt genau

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Mit Blick auf die längsschnittliche Vergleichbarkeit legen Skaleninvarianzanalysen keine strikte, aber immerhin eine starke faktorielle Invarianz der Skala nahe.

Die Skala zu den Familienaktivitäten beinhaltet auf die Frage: „Inwieweit verbringen Du und Deine Eltern Alltag und Freizeit miteinander? Wie oft macht ihr Folgendes zusammen?“ die Items Gemeinsame Gespräche, Gemeinsame Ausflüge, Gemeinsame Hobbys betreiben, Gemeinsames Fernsehen und Gemeinsames Zusammensitzen (z.B. Musik hören, spielen) (vgl. Tab. 15.2).

Tab. 15.2: Kennwerte zur Skala Familienaktivitäten

	n	MW	SD	Cronbach's α
Welle 1	4.767	2,99	0,60	0,71
Welle 2	5.856	2,93	0,62	0,74
Welle 3	5.590	2,80	0,65	0,78

Skala der Einzelitems: 1=nie bis 4=regelmäßig

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Auch hier weisen Analysen auf eine *starke* faktorielle Skaleninvarianz hin. Datengrundlage der folgenden Auswertungen sind dabei die Angaben der Eltern und der Schülerinnen und Schüler. Neben beschreibenden Darstellungen, logistischen und multinominalen Mehrebenenanalysen wurde u.a. ein Modell mit zwei latenten Wachstumskurven geschätzt, um die Entwicklung von Familienklima und Familienaktivitäten der Ganztags Schülerinnen und -schüler parallel zu untersuchen. In Voranalysen zeigte sich, dass das Familienklima und die Familienaktivitäten hoch korreliert sind und Kreuzpfadanalysen nahelegen, dass hinter beiden Variablen ein gemeinsamer Wir-

kungszusammenhang liegt. Entsprechend wurde die Entwicklung parallel modelliert und Korrelationen der Fehlerterme zugelassen.

15.4 Ergebnisse

(a) Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Auch in der dritten Befragung bestätigt sich das schon bekannte Ergebnis: Die Ganztagschule leistet offensichtlich einen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf – insbesondere für Familien mit Kindern im Grundschulalter (vgl. hierzu Züchner 2008). Dies zeigt sich in den Anmeldegründen der Eltern, in der Gegenüberstellung der Ganztagschulteilnahme der Kinder mit der tatsächlichen Erwerbssituation der Eltern sowie in den von den Eltern wahrgenommenen Veränderungen durch den Ganztagschulbesuch der Kinder (vgl. Züchner 2011). Im Folgenden wird die Teilnahme am Ganztagsangebot ins Verhältnis zur Erwerbskonstellation der Eltern gesetzt (vgl. Tab. 15.3).

Tab. 15.3: Teilnahmequote am Ganztagsbetrieb nach Erwerbstätigkeit der Eltern und Klassenstufe (Angaben in %, 2009)

	3. Klasse**		5. Klasse**		7. Klasse**		9. Klasse	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Alleinerziehend, vollzeiterwerbstätig	84,1	107	67,8	292	58,8	303	49,8	205
Mutter und Vater Vollzeit	81,5	352	71,6	874	62,8	835	50,0	684
Alleinerziehend, Teilzeit bis nicht erwerbstätig	69,0	184	62,1	556	55,4	484	52,0	346
Mutter Teilzeit, Vater Vollzeit	66,0	414	59,3	1.301	52,2	1.180	46,4	960
Mutter Vollzeit, Vater Teilzeit oder anderes	62,0	50	66,7	141	61,5	148	50,4	115
beide Teilzeit, Teilzeit und anderes, beide anderes	55,0	111	60,6	340	58,7	310	53,9	260
Mutter anderes, Vater Vollzeit	45,5	132	60,9	488	45,2	744	44,4	525

**= $p < .01$; Cramer's V: 3. Klasse: .25, 5. Klasse: .10, 7. Klasse: 12.

Quelle: StEG 2009, Elternbefragung, Querschnitt

Sichtbar wird zum einen, dass die Teilnahmequote mit höheren Klassenstufen generell abnimmt (vgl. Steiner (Kap. 4) in diesem Band). Zum anderen wird deutlich, dass insbesondere bei Eltern von Kindern im Grundschulalter die Ganztagsbeteiligung stark nach Erwerbskonstellation variiert. Vor allem Kinder von vollzeittätigen Alleinerziehenden und vollzeittätigen Elternpaaren sind besonders häufig Ganztags Schülerinnen und -schüler. In den Fami-

lien mit älteren Kindern sind die Unterschiede zwischen den Erwerbskonstellationen geringer und schwinden mit der 9. Klasse.²

Mit Blick auf die Eingangsfrage wurde auch untersucht, ob es herkunftsbedingte Unterschiede bei der Auswirkung des Ganztags auf die Erwerbstätigkeit der Eltern mit Kindern in Grundschulen gibt. In retrospektiver Befragung wurden die Eltern gebeten anzugeben, ob sich in punkto Erwerbstätigkeit Veränderungen durch den Ganztagsschulbesuch des Kindes/der Kinder ergeben haben (Aufnahme bzw. Ausweitung einer Erwerbstätigkeit). Hierzu wurden die Familien nach dem sozioökonomischen Status in Quartile gruppiert, in diesem Fall orientiert am ISEI der-/desjenigen, die/der in größerem Umfang erwerbstätig ist (vgl. Tab. 15.4).

Tab. 15.4: Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf die Erwerbstätigkeit nach sozioökonomischem Status (Angaben in %)

	Sozioökonomischer Status (ISEI-Quartile) der Hauptverdienerin/des Hauptverdieners				Sign.	Cramer's V
	Unterstes Quartil in %	Zweites Quartil in %	Drittes Quartil in %	Oberstes Quartil in %		
Aufnahme Berufstätigkeit						
Mutter	45,9	45,1	36,5	34	**	0,11
n	244	268	312	288		
Vater	21,2	17,9	15,4	15,4	n.s.	
n	212	224	254	246		
Ausweitung Berufstätigkeit						
Mutter	31,1	33,8	43,4	43,5	**	0,11
n	283	263	316	294		
Vater	24,1	18,0	21,4	18,2	n.s.	
n	212	222	257	247		

**=p< .01

Quelle: StEG 2009, Elternbefragung, Querschnitt, Eltern von Grundschulkindern, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen

Mit Blick auf den Sozialstatus werden für die Mütter zwei Entwicklungen deutlich. So ist der Anteil der Mütter, die durch den Ganztagsschulbesuch ihrer Grundschulkindern eine Berufstätigkeit aufnehmen konnten, in den Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (HISEI-Einstufung in die unteren beiden Quartile) signifikant höher als in Familien im obersten Quartil. Eine Ausweitung der Berufstätigkeit durch den Ganztagsschulbesuch der

2 In Cross-Lagged-Panel Analysen zur Teilnahme am GT und Erwerbstätigkeit der Eltern, die in der dritten und fünften Klasse befragt werden konnten, zeigt sich ein stärkerer Einfluss der GT-Teilnahme auf Erwerbstätigkeit als von Erwerbstätigkeit auf GT-Teilnahme, was sich als ein weiteres Indiz für die Bedeutung der GT-Schule für die Erwerbstätigkeit deuten lässt.

Grundschulkindern erfolgt hingegen vermehrt bei Müttern mit hohem Sozialprestige. Hier zeichnet sich möglicherweise ab, dass Mütter mit höherem Sozialstatus und Ausbildungsabschluss stärker auch bei jüngeren Kindern im Berufsleben verbleiben und durch die Ganztagschule vermehrt auch zur Ausweitung ihrer Berufstätigkeit bereit sind, da sie ihre Kinder verlässlich betreut wissen. Bei Müttern mit niedrigem Sozialstatus scheint hingegen die Betreuung durch die Ganztagschule erst den Weg (zurück) in den Beruf frei zu machen.

Zwischenfazit

Ganztagschulen übernehmen eine wichtige Funktion für die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und spielen gerade bei der Betreuung von Kindern zwischen sechs und elf Jahren eine zunehmend bedeutsamere Rolle, auch wenn diese je nach Landespolitik und Ausbaugrad der Grundschulen zu Ganztagschulen länderspezifisch stark variiert (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2010). Erwerbstätigkeit der Eltern ist ein, wenn nicht der zentrale Prädiktor für den Ganztagsschulbesuch im Grundschulalter. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass sich diese verbesserten Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit für Eltern aller Sozial- und Bildungsschichten ergeben.

(b) Auswirkungen auf das Familienleben

Mit Blick auf das Familienleben sollen im zweiten Schritt die Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf das Mikrosystem Familie untersucht werden. Dabei steht zum einen die Unterstützung der Familien durch die Ganztagschulen im Mittelpunkt, zum anderen die Entwicklung der Familienbeziehungen im Vergleich von Ganztags- und Halbtagschülerinnen und -schülern.

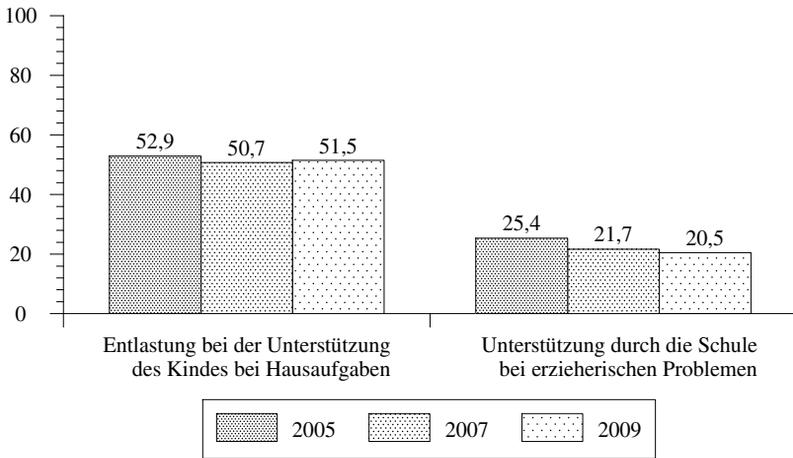
Veränderung durch den Ganztagsschulbesuch wurde bei den Eltern retrospektiv erfragt, bei den Schülerinnen und Schülern werden für die Veränderung über die Zeit Wachstumskurvenmodelle mit den Angaben zu den jeweiligen Zeitpunkten geschätzt.

Unterstützung und Entlastung durch die Ganztagschule

In StEG wurde erfragt, inwieweit die Ganztagschule zur Entlastung und Unterstützung der Familien beiträgt. Neben der Frage der Betreuungszeiten betont beispielsweise der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen die Unterstützungsfunktion, die die Schulen für die Familie – in Erziehung und Unterstützung des häuslichen Lernens – einnehmen können. So berichten die Eltern (insbesondere die Mütter) vor allem von einer Entlastung bei der Hausaufgabenhilfe (vgl. Abb. 15.1).

In allen drei Wellen beschreibt die Mehrheit der Eltern eine Entlastung in der elterlichen Hausaufgabenhilfe durch die Ganztagschule. Aber auch bei Erziehungsschwierigkeiten fühlen sich in Welle 1 etwa ein Viertel und in Welle 3 noch ein Fünftel der Eltern unterstützt. Hier wird die Ganztagschule von einem bedeutsamen Teil der Eltern während der gesamten Schulzeit als unterstützend wahrgenommen.

Abb. 15.1: Wahrgenommene Unterstützung der Eltern durch die Ganztags-
schule (Elterngaben, Angaben in %)



n 2005=8.734, n 2007=8.682; n 2009=8.578

Quelle: StEG 2005-2009, Elternbefragungen, Querschnitte

Im Hinblick auf erzieherische Probleme fühlen sich Eltern aus tendenziell „bildungsferneren“ Milieus besonders unterstützt. Um dies weiter zu analysieren wurden logistische Mehrebenenmodelle mit der abhängigen dichotomen Variablen, die besagt, ob sich Eltern durch die Ganztagsschulen in Erziehungsproblemen unterstützt fühlen oder nicht, durchgeführt. Da diese Frage retrospektiv erhoben wurde, wurde zu jedem der drei Befragungszeitpunkte ein Modell geschätzt (vgl. Tab. 15.5).

Die Tabelle zeigt, dass sich zu allen drei Erhebungszeitpunkten vor allem eher Eltern mit niedrigem Sozialstatus und Migrationshintergrund von der Ganztags-
schule in Erziehungsproblemen unterstützt fühlen. Alleinerziehende nehmen ebenfalls häufiger eine solche Unterstützung wahr, während eine Erwerbstätigkeit beider Eltern keine signifikante Bedeutung im Modell hat. Dabei wird von Unterstützung bei Erziehungsproblemen eher dann berichtet, wenn die Kinder regelmäßig am Ganztagsbetrieb teilnehmen und diesen nicht nur sporadisch besuchen. Auch wird eine Unterstützung bei Erziehungsproblemen eher bei Jungen und bei schwächeren Schulnoten beschrieben. Auf Schulebene berichten gegenüber den Eltern von Gymnasien die Eltern aller anderen Schulformen der Sek. I vermehrt von Entlastung bei Erziehungsproblemen. Zudem nehmen Eltern in den neuen Bundesländern die Schulen stärker als hilfreich bei der Erziehung wahr.

Die Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass Erziehungsunterstützung der Ganztags-
schulen durchaus ankommt. So ist beispielsweise ein niedriger sozioökonomischer Status öfters mit verstärkten Konflikten in der Erziehung verbunden. Wiederum als bedeutsam erweist sich die „Dosis“,

Tab. 15.5: Logistische Mehrebenenanalysen zur Unterstützung bei erzieherischen Problemen durch die Schule

	W1		W2		W3	
	b (SE)	OR	b (SE)	OR	b (SE)	OR
Konstante	-1.727 (.102)**		-1.897 (.106)**		-2.055 (.117)**	
Individualebene						
Sozioökonomischer Status (HISEI, zentriert)	-.013 (.002)**	1,0	-.014 (.002)**	1,0	-.008 (.003)**	1,0
Migrationshintergrund	.622 (.096)**	1,9	.581 (.100)**	1,8	.538 (.117)**	1,7
Alleinerziehend	.173 (.087)*	1,2	.356 (.090)**	1,4	.415 (.131)**	1,5
Erwerbstätigkeit beider Eltern	-.120 (.070)	0,9	-.091 (.076)	0,9	-.024 (.087)	1,0
Alter des Kindes (zentriert)	-.001 (.019)	1,0	.013 (.019)	1,0	.028 (.021)	1,0
Geschlecht. Junge	.197 (.067)**	1,2	.254 (.071)**	1,3	.177 (.079)*	1,2
Mathenote (zentriert)	.127 (.036)**	1,1	.177 (.039)**	1,2	.211 (.038)**	1,2
Regelmäßige Teilnahme in der Woche	.455 (.073)**	1,6	.389 (.075)**	1,5	.497 (.084)**	1,6
Schulebene						
Schulform Gym	-.915 (.144)**	0,4	-.933 (.138)**	0,4	-.874 (.146)**	0,4
Organisationsform gebunden	.118 (.103)	1,1	.018 (.097)	1,0	.197 (.102)	1,2
Neue Bundesländer	.457 (.095)**	1,6	.363 (.093)**	1,4	.340 (.102)**	1,4
Varianz Schulebene	.219 (.046)**	1,2	.156 (.042)**	1,2	.122 (.043)**	1,1
n Eltern	5.626		5.578		4.730	
n Schulen	319		295		256	

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: STEG 2005-2009, Elternbefragungen, nur Eltern, deren Kinder zum jeweiligen Befragungszeitpunkt am GT teilnahmen

intensivere Teilnahme am Ganztagsbetrieb bedeutet auch stärkere Auswirkungen. Die verbleibende signifikante Varianz auf Schulebene lässt möglicherweise auf unterschiedliche Aktivitäten der Schulen in der Elternunterstützung schließen.

Auswirkungen auf Familienbeziehungen und -aktivitäten

Um die Auswirkungen auf das Familienleben näher zu untersuchen, wurden zum einen die Veränderungen der Beziehungen bzw. des Familienklimas (Eltern und Schülerangaben) näher betrachtet, zum anderen die Veränderung der gemeinsamen Familienaktivitäten (Schülerangaben).

1. Familienbeziehungen aus Sicht der Eltern

Die Eltern wurden in StEG um ihre retrospektive Einschätzung gebeten, inwieweit sich das Familienleben durch den Ganztagsbetrieb geändert hat. Schaut man auf diese Angaben, so werden über alle Befragungswellen nur von einer Minderheit Auswirkungen auf das Beziehungsgefüge beschrieben (vgl. Tab. 15.6).

Generell teilen die meisten Eltern die Einschätzung, dass das Familienleben bzw. die Beziehungen zu Mutter, Vater und Geschwistern mit dem Ganztags-

Tab. 15.6: Veränderungen der Familienbeziehungen durch den Ganztagsbetrieb (Elternangaben, Angaben in %)

	W1 in %	W2 in %	W3 in %
Beziehung des Kindes zur Mutter			
Verschlechtert	3,8	3,8	3,0
Gleich geblieben	85,0	86,5	87,5
Verbessert	11,1	9,7	9,5
n	9.027	8.864	8.791
Beziehung des Kindes zum Vater			
Verschlechtert	3,7	3,5	2,9
Gleich geblieben	88,4	90,1	91,0
Verbessert	7,9	6,4	6,1
n	8.455	8.356	8.275
Beziehung des Kindes zu seinen Geschwistern (falls vorhanden)			
Verschlechtert	5,2	5,0	4,4
Gleich geblieben	85,2	85,8	87,2
Verbessert	9,7	9,1	8,4
n	7.435	7.085	7.059
Möglichkeiten für die Eltern, Zeit miteinander zu verbringen			
Verschlechtert	4,8	5,4	5,0
Gleich geblieben	83,7	83,8	84,6
Verbessert	11,5	10,8	10,5
n	8.780	8.667	8.617

Quelle: StEG 2005-2009, Elternbefragungen, Querschnitt, nur Eltern, deren Kinder zum jeweiligen Befragungszeitpunkt am GTB teilnahmen

schulbesuch gleichgeblieben sind. Allerdings nehmen zehn bis elf Prozent der Eltern eine Verbesserung der Beziehung zur Mutter wahr, drei bis vier Prozent berichten von einer Verschlechterung. Wenn Veränderungen in den Beziehungen von Eltern wahrgenommen werden, dann werden sie tendenziell eher als Verbesserungen bewertet.

Um zu analysieren, welche Eltern Veränderungen wahrnehmen und ob auch hier möglicherweise herkunftsbedingte Unterschiede existieren, wurden multinominale Logitmodelle mit drei Gruppen geschätzt (verschlechtert, verbessert, Referenzkategorie: keine Veränderung). Exemplarisch werden hier die Logitmodelle für die Beziehung zur Mutter dargestellt (vgl. Tab. 15.7).

Mit Blick auf die Verschlechterung der Beziehung zeigt sich in den drei Modellen nur für die Mathenote ein stabiler Trend: Gegenüber der Gruppe, die keine Veränderung in der Beziehung wahrnahmen, berichten vor allem Eltern mit Kindern mit schlechteren Mathenoten von einer Verschlechterung der Beziehung zur Mutter. In der Welle 2 geben zudem „Doppelverdiener-Eltern“ eher seltener eine Verschlechterung der Beziehung an. Stärkere Zusammenhänge finden sich für ein verbesserten Verhältnis zu Mutter: Stabil über alle

Tab. 15.7: Multinomiale Mehrebenenregressionen zur Veränderung der Beziehung des Kindes zur Mutter durch den Ganztagsbetrieb (Referenzgruppe: Keine Veränderung)

	W1		W2		W3	
	b (SE)	OR	b (SE)	OR	b (SE)	OR
Verschlechtert						
Konstante	-3.415 (.217)**		-3.317 (.209)**		-3.523 (.253)**	
SES (HISEI, zentriert)	-.008 (.005)	1,0	-.008 (.005)	1,0	-.007 (.006)	1,0
Migrationshintergrund	.300 (.195)	1,3	.171 (.204)	1,2	.212 (.258)	1,2
Männlich	-.167 (.145)	0,8	-.264 (.151)	0,8	-.162 (.185)	0,9
Alter (zentriert)	.010 (.044)	1,0	.062 (.041)	1,1	.030 (.050)	1,0
Alleinerziehend	-.136 (.196)	0,9	.035 (.198)	1	.019 (.332)	1,0
Beide Eltern erwerbstätig	-.246 (.149)	0,8	-.644 (.157)**	0,5	-.304 (.192)	0,7
Mathenote (zentriert)	.225 (.078)**	1,3	.208 (.082)**	1,2	.197 (.099)*	1,2
Regelmäßige Teilnahme am GTB	.157 (.156)	1,2	.064 (.155)	1,1	-.105 (.197)	0,9
Gebundene GTS	.110 (.233)	1,1	.423 (.195)*	1,5	.261 (.242)	1,3
Neue Bundesländer	-.291 (.215)	0,7	-.065 (.196)	0,9	-.327 (.238)	0,7
Gymnasium	.393 (.264)	1,5	.228 (.238)	1,3	.455 (.265)	1,6
<i>Varianzkomponente</i>						
Varianz Schulebene	.768 (.201)**		452 (.211)*		452 (.211)*	
Verbessert						
Konstante	-2.646 (.132)**	0,1	-2.485 (.148)**	0,1	-2.693 (.160)**	0,1
SES (HISEI, zentriert)	-.009 (.003)**	1,0	-.007 (.003)*	1,0	-.007 (.004)	1,0
Migrationshintergrund	.334 (.120)**	1,4	.236 (.133)	1,3	.345 (.151)*	1,4
Männlich	.089 (.088)	1,1	.285 (.098)*	1,3	-.037 (.107)	1,0
Alter (zentriert)	.037 (.025)	1,0	-.032 (.028)	1,0	-.009 (.029)	1,0
Alleinerziehend	.523 (.105)**	1,7	.725 (.112)**	2,1	.588 (.163)**	1,8
Beide Eltern erwerbstätig	-.077 (.092)	0,9	-.269 (.103)**	0,8	.018 (.117)	1,0
Mathenote (zentriert)	.128 (.047)**	1,1	.107 (.054)*	1,1	.181 (.057)**	1,2
Regelmäßige Teilnahme am GTB	.717 (.100)**	2,0	.283 (.107)**	1,3	.544 (.117)**	1,7
Gebundene GTS	.084 (.131)	1,1	-.205 (.151)	0,8	.155 (.145)	1,2
Neue Bundesländer	-.379 (.123)**	0,7	-.399 (.140)*	0,7	.313 (.143)*	0,7
Gymnasium	-.694 (.187)**	0,5	-1.057 (.219)**	0,3	-1.210 (.230)**	0,3
<i>Varianzkomponente</i>						
Varianz Schulebene	.283 (.072)**		417 (.095)**		.267 (.087)**	
n Eltern	5.813		5.703		4.821	
n Schulen	320		296		256	

*=p < .05, **=p < .01

Quelle: StEG 2005-2009, Elternbefragungen, Querschnitte, nur Eltern, deren Kinder zum jeweiligen Befragungszeitpunkt am GT teilnahmen

drei Befragungen geben Eltern eher eine Verbesserung der Beziehung (gegenüber keiner Veränderung) an, wenn ihre Kinder regelmäßig den Ganztagsbetrieb besuchen, wenn Sie Alleinerziehenden sind und/oder eine schlechtere

Mathenote haben. Eltern mit Migrationshintergrund und niedrigem Sozio-ökonomischen Status gehören in Welle 1 und Welle 2 bzw. 3 mit höherer Wahrscheinlichkeit zur Gruppe mit Verbesserungen des Verhältnisses zur Mutter. Signifikant seltener sind hier Eltern zu finden, deren Kinder aufs Gymnasium gehen. Insgesamt wird mit Blick auf die Ganztagssteilnahme wiederum deutlich, dass intensivere Teilnahme eher zu positiven Effekten führt und dass positive Entwicklungen tendenziell gerade eher in Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status und/oder Migrationshintergrund berichtet werden.

2. Entwicklungen der Familienaktivitäten und des Familienklimas aus Schülersicht

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler kann man mögliche Veränderungen der Familienbeziehungen anhand ihrer Angaben zum wahrgenommenen Familienklima und zu den gemeinsamen Familienaktivitäten beschreiben und Unterschiede zwischen den Ganztags- und Halbtagschülerinnen und -schülern an Ganztagschulen analysieren (vgl. Abschnitt 15.3).

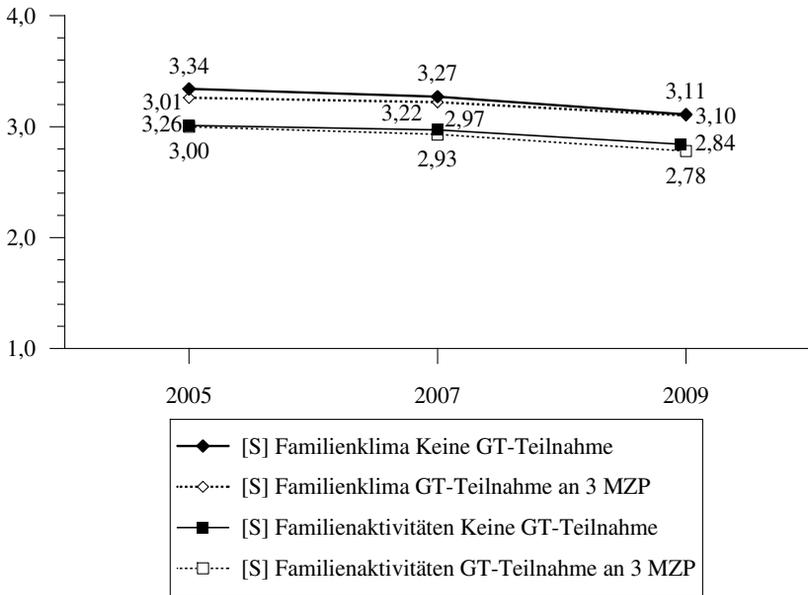
Für einen Vergleich der Entwicklungen von Familienaktivitäten lässt sich zunächst vereinfacht die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gegenüberstellen, die entweder zu keinem der Befragungszeitpunkte oder an allen Befragungszeitpunkten am Ganztagsbetrieb ihrer Schule teilnahmen (vgl. Abb. 15.2).

Es zeigt sich, dass sich über die Zeit das Familienklima etwas verschlechtert sowie die Familienaktivitäten abnehmen. Dabei werden zwischen den beiden ausgewählten Gruppen weder bei den Familienaktivitäten noch beim Familienklima große Unterschiede sichtbar. Zur näheren Analyse der Entwicklung des Familienklimas und der Familienaktivitäten wurde ein latentes Wachstumskurvenmodell mit zwei parallelen Wachstumskurven geschätzt (vgl. Abb. 15.3).

Als zeitkonstante Prädiktoren wurden in das Wachstumskurvenmodell neben der intensiven Ganztagschulteilnahme (an mindestens zwei Befragungszeitpunkten) auch Variablen zur sozialen Herkunft und zum Bildungsgang der Schule aufgenommen, wie auch der Erwerbstatus der Eltern (der im Verlaufe der fünf Sekundarstufenschuljahre eine hohe Stabilität aufweist). Schulnoten, von denen angenommen wird, dass sie sich positiv oder negativ auf ein Familienklima auswirken, wurden als zeitvariante Prädiktoren aufgenommen und zu jedem Zeitpunkt modelliert. Die Darstellung ist der Übersicht halber in vier Teiltabellen aufgeteilt (vgl. Tab. 15.8).

Betrachtet wird zunächst der Einfluss der Variablen, die über die Zeit gleich bleiben (wie z.B. Schulform, Migrationshintergrund). Für das Familienklima ergeben sich bezogen auf das Ausgangsniveau (intercept) signifikante Einflüsse von Schulform, Ganztagsbesuch und Alter. Erstens: Schülerinnen und Schüler am Gymnasium geben gegenüber Schülerinnen und Schülern ande-

Abb. 15.2: Vergleich der Entwicklung des Familienklimas und der Familienaktivitäten nach Intensität des Ganztagsschulbesuchs



Keine GT-Teilnahme: n=969, GT-Teilnahme an 3: n=675

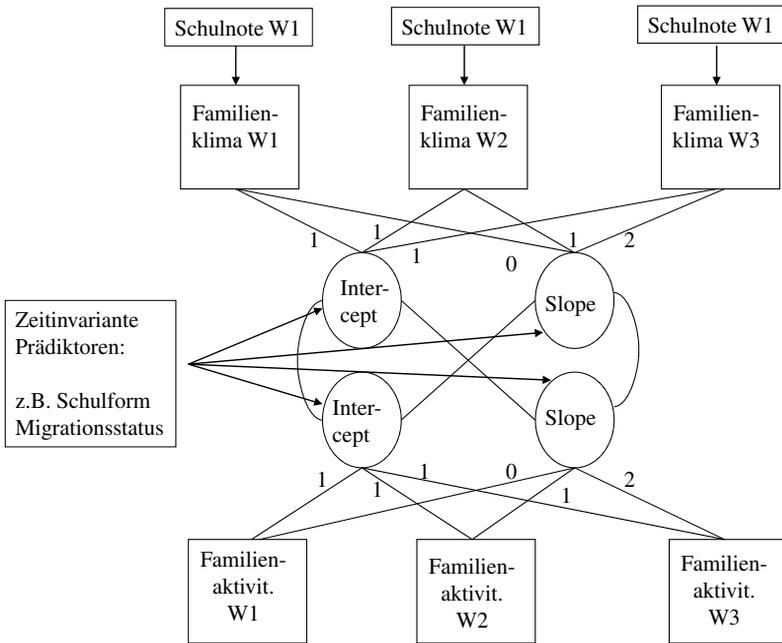
Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragung (Sek. I), Längsschnittkohorte

rer Schulformen ein höheres Ausgangsniveau im Familienklima an. Zweitens: Schülerinnen und Schüler, die mindestens an zwei Befragungszeitpunkten am Ganztagsbetrieb teilnahmen, berichten anfangs ein schlechteres Familienklima als Schülerinnen und Schüler, die ihre Schule nur halbtags besuchen oder nur zu einem Befragungszeitpunkt am Ganztagsbetrieb teilnahmen. Drittens: Ältere Schülerinnen und Schüler (im jeweiligen Jahrgang, alle Schülerinnen und Schüler wurden in der 5. Klasse das erste Mal befragt) geben ein schlechteres Familienklima an als Jüngere.

Der Blick auf die Entwicklung (den Slope) des Familienklimas zeigt eine signifikant schlechtere Entwicklung des Familienklimas der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gegenüber den Schülerinnen und Schülern der anderen Schulformen. Mit Blick auf den Besuch ganztägiger Angebote zeigt sich ein gegenläufiger Effekt, bei signifikant niedrigerem Ausgangswert im Familienklima entwickelt sich dieses bei anhaltendem Ganztagsschulbesuch besser als bei Schülerinnen und Schülern ohne Ganztagschulteilnahme.³

3 Untersucht man ausschließlich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ganztagsbetrieb, so zeigt sich, dass die von den Eltern wahrgenommene Entlastung von der Hausaufgabenhilfe durch die Ganztagschule positiven Einfluss auf die Schülerbewertung des Familienklimas hat

Abb. 15.3: Schematische Darstellung der Modellierung zweier Wachstumskurven



Für die Skala zu den gemeinsamen Familienaktivitäten zeigen sich im Ausgangsniveau einige Unterschiede, die Entwicklung (slope) verläuft allerdings sehr gleichförmig. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (gegenüber Schülerinnen und Schülern der anderen Schulformen der Sek. I) und Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund berichten ein höheres Ausgangsniveau gemeinsamer Familienaktivitäten. Auch geben Schülerinnen und Schüler mit höherem familiären Sozialstatus mehr gemeinsame familiäre Aktivitäten im Ausgangsniveau an. Auffällig ist nun, dass die Teilnahme am Ganztagsbetrieb keinen Einfluss auf Ausgangswert oder Entwicklung der Familienaktivitäten hat, die Intensität von gemeinsamen Familienaktivitäten wird offensichtlich nicht vom Ganztagsschulbesuch der Kinder eingeschränkt.

Die Schulnote in Mathematik, die sich über den Schulverlauf ändert, wurde als zeitvarianter Prädiktor eingebracht. Dieser wurde allerdings nur auf das Familienklima bezogen, da angenommen wurde, dass ein positiver Zusammenhang von Schulerfolg und Familienklima besteht.

Dabei zeigt sich ein signifikanter Einfluss der Mathematiknote auf die Familienklimabewertung der Schülerinnen und Schüler zu allen drei Befragungszeitpunkten. An allen drei Messzeitpunkten beeinflussten höhere (schlechtere) Schulnoten das Familienklima negativ bzw. bessere Noten das Familien-

klima positiv. Als drittes kann die Beziehung der beiden abhängigen Variablen von Familienklima und gemeinsamen Familienaktivitäten betrachtet werden, sichtbar wird, dass die Intercepts und Slopes jeweils korreliert sind: Je höher das Ausgangsniveau in der einen Skala, desto höher auch in der anderen. Gleiches gilt für die Entwicklung.⁴

Tab. 15.8: Latentes Wachstumskurvenmodell zweier paralleler Wachstumskurven zur Entwicklung des Familienklimas und der Familienaktivitäten

	Familienklima		Familienaktivitäten	
	Intercept	Slope	Intercept	Slope
<i>Zeitinvariante Prädiktoren</i>	b (SE)	b (SE)	b (SE)	b (SE)
Konstante	3.291 (.022)**	-.101 (.014)*	2.985 (.023)**	-.085 (.014)**
Dauerhafte GT-Teilnahme (mind. 2 MZP)	-.062 (.019)**	.030 (.012)*	-.001 (.020)	-.002 (.014)
Gymnasium	.096 (.023)**	-.034 (.015)*	.081 (.023)**	-.005 (.015)
Migrationshintergrund	-.026 (.019)	.017 (.014)	-.067 (.020)**	.015 (.012)
Sozioökonomischer Status (HISEL, gm-zentriert)	.0001 (.0001)	.0001 (.0001)	.002 (.0001)**	.0001 (.0001)
Beide Eltern erwerbstätig	.013 (.017)	-.010 (.013)	-.015 (.022)	-.019 (.014)
Alter (gm-zentriert)	-.038 (.014)**	.013 (.010)	-.006 (.014)	-.016 (.010)
Neue Bundesländer	.002 (.023)	-.011 (.014)	-.037 (.023)	.007 (.013)
<i>Zeitinvariante Prädiktoren</i>				
Mathenote W1	-.018 (.008)*			
Mathenote W2	-.014 (.006)*			
Mathenote W3	-.019 (.007)**			
<i>Varianzkomponente</i>	158 (.011)**	.050 (.005)**	.142 (.012)**	.033 (.007)**
Chi²=107,7, df=31, p< .01; CFI= .989, RMSEA= .018; Type=complex				

Korrelationsmatrix	Intercept Familienklima	Slope Familienklima
Intercept Familienaktivitäten	0.613**	0.114
Slope Familienaktivitäten	0.090	0.620**

n (Schüler/-innen)=6.853, n (Schulen)=210; * = p < .05, ** = p < .01

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Es bestätigt sich der schon in den Voranalysen festgestellte starke Zusammenhang zwischen Aktivitäten und Familienklima.

Zwischenfazit

Mit Blick auf das Familienleben ergeben die Daten von StEG grundsätzlich eher kleinere Veränderungen. Dabei wird die Ganztagschule durchaus als Entlastung in der Hausaufgabenbetreuung und Unterstützung in Erziehung

4 Aufgrund vorangegangener Cross-lagged-Panelanalysen wurden im vorliegenden Modell keine Regressionsbeziehungen zwischen intercept und slope der jeweils anderen Wachstumskurve spezifiziert, sondern nur korrelative Beziehungen angenommen. Ein entsprechendes Modell mit Regressionspfaden wies zudem einen deutlich schlechteren Modell-Fit auf.

wahrgenommen, die Beziehungen der Familienmitglieder scheinen sich aber bei der Mehrheit nicht stark zu verändern. Auch scheinen gemeinsame familiäre Aktivitäten nicht unter einem geringerem Zeitpotential in der Woche zu leiden. Einen leicht positiven Einfluss hat die Ganztagschule bei fortgesetztem Besuch auf das von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Familienklima, was darauf schließen lässt, dass sich das Beziehungsgefüge in den Familien durch Ganztagsschulbesuch nicht negativ verändert, sondern tendenziell sogar verbessert.

Die herkunftsbedingten Unterschiede zeigen, dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund und geringerem Sozialprestige die Ganztagschule stärker als unterstützend wahrnehmen und bei der Aufnahme von Erwerbsarbeit ebenfalls profitieren. In der Entwicklung der Familienbeziehungen betonten Eltern mit niedrigem Sozialstatus eher (positive oder negative) Auswirkungen als andere Eltern, in der Analyse der Schülerdaten zum Familienklima oder auch der Familienaktivitäten zeigen sich hingegen keine systematischen herkunftsbedingten Unterschiede in der Entwicklung.

15.5 Fazit

Der Ausbau der Ganztagschule hat die Familie und das Familienleben nicht fundamental umgekrempelt, so könnte man salopp wesentliche Befunde zusammenfassen. Im Hinblick auf die eingangs formulierten Hypothesen ist zunächst festzuhalten, dass auch die Daten von StEG nahe legen, dass gerade die Ganztagsgrundschulen einen bedeutsamen Beitrag für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten, die Ganztagschule also eine wesentliche Bedeutung in der Sicherstellung einer verlässlichen Betreuung für jüngere Schulkinder hat. Dieser Effekt zeigt sich für die unterschiedlichen sozialen Herkunftsmilieus, allerdings ermöglicht die Ganztagsschulbetreuung dabei sozioökonomisch besser gestellten Familien eher eine Ausweitung der bestehenden (Doppel-)Erwerbstätigkeit, während es bei Familien mit geringerem Sozialstatus dann vermehrt zu einer (Wieder-)Aufnahme von Erwerbstätigkeit kommt. Sozialpolitisch scheint der Ausbau gerade der Ganztagsgrundschulen durchaus positive Wirkung zu zeigen.

Die zweite Hypothese ging davon aus, dass mit den Angeboten der Ganztagschule auch eine Entlastung der Familien von bestimmten Aufgaben stattfindet, was sich auch positiv auf die Familienbeziehungen auswirken könnte. Auch dies zeichnet sich in den Daten ab, allerdings vornehmlich für Kinder aus ressourcenärmeren Familien. Diese Eltern fühlen sich stärker als andere entlastet und unterstützt, und in diesen Familien zeigt sich eine positivere Bewertung der Familienbeziehungen und des Familienklimas bei Ganztagsschulbesuch des Kindes.

Eine Veränderung der Intensität des gemeinsamen Familienlebens durch den Ganztagsschulbesuch, die die dritte Hypothese beschreibt, lässt sich hinge-

gen mit den StEG-Daten nicht feststellen, weder im Sinne einer Ab- noch einer Zunahme gemeinsamer Aktivitäten.

Mit Blick auf die anfangs skizzierte ökosoziale Perspektive sind gewisse Anpassungsleistungen des Mikrosystems (Verhältnis Eltern-Kinder) an der veränderten Beziehung des Kindes zur Schule beobachtbar, allerdings deutet kaum etwas darauf hin, dass hier deutliche Belastungen auf dieses System hinkommen. Eher scheinen sich im Mesosystem (Verhältnis Eltern-Schule) für einige Familien entlastende Veränderungen zu ergeben. Ohne hier das kulturelle Passungsverhältnis systematisch zu analysieren, lässt sich gerade für ressourcenärmere und traditionell eher schuldistante Elternhäuser auch subjektiv empfundene Entlastung und Unterstützung feststellen. Wenn damit auch nichts über die Veränderung im Bildungserfolg gesagt ist, zeichnen sich bei Besuch der Ganztagsangebote keine weiteren Distanzierungen der Familien von Schule, sondern vielmehr Potentiale für ein besseres Verhältnis ab.

16 Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern

Entwicklung der Rahmenbedingungen

Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Partnern sind nichts Ungewöhnliches mehr und gerade an Ganztagschulen ein nicht mehr wegzudenkendes Element der Gestaltung ganztägiger Bildungsarrangements. So unscharf der Begriff der Kooperation selbst ist – er umfasst verschiedene Abstufungen von Informieren bis Zusammenwirken (vgl. Euler 2004a) oder auch von Koordination bis zu Vernetzung (vgl. van Santen/Seckinger 2003) – so vielfältig sind auch die empirisch vorfindbaren Formen der Zusammenarbeit. Die Spannweite reicht von sporadisch stundenweisen Angeboten bis hin zur Übernahme der Trägerschaft des Ganztagsbereichs von externen Akteuren (vgl. Arnoldt 2008a). Je nach Form der Zusammenarbeit unterscheiden sich deren Rahmenbedingungen. Bei intensiverer Kooperation und professionellerer Ausstattung der Partner sind diese in der Regel stärker in Kommunikationsabläufe der Schule eingebunden (z.B. Träger des Ganztags, vgl. Grothues 2010). Dennoch wird eine mangelnde Abstimmung und unzureichende Verbindung zwischen Angebot und Unterricht beklagt (vgl. Kamski/Holtappels 2010). Da durch das IZBB¹ nicht nur der Ausbau von Ganztagschulen forciert wurde, sondern gleichzeitig auch Rahmenvereinbarungen zwischen Schule und Landesverbänden/-vereinigungen potentieller Kooperationspartner auf Länderebene getroffen wurden, Serviceagenturen zur Unterstützung der Ganztagschulen in Qualitäts- und Umsetzungsfragen initiiert wurden und Fachtagungen zum Thema Ganztagschule und Kooperationen stark zugenommen haben, ist zu vermuten, dass sich die Kooperationen und deren Rahmenbedingungen seit 2004 verändert haben. Hiermit setzt sich der folgende Beitrag in drei Abschnitten auseinander.

Im ersten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob Kooperationen von Schule und außerschulischen Partnern zunehmen. Ein Ergebnis der ersten Erhebung war, dass viele Komponenten der Zusammenarbeit – in der Literatur oft als Gelingensbedingungen bezeichnet – noch nicht stark ausgeprägt sind, wie beispielsweise die Teilnahme der externen Partner an schulischen Gre-

1 Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung

mien. Daher wird als Zweites genauer betrachtet, inwieweit sich die Rahmenbedingungen von Kooperationen im Verlauf der drei Erhebungszeitpunkte verändert haben. Vor dem Hintergrund, dass Kooperationen einer Altersdynamik unterliegen und dabei verschiedene Phasen durchlaufen (vgl. Santen/Seckinger 2003), wird als Drittes untersucht, ob sich neu entstehende Kooperationsbeziehungen von länger bestehenden unterscheiden und inwieweit sie sich im Verlauf der Zeit annähern.

16.1 Einordnung und Forschungsstand

16.1.1 Einordnung

Zu Beginn der Studie sind es bereits gut zwei Drittel aller Ganztagsschulen, die mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten (vgl. Arnoldt/Züchner/Quellenberg 2007). Wenngleich die Quantität von Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und außerschulischen Partnern zunächst nichts über die Qualität aussagt, ist das Ausmaß der Kooperationen dennoch von Interesse. An einem Ausbau oder einer Einschränkung der Kooperationsbeziehungen lässt sich indirekt ablesen, ob sich die Gestaltung des Ganztagsbetriebs in Kooperation mit außerschulischen Partnern bewährt hat. Zudem sagt die Quantität auch etwas über die „Normalität“ der Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern aus.

Vielfach wurde beschrieben, welche Rahmenbedingungen bei Kooperationen von Schule mit außerschulischen Partnern gegeben sein sollten, damit die Zusammenarbeit gelingt. Der Begriff „Gelingen“ zielt einerseits auf den Qualitätsaspekt der Kooperationsbeziehung, andererseits auf die Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit im Sinne von Dauerhaftigkeit und Verlässlichkeit. Gelingende Kooperation hängt nach Floercke/Holtappels (2004) maßgeblich von Faktoren der Struktur- und Prozessqualität ab. „Kooperationen erhalten ihre Ausprägung innerhalb einer Faktorentriade aus 1. Programm wie rechtliche und fachliche Zielvorgaben, Kooperationsvereinbarungen, 2. Implementationstruktur wie verfügbare Ressourcen, verbindlich institutionalisierte Kooperationswege und -verfahren und 3. Kooperationsverhalten der Akteure mit ihren jeweiligen Orientierungen und Interessen“ (Floercke/Holtappels 2004, S. 915). Dabei können der Strukturqualität u.a. die Qualifikation des Personals, institutionalisierte Kooperationsstrukturen, Schulstrukturfaktoren, Ressourcenausstattung, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zugeordnet werden (ebd.). In den Bereich der Prozessqualität fallen u.a. die Gestaltung der Handlungsweisen und -abläufe, wie beispielsweise Kooperationsstile, Koordination der institutionellen Einzelleistungen und Abstimmung des professionellen Handelns, Entscheidungs- und Partizipationsstrukturen, konzeptionelle Arbeit (ebd.). In diese Systematik lassen sich die in StEG bei Schulleitungen und Kooperationspartnern erhobenen Faktoren einordnen.

Van Santen und Seckinger weisen darauf hin, dass auch die Dauer der Kooperationsbeziehungen die Qualität der Zusammenarbeit beeinflusst. Sie sprechen von einer „Altersdynamik“ von Kooperationen, die sich anhand idealtypischer Entwicklungsstadien – Gründungsphase, Etablierungsphase, Konsolidierungsphase – nachvollziehen lassen (vgl. Santen/Seckinger 2003, S. 420). Auch Thielen (2010) kommt zu dem Schluss, dass Zeit ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung von Kooperationen ist. „Eine gelingende Kooperation lässt sich (...) als Resultat von komplexen Lern- und Aushandlungsprozessen begreifen, in denen sich die Akteure mit ihren unterschiedlichen persönlichen und professionellen Hintergründen aufeinander einlassen und miteinander abstimmen müssen“ (Thielen 2010, S. 23).

16.1.2 Forschungsstand

Außer StEG gibt es keine Studie, die bundesweit und längsschnittlich Kooperationen von Ganztagschulen untersucht. Von den wissenschaftlichen Begleitforschungen von Ganztagschulen bzw. Ganztagschulprogrammen einzelner Bundesländer kann für die *Quantität* von Kooperationen nur die wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagsgrundschule in NRW herangezogen werden, die von 2003 bis 2009 dreimal Untersuchungen in Ganztagsgrundschulen durchführte. 2004 kooperieren 20 der 24 Schulen der Pilotstudie mit außerschulischen Partnern auf Grundlage eines Vertrages (vgl. Behr u.a. 2005). Ob die anderen vier Schulen nicht auf Grundlage eines Vertrages oder gar nicht kooperieren, bleibt offen. In der Vertiefungsstudie 2008 bestehen an neun von zehn Ganztagsgrundschulen Kooperationen mit außerschulischen Partnern. Die Zahl der Kooperationspartner pro Schule steigt mit der Schülerzahl, die Ganztagsangebote nutzt, und mit der Dauer des realisierten Ganztagsbetriebes der Grundschule (vgl. Schröer 2010). Andere Studien aus dem Bereich der Ganztagschulforschung untersuchen Kooperationen an ausgewählten Schulen im Fokus spezifischer Themen (vgl. z.B. Lehmann-Wermser u.a. 2010) oder aus Sicht der Kooperationspartner (vgl. Deinet 2010) und liefern daher keine Vergleichswerte.

Welche Aspekte der Zusammenarbeit aus welchen Gründen unter Gesichtspunkten der *Qualität* als wichtig erachtet werden, ist an vielen Stellen ausgeführt (vgl. ausführlich dazu Maykus 2009; Kaul 2006). Inzwischen liegen auch empirisch fundierte Aussagen über deren Verbreitung vor, zum Teil durch StEG selbst (vgl. Arnoldt 2008b), zum Teil von anderen Studien (vgl. u.a. Grothues 2010; Lehmann-Wermser u.a. 2010; Behr u.a. 2007). Die Untersuchungen kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass trotz allgemeiner Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit viele der so genannten Gelingenbedingungen nicht stark ausgeprägt sind; zum Beispiel Stimmrecht in der Schulkonferenz bei der Kooperation von Hort und Schule (vgl. Markert/Wiere 2008) oder Kooperationsverträge und Kommunikation bei der Kooperation der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schule (vgl. Deinet u.a. 2010).

16.2 Fragestellung

Bezüglich der *Quantität* von Kooperationen zeigt sich zumindest für Nordrhein-Westfalen, dass Kooperationen ein fester Bestandteil bei der Organisation von Ganztagschulen sind. Daher wird im Abschnitt 16.4 der Frage nachgegangen, ob bundesweit der Anteil der Schulen, die mit außerschulischen Partnern kooperieren, zunimmt und ob die durchschnittliche Anzahl der Kooperationspartner pro Schule steigt. Zudem wird dabei kontrolliert, ob sich die Zusammensetzung der verschiedenen Arten von Kooperationspartnern verändert. Dabei wird von einer Erweiterung der Kooperationen ausgegangen, da viele Schulen zu Beginn der Studie noch wenig Erfahrung mit dem Ganztagsbetrieb hatten und es eine gewisse Zeit benötigt, um Partner zu finden. Zudem bauen viele Schulen ihren Ganztagsbetrieb sukzessive auf, so dass zusätzlich der Bedarf an weiteren Ganztagsangeboten steigt. Auch der Anstieg der Teilnahmequote von Schülerinnen und Schülern an Ganztagsangeboten und die Zunahme der Angebotsbreite an den Schulen (zumindest im Vergleich des ersten Messzeitpunktes zu den anderen beiden) stützen die Annahme für einen Ausbau der Kooperationen.

Unter dem Blickwinkel der *Qualität* von Kooperation soll im anschließenden Abschnitt 16.5 der Frage nachgegangen werden, ob sich die Bedingungen im Verlauf der vier Jahre geändert und verbessert haben. Bei vielen Aspekten wurde der Stand 2005, dem ersten Erhebungszeitpunkt von StEG, als ausbaufähig bewertet. Da seither die Schulen weitere Erfahrungen mit dem Ganztagschulbetrieb sammeln konnten und die Unterstützungsangebote (z.B. Serviceagenturen, Fachtagungen) für Ganztagschulen auch in Bezug auf Kooperationsfragen ausgeweitet wurden, wird davon ausgegangen, dass die Verbreitung von Aspekten der Struktur- und Prozessqualität zugenommen hat. Andererseits lässt die oftmals festgestellte gute Bewertung der Zusammenarbeit von den Kooperierenden selbst einen geringen Veränderungsantrieb erwarten.

In einem zweiten Schritt (Abschnitt 16.6) wird anschließend die Entwicklung der Qualität in der Zusammenarbeit differenziert nach der bestehenden Dauer der Kooperationsbeziehungen analysiert, wobei die Annahme formuliert wird, dass vor allem neu entstehende Kooperationen Veränderungspotential enthalten und sich in Faktoren der Struktur- und Prozessqualität von länger bestehenden Kooperationsbeziehungen unterscheiden. Es werden daher Unterschiede zwischen jungen und älteren Kooperationen zum ersten Messzeitpunkt herausgearbeitet, um dann zu überprüfen, ob sich die jungen Kooperationen in ihrem Bedingungsgefüge den älteren annähern.

16.3 Methoden

Der Anteil der Schulen, die überhaupt mit außerschulischen Partnern kooperieren und die Anzahl von Kooperationspartnern pro Schule wird über eine

gesonderte Abfrage der Schulleitungen ermittelt, die zur Eruiierung der Stichprobe für die Kooperationspartnerbefragung durchgeführt worden ist. Diese Daten sind an den Schulleitungsdatensatz angespielt worden. Ob eine Entwicklung in der *Quantität* der Kooperationen über die drei Erhebungszeitpunkte stattgefunden hat, wird deskriptiv im Trendvergleich der Panel-Schulen dargestellt ($n=275$). Anschließend werden für die Erklärung der Veränderungen Wachstumskurvenmodelle mit dem Programm Mplus gerechnet. Um die Zusammensetzung der verschiedenen Arten von Kooperationspartnern im Verlauf zu beschreiben, wurde auf den Kooperationspartnerdatensatz ($n_{2005}=676$; $n_{2007}=812$; $n_{2009}=729$) zurückgegriffen und Trend- sowie Gruppenvergleiche durchgeführt.

Aus der in Kapitel 3.2.2 beschriebenen Realität, dass es in höherem Umfang eine Fluktuation von Kooperationspartnern an Ganztagssschulen gibt, resultieren für die Untersuchung der *Qualität* von Kooperationen zwei Auswertungsrichtungen: Zum einen kann untersucht werden, ob sich die Bedingungen an Schulen für alle Kooperationspartner ändern. Diese Auswertungsrichtung verfolgt die Frage, ob Kooperationspartner, die im Jahr 2009 neu an die Schulen kommen, bessere Bedingungen vorfinden als die Partner, die bereits 2005 kooperiert haben, zum Beispiel weil die Schulen durch die gewachsene Erfahrung mit dem Ganztagsbetrieb strukturelle Veränderungen vorgenommen haben (Kohortenvergleich). Zum anderen kann nachgezeichnet werden, ob sich für den einzelnen Kooperationspartner im Verlauf der Zeit die Bedingungen ändern. Aus dieser Perspektive wird der Frage nachgegangen, ob etablierten Kooperationspartnern andere Bedingungen ermöglicht werden als neuen Kooperationspartnern, zum Beispiel durch Vertrauensbildung, wachsende Aufgabenbereiche oder bilaterale Aushandlungsprozesse (Panelvergleich).

Überwiegend wird auf Daten der Kooperationsbefragung zurückgegriffen, ansonsten auf die Angaben der Schulleitungen (Schulpanel, $n=275$). Beim Trendvergleich werden die Angaben aller Kooperationspartner je Erhebungszeitpunkt miteinander verglichen ($n_{2005}=676$; $n_{2007}=812$; $n_{2009}=729$). Beim Panelvergleich wird auf die Angaben derjenigen Kooperationspartner zurückgegriffen, die an allen drei Befragungswellen teilgenommen haben ($n=143$). Jede untersuchte Rahmenbedingung wird zu Deskriptionszwecken über eine ANOVA mit Mittelwerten auf ihre Veränderung überprüft. Bei signifikanter Veränderung wird ein Wachstumskurvenmodell unter Einbezug von Prädiktoren und Kontrollvariablen gerechnet, andernfalls werden deskriptiv die Werte der Messwiederholung berichtet.

Für den Vergleich von jungen und älteren Kooperationsbeziehungen werden außerschulische Partner, die in 2005 seit höchstens einem Jahr mit der befragten Schule zusammenarbeiten, mit denen verglichen, deren Kooperation seit mindestens fünf Jahren besteht. Dieser Wert wird gewählt, da er deutlich vor Beginn des IZBB-Programms liegt und zudem bei der Stichprobenziehung das

Mindestalter für „ältere Ganztagschulen“ bildete. Die Vergleichsgruppe liegt mit ihrer Kooperationsdauer über dem Durchschnitt und wird als etabliert betrachtet. Die Analysen werden nur mit den Kooperationspartnern durchgeführt, die dreimal bzw. zum ersten und dritten Messzeitpunkt geantwortet haben (n=212). Um zu untersuchen, wie sich junge von älteren Kooperationsbeziehungen unterscheiden, werden Gruppenvergleiche vorgenommen und mit relevanten Variablen eine binär logistische Regressionsanalyse gerechnet. Für die Betrachtung der Verläufe werden Mittelwertvergleiche durchgeführt, denen eine binär logistische Regressionsanalyse angeschlossen wird.

16.4 Ausbau der Kooperation

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der quantitativen Entwicklung der Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern und der Frage, von welchen Faktoren eine Veränderung abhängt. Deutlich wird zu allererst, dass die Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern erwartungsgemäß ausgebaut werden. Dies zeigt sich zum einen am steigenden Anteil der Schulen, die überhaupt eine Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern pflegen, und zum anderen in der wachsenden Anzahl von Kooperationspartnern je Ganztagschule. Der Anteil von Ganztagschulen, die mit außerschulischen Partnern kooperieren, steigt von 71 Prozent im Jahr 2005 auf 87 Prozent in 2009. Hierbei findet der größere Sprung zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten statt, die Veränderung zur letzten Erhebung ist für sich genommen nicht signifikant. Die durchschnittliche Anzahl von Kooperationspartnern pro Ganztagschule wächst im gesamten Erhebungszeitraum signifikant von fast fünf auf über sechs (vgl. Tab. 16.1). Allerdings weisen die Ausfallanalysen (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band) darauf hin, dass die Fluktuation von Kooperationspartnern hoch ist. Nur ein Drittel der Kooperationspartner der Gesamtstichprobe wird von den Schulen zu allen drei Messzeitpunkten als Partner aufgeführt. Dennoch verändert sich die Zusammensetzung der verschiedenen Arten von Kooperationspartnern im Verlauf der Zeit nicht. Zu allen drei Erhebungszeitpunkten sind Sportvereine und die Kinder- und Jugendhilfe bedeutendste Kooperationspartner von Ganztagschulen. Auch sind nach wie vor weitere außerschulische Akteure wie Musik- und Kunstschulen, Betriebe, Kirchen, Bibliotheken u.v.m. in den Ganztagsbetrieb der Schulen einbezogen. Da die meisten außerschulischen Partner für bestimmte Inhalte stehen, lässt sich daraus folgern, dass Ganztagschulen ihre Schwerpunkte im Ganztagsbetrieb nicht verändern.

Allerdings ist zu erwarten, dass sich Schulen in der Entwicklung ihrer Kooperationsbeziehungen unterscheiden, je nachdem wie lange sie bereits im Ganztagsbetrieb organisiert sind. Es kann vermutet werden, dass neu entstehende Ganztagschulen ihre Kooperationsbeziehungen stärker ausbauen als länger bestehende und zudem erst nach der für sie richtigen Zusammensetzung verschiedener Partner suchen. Insgesamt haben knapp 40 Prozent der in StEG be-

Tab. 16.1: Anteile und Mittelwerte der abhängigen Variablen zum Ausbau der Kooperationen über drei Erhebungswellen

Anteil GTS mit Kooperationspartner in %	Anzahl Kooperationspartner pro Schule MW (SD)
W1: 70,9	W1: 4,58 (3,48)
W2: 85,1	W2: 5,72 (4,23)
W3: 86,9	W3: 6,20 (4,38)
n=275	n=180

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen

fragten Schulen im Jahr 2005 ihren Ganztagsbetrieb erst seit höchstens einem Jahr eingerichtet, ein Drittel weisen bereits seit mindestens fünf Jahren Ganztagschülerfahrung auf. Die Ganztagschülerfahrung wird daher als erklärende Variable in die folgenden Wachstumskurvenmodelle mit aufgenommen. Neben der Teilnahmequote und der Angebotsbreite als zeitvariante Variablen werden darüber hinaus kontrollierend die Schulstufe, die Organisationsform und die regionale Lage der Ganztagschulen in den Analysen berücksichtigt.

Ganztagschulen arbeiten zu Beginn der Studie 2005 eher mit Kooperationspartnern zusammen, wenn sie weniger Ganztagschülerfahrung haben und in offener Form organisiert sind. Unabhängig von ihrer Ganztagschülerfahrung entwickelt sich in den Jahren 2007 und 2009 der Anteil von Schulen mit Kooperationspartnern bei offenen Ganztagschulen weniger stark als bei gebundenen. Die Teilnahmequote beeinflusst zu jedem Messzeitpunkt das Vorhandensein von Kooperationspartnern, die Angebotsbreite nur in 2007. Ganztagschulen haben demnach eher Kooperationspartner, wenn eine größere Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler an Ganztagsangeboten teilnehmen. Dass die Angebotsbreite nur bedingt ausschlaggebend ist, hängt damit zusammen, dass dieser Indikator eher die Vielfalt als die Menge von Angeboten einer Schule abbildet² (vgl. Tab. 16.2, Spalte 2). Führt man die Analyse nur mit Sekundarstufe-I-Schulen durch und kontrolliert zusätzlich die Schulform, zeigt sich ein zusätzlicher signifikanter Einfluss des Gymnasiums auf die Steigung: 2005 ist der Anteil der Schulen mit Kooperationspartnern unter Gymnasien tendenziell kleiner als bei anderen Schulformen, dafür steigt bei ihnen in der Folge (2007/2009) der Anteil umso stärker an.

Die für die Analyse der steigenden Anzahl der Partner von Ganztagschulen einbezogenen Variablen erklären nur Unterschiede im Ausgangsniveau, nicht aber Unterschiede bezüglich der Entwicklung. So haben Schulen mit mehr Ganztagschülerfahrung und Schulen in neuen Bundesländern einen höheren Ausgangswert. Die Teilnahmequote und Angebotsbreite hängen nicht mit der Anzahl der außerschulischen Partner zusammen (vgl. Tab. 16.2, Spalte 3). Dieses erwartungswidrige Ergebnis kann durch den unterschiedlichen

2 Da die Menge der Angebote nicht abgefragt wurde, wird die „Angebotsbreite“ als Annäherungsgröße herangezogen.

Tab. 16.2: Latente lineare Wachstumskurvenmodelle zum Ausbau der Kooperationen in Abhängigkeit von Ganztagschulerfahrung, Teilnahmequote und Angebotsbreite

	Anteil Schulen mit Partner		Anzahl Partner je Schule	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
<i>Zeitinvariante (Kontroll-)Variablen</i>				
Ganztagschulerfahrung	-.007 (.003)*	.001 (.002)	.098 (.038)**	-.017 (.016)
Schulstufe (Sek. I)	-.057 (.057)	.027 (.032)	-.445 (.585)	.212 (.243)
Organisationsform (offen)	.142 (.055)*	-.066 (.032)*	-.010 (.575)	.266 (.259)
Bundesländer (Ost)	-.018 (.057)	.010 (.033)	1.333(.580)*	-.059 (.259)
Stadt-Land (Stadt)	-.032 (.055)	.052 (.031)	.878 (.570)	.276 (.234)
<i>Zeitvariante Prädiktoren (Regression auf den jeweiligen Messzeitpunkt)</i>				
Teilnahmequote W1	.003 (.001)**		.000 (.008)	
Teilnahmequote W2	.002 (.001)**		.015 (.008)	
Teilnahmequote W3	.002 (.001)*		.020 (.011)	
Angebotsbreite W1	.104 (.129)		-.590 (1.125)	
Angebotsbreite W2	.209 (.081)**		.629 (.839)	
Angebotsbreite W3	.085 (.118)		1.400 (1.172)	
<i>Varianzkomponenten (unstandardisiert)</i>				
Varianz Intercept	.123 (.015)**		11.961 (1.822)**	
Varianz Slope	.026 (.005)**		.241 (.349)	
Kovarianz Int./Slope	.054 (.005)**		4.050 (.456)**	
<i>Gütemaße</i>				
Chi ² /CFI/RMSEA	42,2*/.893/.063		70,1**/.889/.095	

n=275 Schulen; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schulleitungsbefragungen, Panelschulen

Kooperationsumfang einzelner Partner bedingt sein. Denn Schulen können mit vielen außerschulischen Akteuren zusammenarbeiten, die aber jeweils wenig Angebote durchführen oder mit wenig Partnern, die jedoch sehr viel Ganztagsprogramm der Schule übernehmen. Trotzdem lässt sich festhalten, dass es Schultypen mit unterschiedlichem Niveau in der Menge der Partner gibt (Erfahrung, Bundesland). Offensichtlich findet aber das Wachstum in allen Gruppen gleichermaßen statt, so dass sich keine signifikanten Unterschiede in der Steigung zeigen. Zwischen den Schulformen in der Sekundarstufe I gibt es zudem keine signifikanten Abweichungen.

16.5 Entwicklung der Rahmenbedingungen von Kooperation

Ob sich auch bedeutende Veränderungen in der Qualität der Zusammenarbeit zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern ergeben, wird im Folgenden behandelt. Nach der Systematik von Floercke/Holtappels (2004) werden verschiedene in StEG erfasste und im Kooperationsdiskurs als wichtig erachtete Aspekte in ihrer Entwicklung vorgestellt. Unter dem Punkt Strukturqualität wird auf Kooperationsverträge, institutionalisierte Kooperationsstrukturen, die Ressourcenausstattung, die Qualifikation des Personals und Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten eingegangen, unter dem Punkt Prozessqualität auf die Verbindung von Angebot und Unterricht, Partizipationsmöglichkeiten und konzeptionelle Arbeit.

16.5.1 Strukturqualität

Zum ersten Erhebungszeitpunkt im Jahr 2005 sind es gut die Hälfte der Kooperationspartner, die mit der Schule eine schriftliche Kooperationsvereinbarung abgeschlossen haben. Dieser Wert bleibt sowohl im Kohorten- als auch im Panelvergleich bis 2007 stabil und steigt zum Jahr 2009 tendenziell etwas an auf knapp 60 Prozent. Hierbei gibt es zwar Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten von Kooperationspartnern in Bezug auf ihre Abweichung vom Durchschnittswert – bei jüngeren Kooperationsbeziehungen wird eher ein Vertrag abgeschlossen – es gibt jedoch keine Unterschiede bei der Veränderung über die Zeit.

Ob institutionalisierte Kooperationsstrukturen vorhanden sind, dazu geben die Schulleitungen Auskunft. Einen Arbeitskreis bestehend aus Schule und außerschulischen Partnern zur konzeptionellen Entwicklung des Ganztagsangebots gibt es 2005 an einem Fünftel der Schulen. Innerhalb von vier Jahren ist eine signifikante Zunahme zu verzeichnen, so dass 2009 37 Prozent der Ganztagschulen einen solchen Arbeitskreis institutionalisiert haben. Einen Arbeitskreis bestehend aus Schule und außerschulischen Partnern zur Koordinierung bzw. Durchführung von Ganztagsangeboten gibt es 2005 an gut einem Fünftel aller Ganztagschulen. Dieser Anteil wächst innerhalb von vier Jahren auf 41 Prozent an.³ Es werden für beide Arbeitskreise binär logistische Regressionsanalysen durchgeführt, bei der das Vorhandensein des Arbeitskreises in 2009 durch Schulorganisationsvariablen wie Organisationsform, regionale Lage, Schulstufe, Ganztagerfahrung und die konzeptionelle Orientierung unter Kontrolle des Vorhandenseins des Arbeitskreises in 2009 des Arbeitskreises in 2005 erklärt werden soll. Bei jeweils nur geringer Varianzaufklärung erweist sich allein das Vorhandensein des Arbeitskreises in 2005 als signifikanter Prädiktor.

3 Da diese Variablen nur zu zwei Messzeitpunkten abgefragt wurden, werden keine Wachstumskurvenmodelle gerechnet.

Die Ressourcenausstattung wird von den außerschulischen Partnern schlechter bewertet als die meisten anderen Aspekte ihrer Kooperation. Dennoch sind die außerschulischen Partner zu allen Befragungszeitpunkten mit der *materiellen/räumlichen* Ausstattung der Kooperation eher zufrieden (MW=3).⁴ Die personelle Ausstattung der Kooperation wird minimal schlechter bewertet. Bezüglich der *finanziellen* Ausstattung der Kooperation liegt die durchschnittliche Einschätzung zwischen eher nicht zufrieden und eher zufrieden. Auch in diesem Aspekt gibt es keine Veränderung über die Zeit. Zudem gibt es keinen Unterschied in der Bewertung zwischen den „Kohorten“- und „Panel“-Kooperationspartnern.

Die Qualifikation des Personals lässt sich (indirekt) über den Anteil hauptamtlich beschäftigter Personen, die über den Kooperationspartner an der Ganztagschule arbeiten, abbilden. Der Status der Hauptamtlichkeit ist ein Qualitätsmerkmal, da er mit einer höheren bzw. stärker pädagogischen Qualifikation des Personals verbunden ist und darüber hinaus mit einem größeren Umfang an Ganztagsangeboten pro Person (Stichwort Kontinuität) und einem höheren Austausch mit Lehrkräften (vgl. Steiner 2010) zusammenhängt. Zu Beginn der Untersuchung liegt der Anteil der in der Ganztagschule eingesetzten hauptamtlichen Mitarbeiter bei 50 Prozent und steigt bis 2009 tendenziell auf 54 Prozent. Bei dauerhaften Befragungsteilnehmern ist der Anteil mit 57 bzw. 59 Prozent etwas überdurchschnittlich. Während bei Kooperationspartnern der Sekundarstufe I die Anteile unverändert überdurchschnittlich bleiben, steigern Kooperationspartner von Grundschulen ihren Anteil von Hauptamtlichen fast signifikant von 49 auf 57 Prozent und somit auf das Niveau der Kooperationspartner von Schulen der Sekundarstufe I. Darüber hinaus gibt es in anderen Teilgruppen keine bedeutenden Veränderungen. Überdurchschnittlich sind die Anteile außerdem bei Partnern, die der Kinder- und Jugendhilfe zugehörig sind.

Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten gelten generell als ein Qualitätskriterium. Im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern ist jedoch vorrangig interessant, ob es gemeinsame Fortbildungen von Schule und außerschulischen Partnern gibt. Gemeinsame Fortbildungen werden als Instrument gesehen, um die Annäherung der verschiedenen Systeme Schule und z.B. Jugendhilfe sowie der verschiedenen Professionen zu fördern. Allerdings wird dies nicht häufig praktiziert: Nur 11 Prozent der Kooperationspartner berichten 2005 von gemeinsamen Fortbildungen, 2007⁵ waren es mit 13 Prozent nur wenig mehr. Auch bei den außerschulischen Anbietern, die längsschnittlich verfolgt werden, sowie in anderen Teilgruppen zeigt sich diesbezüglich keine Veränderung.

4 Vierstufige Skala von 1=sehr unzufrieden bis 4=sehr zufrieden

5 Im Jahr 2009 wurde diese Variable nicht mehr abgefragt.

16.5.2 Prozessqualität

Unter die Gestaltung der Handlungsweisen und -abläufe wie beispielsweise die Abstimmung des professionellen Handelns fällt die in der Ganztagschuldiskussion häufig angesprochene Verbindung von Angebot und Unterricht. Die in StEG bei den Kooperationspartnern unternommene Abfrage lässt eine zweistufige Beschreibung des Konstrukts zu. Es kann differenziert werden, ob erstens überhaupt irgendeine Form der Abstimmung bzw. Koordination zwischen den beiden verschiedenen Bereichen von Ganztagschule getroffen wird und (wenn ja) zweitens, mit welcher Intensität diese Verbindung hergestellt wird. Erfasst worden ist, ob das Angebot des Kooperationspartners Bestandteil des Unterrichts ist, im Unterricht vor- und nachbereitet wird und/oder ob es thematisch auf den Unterricht abgestimmt ist. Zum ersten Messzeitpunkt zeigt sich bereits, dass ein größerer Teil der Kooperationen (60,6%) keinerlei Verknüpfung zwischen Angebot und Unterricht aufweist. Dies bestätigt sich in den folgenden zwei Wellen. Nur geringfügig verändert sich der Wert über alle Kooperationspartner auf 56 Prozent im Jahr 2009. Betrachtet man nur die Panel-Kooperationspartner, ist ein gegenläufiger Trend zu verzeichnen: In dieser Gruppe verringert sich der Anteil leicht auf 64 Prozent. Generell liegt der Anteil der Kooperationen, die aus Sicht der außerschulischen Partner über alle drei Wellen eine Verbindung aufweisen, bei einem Drittel. 39 Prozent der Kooperationen ist dauerhaft additiv, in den restlichen Fällen ist ein Wechsel der Kooperationsform zu beobachten. Für die aus Sicht der Kooperationspartner eingeschätzte Intensität der Verbindung von Angebot und Unterricht wird ein Index gebildet, der die drei erfragten Abstimmungsmöglichkeiten zusammenfasst und zwischen 0 (minimale Verbindung) und 1 (maximale Verbindung) liegt. Der Index liegt im Jahr 2005 bei 0,24 und steigt nur minimal auf 0,29 in den Jahren 2007 und 2009. Kooperationspartner, die zu allen drei Messzeitpunkten geantwortet haben, haben bereits in 2005 einen Wert von 0,29. Es gibt keine Abweichungen von diesem Befund bei Teilgruppen von Kooperationspartnern.

Inwieweit Entscheidungs- und Partizipationsstrukturen für die Kooperationspartner verankert sind, lässt sich über die Teilnahme der außerschulischen Partner an schulischen Konferenzen (Schul- und Lehrerkonferenz oder auch Ganztagsgremium) ablesen. Dies ist ein Bereich, der zur ersten Erhebung nur schwach ausgeprägt ist. Einzig die Jugendhilfe ist in nennenswertem Umfang in solchen Gremien vertreten gewesen. Aber auch in diesem Aspekt lässt sich keine Entwicklung feststellen. An Schul- oder Lehrerkonferenzen nehmen 2005 16 Prozent und 2009 15 Prozent aller Kooperationspartner teil. Bei Panel-Teilnehmern liegt der Wert jeweils rund 6 Prozentpunkte über den Kohorten-Werten. Auch im Verlauf der Zeit bleibt der Befund stabil, so dass Kooperationspartner, die der Kinder- und Jugendhilfe zugerechnet werden

können, deutlich häufiger Teilnehmer der schulischen Konferenzen sind. Für Ganztagsgremien⁶ zeigen sich gleiche Ergebnisse.

Konzeptionelle Arbeit zwischen Schule und außerschulischen Partnern wird in StEG über drei Indikatoren abgebildet: Es wird gefragt, ob im Kooperationsvertrag ein gemeinsames pädagogisches Konzept festgehalten ist und ob die Kooperationspartner am Ganztagskonzept oder bei der (Weiter-)Entwicklung des Schulprogramms mitarbeiten. Von allen Kooperationsvereinbarungen, die außerschulische Partner abgeschlossen haben, enthalten im Jahr 2005 27 Prozent ein gemeinsames pädagogisches Konzept. Dieser Wert bleibt bis 2009, hier sind es 32 Prozent, relativ stabil. Kooperationspartner, die zu allen drei Messzeitpunkten geantwortet haben, verzeichnen höhere Werte: Von diesen haben im Jahr 2005 34 Prozent ein Konzept im Vertrag festgehalten und steigern den Anteil bis 2009 signifikant auf 42 Prozent. Diese Zunahme ist eher an Grundschulen zu verzeichnen und bei Kooperationspartnern, die nicht der Jugendhilfe zugerechnet werden können. Mithilfe eines Wachstumskurvenmodells, bei dem zusätzlich die Organisationsform, die Dauer der Kooperationsbeziehung und das Bundesland (neu-alt) kontrolliert werden, lässt sich zeigen, dass nur die Tatsache, ob der Partner mit einer Schule in einem neuen Bundesland kooperiert, einen signifikanten Einfluss auf die Erhöhung des Anteils von Verträgen mit pädagogischem Konzept hat. Am Schulprogramm oder an der Ganztagsgremienkonzeption arbeitet nur ein kleiner Teil der Kooperationspartner (rund 12% bzw. 18%) mit. Diese Werte erhöhen sich nicht im Verlauf der Zeit, auch nicht bei Panel-Kooperationspartnern.

16.5.3 Zwischenfazit

Allen Rahmenbedingungen ist gemeinsam, dass sie über alle drei Erhebungszeitpunkte insgesamt unverändert bleiben. Einzige Ausnahme bildet das Vorhandensein von Arbeitskreisen zur Konzeption und Gestaltung von Ganztagsangeboten, die aus Vertretern von Schule und außerschulischen Partnern bestehen. Hierfür ist ein signifikanter Anstieg festzustellen. Dennoch kommt es von Seiten der Kooperationspartner nicht zu einer steigenden Teilnahme an schulischen Ganztagsgremien. Solche Arbeitskreise erreichen vor allem Träger des Ganztags, so dass es für die „breite Masse“ der Kooperationspartner keine Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten gibt.

Bei den meisten Aspekten gibt es keine Unterschiede zwischen Kohorten- und Panelvergleich. Nur bei der Frage, ob im Kooperationsvertrag auch ein gemeinsames pädagogisches Konzept formuliert ist, haben Panel-Partner nicht nur einen höheren Ausgangswert, sondern können auch einen signifikanten Anstieg verzeichnen. Dieser Befund korrespondiert mit der Aussage von gut der Hälfte der Kooperationspartner, dass ihre Kooperationsverträge im Laufe der Zeit angepasst wurden. Dass die Abklärung gemeinsamer pädagogischer Ziele bei vielen Partnern erst nach einiger Kooperationsdauer er-

6 Die Teilnahme an Ganztagsgremien wurde nur 2007 und 2009 abgefragt.

folgt, muss nicht nur durch eine späte Erkenntnis des Bedarfs erklärt sein, sondern kann auch in einem langwierigen Einigungsprozess begründet liegen oder in einer unsicheren Perspektive der Kooperationsbeziehung.

Die Ausprägung von Rahmenbedingungen der Kooperationen kann nur schwer bewertet werden ohne in normative Fallstricke zu geraten. Die Perspektiven auf Kooperation unterscheiden sich nach Erwartungen, Zielsetzungen und der Situation vor Ort. Zudem werden auch Schule und Partner je eigene Vorstellungen von der Zusammenarbeit mitbringen. Die im fachlichen Diskurs besonders von der Sozialpädagogik geforderte „Kooperation auf Augenhöhe“ oder auch starke Verbindung von Angebot und Unterricht steht neben dem in der Praxis oftmals von beiden kooperierenden Parteien bevorzugte Dienstleistungsverhältnis. Diese beiden Pole von Kooperationsmöglichkeiten sind nicht von vornherein mit Qualitätsniveaus verknüpft. Vorschnelle Zuordnungen (etwa: Kooperation auf Augenhöhe bedeutet Qualität, ein Dienstleistungsverhältnis nicht) vernachlässigen, dass je nach Art des Angebots und des Partners verschiedene Kooperationsformen einem Gelingen zuträglich sind. So könnte man beispielsweise das Ergebnis, dass über alle drei Wellen ein Drittel der Kooperationen eine dauerhafte Verbindung von Angebot und Unterricht aufweisen, positiv bewerten vor dem Hintergrund, dass ein Großteil der Angebote von Kooperationspartnern im Freizeitbereich angesiedelt ist. Oder der Wert kann negativ interpretiert werden, wenn man vor dem Hintergrund von Konzeptentwicklung und Kooperationskultur umgekehrt schließt, dass zwei Drittel der Kooperationen nicht auf Nachhaltigkeit angelegt sind.

16.6 Junge und ältere Kooperationsbeziehungen

Direkt auf dem vorangehenden Abschnitt aufbauend wird die wenig ertragreiche Gesamtschau anhand der eingeführten Kooperationsbedingungen differenzierter betrachtet. Den Überlegungen von Santen/Seckinger (2003) und Thielen (2010) folgend, wird die Annahme überprüft, ob Entwicklungen besonders bei den neu entstandenen (jungen) Kooperationen stattfinden. Zudem wird der Unterschied zwischen diesen und den länger bestehenden (älteren) Kooperationsbeziehungen aufgezeigt.

16.6.1 Unterschiede in der Ausgangslage

Im Jahr 2005 beginnt ein Drittel der Kooperationspartner die Zusammenarbeit mit der Schule neu, d.h. sie hat zu diesem Zeitpunkt seit höchstens einem Jahr bestanden. Gegenüber diesen jungen Kooperationsbeziehungen macht die Gruppe der älteren, seit mindestens fünf Jahren bestehenden Kooperationsbeziehungen 37 Prozent aus.

Junge Kooperationsbeziehungen unterscheiden sich bivariat von älteren signifikant darin, dass eher ein Kooperationsvertrag abgeschlossen wurde, weniger Verbindung zwischen Angebot und Unterricht hergestellt wird und die

Partner eher weniger in Schul- oder Lehrerkonferenzen vertreten sind. Ebenso gibt es weniger gemeinsame Fortbildungen mit der Schule (vgl. Tab. 16.3). Da Vertrauen als Grundpfeiler von Kooperation angesehen wird (vgl. Euler 2004b), ist es naheliegend, dass Verträge für junge Kooperationen wichtiger sind, um eine stärkere Absicherung zu erreichen. Gleichzeitig würde man vor diesem Hintergrund erwarten, dass das Beteiligen von externen Partnern an schulischen Gremien und Fortbildungen erst mit wachsendem Vertrauen ausgebaut wird.

Tab. 16.3: Unterschiede zwischen jungen und länger bestehenden Kooperationen in 2005

	Kooperationsdauer in 2005		
	0-1 Jahr	Mind. 5 Jahre	n
Kooperationsvertrag vorhanden**	71,9%	38,9%	152
Anteil Hauptamtlicher	45,4%	52,9%	143
Zufriedenheit mit finanziellen Ressourcen (MW von 1-4)	2,66	2,68	85
Zufriedenheit mit personellen Ressourcen (MW von 1-4)	3,03	3,03	99
Zufriedenheit mit materiellen Ressourcen (MW von 1-4)	2,89	3,11	118
Gemeinsame Fortbildungen mit Schule (MW von 1-4)**	6,8%	22,9%	155
Keinerlei Verknüpfung zwischen Angebot und Unterricht*	60,6%	40,0%	93
Intensität der „Verbindung Angebot und Unterricht“ (Index von 0-1)**	0,14	0,41	94
Teilnahme an Schul- o. Lehrerkonferenz*	15,3%	29,2%	155
Pädagogisches Konzept im Vertrag formuliert	31,8%	40,9%	88

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung, Panelstichprobe (W1/W3)

Mit den in Tab. 16.3 signifikanten Faktoren lassen sich in einer Regressionsanalyse 32 Prozent der Varianz⁷ zwischen jungen und älteren Kooperationen aufklären (ohne Abbildung). Besonders stark unterscheiden sich die beiden Gruppen in der Intensität der Verbindung von Angebot und Unterricht und darin, ob ein Vertrag Grundlage der Zusammenarbeit ist oder nicht.

16.6.2 Verläufe

Entgegen der zuvor formulierten Annahme gibt es bei den jungen Kooperationsbeziehungen kaum Veränderungen bezüglich der Merkmale der Struktur- und Prozessqualität. Nur in einem Aspekt lässt sich eine signifikante Entwicklung in positiver Richtung identifizieren: Nach vier Jahren haben mehr

7 Nagelkerkes R² der binär logistischen Regressionsanalyse

Kooperationspartner (rund 50% statt 30%) ein gemeinsames pädagogisches Konzept im Vertrag mit der Schule festgehalten.

In der Gruppe der älteren Kooperationsbeziehungen gibt es erwartungsgemäß wenig Veränderung. Vier Jahre nach der Ausgangserhebung hat ein größerer Anteil von Kooperationspartnern einen Vertrag mit der Schule abgeschlossen (rund 50% statt 40%). Eine Erklärung für diese Entwicklung kann der durch das IZBB angestoßene Prozess der Erstellung von Rahmenvereinbarungen auf Länderebene sein, aufgrund dessen das Abschließen von Verträgen „vor Ort“ erleichtert wurde.

Da in beiden Teilgruppen kaum Veränderung vollzogen wird, nähern sich die jungen Kooperationsbeziehungen nur wenig den älteren an. Fast alle Aspekte, in denen es 2005 signifikante Unterschiede zu verzeichnen gibt, liegen auch 2009 noch deutlich auseinander. Ebenso liefert ein Vergleich der Werte der jungen Beziehungen in 2009 mit denen der älteren in 2005 gleiche Ergebnisse.

Die stärkste Entwicklung ist bei den Kooperationsverträgen zu erkennen, aber vor allem aufgrund der Bewegung der älteren Kooperationsbeziehungen. Eine leichte Annäherung findet bei der Verbindung zwischen Angebot und Unterricht statt. Obwohl in den beiden Teilgruppen nur tendenzielle Entwicklungen stattfinden, ist der in 2005 noch signifikante Unterschied in 2009 nicht mehr gegeben. In diesem Fall bewegen sich beide Gruppen aufeinander zu. Die jungen Kooperationsbeziehungen schaffen es nicht, im Verlauf der Zeit eine Verbindung zwischen ihrem Angebot und dem Unterricht aufzubauen oder ihre Teilnahme an schulischen Konferenzen oder Gremien zu steigern.

Mit den vorliegenden Daten lässt sich keine Altersdynamik nachzeichnen und die Hypothese der Annäherung nicht bestätigen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Fluktuation von Kooperationspartnern an den Schulen hinderlich wirkt. So halten van Santen und Seckinger 2003 fest, dass die innere Struktur eines Kooperationszusammenhangs nur durch wiederholte gemeinsame Kooperationserfahrung herstellbar ist. „Fluktuation von beteiligten Organisationen, neue, zusätzliche Mitglieder sowie Wechsel von Vertreterinnen und Vertretern einzelner Organisationen können jeweils bereits Erreichtes in Frage stellen und erneute Abstimmungsprozesse erfordern“ (Santen/Seckinger 2003, S. 420).

Ein weiterer Grund könnte sein, dass sich die in den Jahren 2004 oder 2005 neu entstandenen Kooperationen grundsätzlich von den anderen unterscheiden, indem sie beispielsweise andere Ziele verfolgen oder eine andere Art von Angebot vorhalten. Möglich wäre es, dass Kooperationen, die vor dem Ausbau der Ganztagschulen entstanden sind, andere Zwecke erfüllen sollen als die Kooperationen, die im Zuge des Investitionsprogramms entstanden sind. Zugespielt formuliert lautet die These: Ganztagschulen, die lange vor dem IZBB entstanden sind, verfolgen eher reformpädagogische Ziele; viele

neu entstandenen Ganztagschulen haben – zumindest vorerst – vor allem Betreuungszeiten abzudecken. Daher wird eine Regressionsanalyse durchgeführt, die unter Kontrolle von Schulmerkmalen und der Art des Kooperationspartners die Unterschiede in den Beweggründen (maßgebliches Ziel, das mit den Angeboten verfolgt wird) und Angeboten zwischen den beiden Gruppen von externen Partnern aufzeigen soll. Abhängige Variable ist die Dauer der Kooperationsbeziehung in 2005, wobei nur die Extremgruppen „0-1 Jahr“ und „mind. 5 Jahre“ gegenübergestellt werden.

Ergebnis dieser Regressionsanalyse ist, dass bei Kooperationsbeziehungen, die seit mindestens fünf Jahre bestehen, der Stellenwert der Kooperation höher ist, und die Ziele Freizeit und Benachteiligtenförderung im Vordergrund stehen. Gleichzeitig sind die Kontrollvariablen Schulform und Art des Kooperationspartners signifikant (vgl. Tab. 16.4).

Tab. 16.4: Merkmale älterer Kooperationen

	b (SE)	Odds Ratio
Kleiner Stellenwert der Kooperation*	-.959 (.407)*	0,38
Maßgebliches Ziel: Freizeit**	1.660 (.621)**	5,26
Maßgebliches Ziel: Benachteiligtenförderung*	1.403 (.701)*	4,07
Maßgebliches Ziel: Bildung	-.587 (.554)	0,56
Maßgebliches Ziel: Betreuung	.327 (.669)	1,39
Angebotsdurchführung: Förderbereich	.651 (.899)	1,92
Angebotsdurchführung: Fachbezogenes	-.193 (.511)	0,82
Angebotsdurchführung: Fächerübergreifendes	1.271 (.659)	3,56
Angebotsdurchführung: Freizeit	-1.053 (.572)	0,35
Offene Ganztagschule	-.147 (.477)	0,86
Neue Bundesländer	.371 (.490)	1,45
<i>Schulform (Ref: Grundschule)</i>		
Schule mit mehreren Bildungsgängen**	1.715 (.583)**	5,56
Gesamtschule**	2.441 (.788)**	11,49
Hauptschule	.964 (1.017)	2,62
Gymnasium**	2.908 (1.067)**	18,32
<i>Trägerstruktur (Ref: Öffentlicher Träger)</i>		
Frei-Gemeinnütziger Anbieter*	-1.455 (.594)*	0,23
Gewerblicher Anbieter*	-1.979 (1.000)*	0,14
Konstante	2.830 (1.427)	16,94

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005, Kooperationspartnerbefragung; Panelstichprobe (W1/W3); Nagelkerkes $R^2 = .427$; $n = 138$;

Demnach unterscheiden sich neu entstandene Kooperationen von den länger bestehenden tatsächlich in den Zielen, die mit den Angeboten verfolgt werden, nicht aber darin, welche Angebote konkret durchgeführt werden. In jungen Kooperationsbeziehungen hat die Zusammenarbeit mit Schulen generell einen geringeren Stellenwert, also einen kleineren Anteil an den Gesamtauf-

gaben des Partners. Dies kann die Erklärung für ein geringeres Engagement – ausgedrückt in Teilnahme an Konferenzen, konzeptionelle Mitarbeit – sein.

16.7 Fazit

Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern nehmen zu und erreichen ein Ausmaß, das als Ausdruck einer Regelmäßigkeit interpretiert werden kann. Ganztagschule ohne den Einbezug externer Partner ist nur noch selten zu beobachten. Die Rahmenbedingungen dieser Zusammenarbeit bleiben dabei in hohem Maße stabil. Aus der Summe der hier vorgestellten Struktur- und Prozessvariablen erhöht sich lediglich der Anteil der Schulen, die Arbeitskreise zur Konzeption und Gestaltung von Ganztagsangeboten eingerichtet haben sowie der Anteil der dauerhaften Kooperationspartner, die im Kooperationsvertrag ein pädagogisches Konzept formuliert haben.

Mit Rückblick auf die Ausgangserhebung 2005 ist zunächst mehr Entwicklung erwartet worden. Vor dem Hintergrund, dass sich die finanzielle Situation für Ganztagschulen und Kooperationen im Untersuchungszeitraum nicht verbessert hat, kann die Stabilität jedoch auch positiv bewertet werden. Erst wenn Kooperationen eine langfristige Perspektive haben, lohnt es sich für beide Seiten, Engagement in den Aufbau intensiverer Kommunikationsstrukturen, Konzeptarbeit, gemeinsame Fortbildungen u.v.m. zu investieren. Daher ist es zunächst auch nicht überraschend, dass sich neu entstehende Kooperationsbeziehungen von länger bestehenden unterscheiden, indem sie viele Merkmale der Struktur- und Prozessqualität weniger ausgebaut haben. Nicht erwartungsgemäß ist jedoch der Befund, dass sich die jungen Kooperationsbeziehungen im Laufe der Zeit nicht bedeutend verändern und der Unterschied zwischen beiden Gruppen bestehen bleibt. Diese Differenz erklärt sich durch unterschiedliche Ziele, die mit den Angeboten verfolgt werden, und durch den geringeren Stellenwert der Zusammenarbeit bei den neuen Kooperationspartnern. Die Arbeit an den Ganztagschulen macht für diese Gruppe nur einen kleineren Teil ihrer Gesamtaufgaben aus und aus diesem Grund lohnt es sich vermutlich weniger, Arbeitskraft und -zeit in den Aufbau festigender oder die Nutzung vorhandener Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zu stecken. Gegen dieses eher ernüchternde Ergebnis steht zumindest der Anstieg des Anteils von Kooperationspartnern, die ein gemeinsames pädagogisches Konzept mit Schule festhalten.

In der Gesamtschau wird deutlich, dass die Öffnung der vor dem Ganztagschulenausbau überwiegend institutionell geschlossenen Schule, und auch von Schulen, die nicht aus reformpädagogischer Überzeugung den Ganztagsbetrieb eingeführt haben, ein langwieriger Prozess ist. Das Steuern der Kooperationen zwischen Schule und externen Partnern ist eine komplexe Aufgabe, die viele Schulen (zum Teil auch Partner) im Zuge des Ganztagschulenausbaus erst erlernen müssen.

Dennoch ist zu bedenken, dass die wenig institutionalisierten Kommunikationsabläufe vor allem bei den jungen Kooperationen zu Lasten des konkret in den Angeboten arbeitenden Personals geht, da auf diese Weise Abstimmungs- und Planungsprozesse ein „Tür-und-Angel-Geschäft“ bleiben und bei Personalwechsel immer wieder neu erarbeitet werden müssen. Eine Verstetigung von Kooperationsbeziehungen ist vor diesem Hintergrund ein zu empfehlendes Ziel. Ressourcensicherheit ist dabei notwendiger Bestandteil für die qualitative Entwicklung von Kooperationen, damit langfristige Planungen möglich werden. Zusätzlich sind in einigen Bereichen auch rechtliche Weichenstellungen nötig. So ist beispielsweise nicht in allen Bundesländern die Teilnahme außerschulischer Kooperationspartner an schulischen Konferenzen vorgesehen. Wenn aber eine stärkere Verbindung des unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Teils an Ganztagschulen hergestellt werden soll, müssen auch die entsprechenden Voraussetzungen für institutionalisierte Kommunikationsstrukturen geschaffen werden.

17 Analysestrategien und Auswertungsmethoden

Im Folgenden werden zunächst zentrale Analysestrategien und Kontrollvariablen der statistischen Modelle vorgestellt und im zweiten Teil die für die vorgelegten Beiträge bedeutsamen komplexen Auswertungsmethoden erläutert.

17.1 Analysestrategien

Die Untersuchung von Schulen und Prozessen, die an Schulen stattfinden, stellt die Forschung vor besondere Herausforderungen. Betrachtet man individuelle Kompetenzen oder entsprechende Entwicklungen beispielsweise von Schülerinnen und Schülern, so steht man vor dem Problem, dass sich Lernende in einer Schule möglicherweise in vielen Punkten ähnlicher sind als in verschiedenen Schulen. Damit ist die Unabhängigkeit, die statistische Verfahren verlangen, nicht gegeben. Auf Individualebene werden daher bestimmte Korrekturverfahren eingesetzt, die nachfolgend dargestellt werden (17.1.1). Auf der Schulebene werden Individualdaten genutzt um die Informationen der untersuchten Personen zu aggregieren und auf diese Weise die Daten verschiedener Schulen miteinander in angemessener Weise ins Verhältnis zu setzen (17.1.2).

17.1.1 Geclusterte Daten

Bis auf die Schulleitungsbefragung weisen alle Datensätze der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) eine geclusterte Struktur auf: Daten von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften, weiterem pädagogisch tätigen Personal und außerschulischen Kooperationspartnern wurden jeweils an Schulen erhoben, so dass nahe liegt, dass sich die Antworten an einer Schule ähnlicher sind als die Antworten an den unterschiedlichen Schulen. Gründe dafür können spezifische schulische Bedingungen wie das jeweilige Schulklima, bestimmte schulspezifische Angebotsformen, die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, der Ausbildungshintergrund des Personals, regionale Gegebenheiten und vieles mehr sein.

Die Clusterstruktur der StEG-Daten gilt es bei den statistischen Analysen zu beachten: So gilt z.B. für Regressionsanalysen die generelle Annahme, dass die Beobachtungen unabhängig und normalverteilt sind. Statistisch gesehen müssen daher die jeweiligen Störgrößen/Fehlerterme den Erwartungswert

Null und gleiche Varianzen haben und unkorreliert sein (vgl. z.B. Berry 1993, S. 12). Diese Annahme kann bei geclusterten Daten verletzt sein (vgl. dazu Ditton 1998, S. 14), d.h. die Beobachtungen können aufgrund ihrer möglicherweise größeren „Ähnlichkeit“ das Problem haben, dass a) die Störterme eben nicht alle die gleiche Varianz besitzen (Heteroskedastizität) und b) aufgrund der Nicht-Unabhängigkeit der Beobachtungen ihre Fehlerterme korreliert sind (Autokorrelation). Entsprechend kann es bei der Durchführung von Signifikanztests zu einer Unterschätzung der Standardfehler und fälschlich als signifikant ausgewiesenen Ergebnissen kommen. Ditton diskutiert zudem, dass bei Ergänzung von Individualdaten um Aggregatmerkmale (bspw. Indikatoren für die jeweilige Schule) die Zahl der Freiheitsgrade nicht übereinstimmt (vgl. Ditton 1998, S. 32).

Aktuell finden sich in der angewandten Statistik zwei Ansätze, wie mit dieser Kontextabhängigkeit umgegangen wird: die Standardfehlerkorrektur bei Regressionsmodellen oder der Mehrebenenansatz (vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 17.2.1). Die *Standardfehlerkorrektur* folgt der Überlegung, die Stichprobenstruktur und die daraus resultierenden Abhängigkeiten als reinen Störfaktor zu betrachten und für die Schätzung multivariater Modelle dieses entsprechend zu berücksichtigen. In diesem Fall wird bei der Schätzung der Standardfehler und der Modellanpassung eine Korrektur unter Berücksichtigung der Abhängigkeit der Beobachtungen innerhalb der Gruppen vorgenommen (vgl. Muthén/Satorra 1995; Snijders/Boskers 1999). Verschiedene Statistikprogramme bieten heute die Möglichkeit, den Designeffekt der Clustering entsprechend zu berücksichtigen (z.B. Type=complex in MPLUS, Complex Samples in SPSS, SURVEY METHODS in Stata). In den multivariaten Analysen dieses Bandes auf Individualebene wurde dieses Verfahren verwandt, wenn nicht auf den Mehrebenenansatz zurückgegriffen wurde.

17.1.2 Analysen auf Schulebene

Die prozessorientierte Schulentwicklungsforschung arbeitet in der Regel mit Informationen, die aus verschiedenen Datenquellen gewonnen wurden. Um diese Informationen bei der Untersuchung von Schulstichproben aufeinander zu beziehen, werden quantitative Daten, die auf der Individualebene vorliegen, üblicherweise auf der Organisationsebene aggregiert und an die Daten, die zum Schulbetrieb selbst vorliegen (wie z.B. Schulform, Schulgröße, Ressourcen oder Zeitorganisation), angespielt. Entsprechend wurde auch im Zuge der in StEG auf der Schulebene durchgeführten multivariaten Analysen vorgegangen. In diese gehen demnach die geteilten, kollektiven bzw. intersubjektiven Urteile der verschiedenen Personengruppen (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal) zu der an ihren Schulen bestehenden Schulkultur und die von den Schulleitungen gemachten Angaben simultan ein. Auf diese Weise wird die Information, die zu den einzelnen Schulbetrieben auf der Individualebene vorliegt zu vali-

den schulspezifischen Indikatoren verdichtet.¹ Auf dieser Grundlage werden die Angaben der verschiedenen Personengruppen dann im Rahmen von multivariaten Betrachtungen gemeinsam verrechnet, aufeinander bezogen und mit weiteren relevanten schulischen Variablen in Beziehung gesetzt. Bei der Interpretation der berichteten Befunde bzw. Abhängigkeitsstrukturen sollte aber beachtet werden, dass diese für die Ebene der Aggregate gelten und dass sich entsprechend eine Deutung auf der Individualebene verbietet. So lässt sich beispielsweise für die StEG-Schulen auf der Schulebene empirisch zeigen, dass sich die Lehrermittwirkung im Ganztagsbetrieb an Schulen an denen die Lehrerschaft stärker an der Konzeptentwicklung beteiligt war, über vier Jahre hinweg schwächer entwickelt (vgl. dazu Spillebeen/Holtappels/Rollett in diesem Band). Auf der Individualebene ergibt sich für die betreffenden Variablen dagegen ein Nullzusammenhang (zu gleich- bzw. gegensinnigen korrelativen Abhängigkeiten auf Individual- und Aggregatebene vgl. Ostroff 1993). Der Befund auf der Schulebene weist darauf hin, dass es an Schulen, die ihre Kollegien stärker beteiligen, zu gewissen Ermüdungsprozessen kommen kann (vgl. Spillebeen/Holtappels/Rollett in diesem Band). Letzteres ist – unabhängig vom ausbleibenden Befund auf der Individualebene – ein für Schulleitungen bzw. Träger von Ganztagsbetrieben nützlicher Hinweis für die Schulentwicklungsarbeit. Das Beispiel verdeutlicht den Umstand, dass jede der Ebenen einen wichtigen eigenständigen Informationsanteil umfasst (vgl. z.B. Lüdtke u.a. 2007, S. 11).

Zentrales Anliegen der meisten in diesem Zusammenhang berichteten multivariaten Analysemodelle ist es, auf der Schulebene zu prüfen, inwieweit die Ausprägungen in bestimmten Bedingungsfeldern mit der Weiterentwicklung in wichtigen Indikatoren eines gelingenden Schulentwicklungsprozesses an Schulen im Ganztagsbetrieb assoziiert sind. Zur Strukturierung der multivariaten Analysen auf Schulebene werden vier Bedingungsfelder unterschieden: „Ziele und Konzeption“, „Schulentwicklungsprozess“, „Organisationskultur und Schulklima“, „Ausbauqualität im Ganztagsbetrieb“ (vgl. dazu Fischer u.a. in diesem Band). Jedem dieser Bedingungsfelder ist eine Auswahl von besonders aussagekräftigen Variablen zugeordnet, die den Entwicklungsstand einer Schule in Bezug auf das jeweilige Bedingungsfeld charakterisieren und für die Analyse des längsschnittlichen Verlaufs des Schulentwicklungsprozesses herangezogen werden (für eine Übersicht vgl. Fischer u.a. in diesem Band).

1 Für die Daten der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft wurde vor der Aggregation geprüft, ob für die einzelne Schule in den einzelnen Datensätzen zu den drei Messzeitpunkten jeweils ausreichend Fälle vorliegen, die die Zusammenfassung zu einem Schulmittelwert sinnvoll erscheinen lassen („Mindestquoten“; Schülerschaft an Grund bzw. Sekundarstufenschulen=10 bzw. =20; Elternschaft=10; Lehrerschaft=5). Da für einen nicht unerheblichen Teil der Sekundarstufenschulen die Rücklaufquote für das weitere pädagogisch tätige Personal bzw. die außerschulischen Kooperationspartner relativ niedrig lag, wurden die vorhandenen Angaben als beste Schätzungen, für die an den betreffenden Schulen im Ganztagsbetrieb bestehenden Verhältnisse einbezogen.

17.1.3 Kontrollvariablen auf Individualebene

In den multivariaten Analysemodellen auf Individualebene wurden im Projekt in der Regel ausgewählte Kontrollvariablen einbezogen: Sozioökonomischer Status, Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulform und Organisationsform des Ganztagsbetriebs sowie eine Variable zum Ost-West-Vergleich. Im einzelnen:

- *Sozioökonomischer Status (SES)*: Zur Erfassung des Sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern wurde der Index des sozioökonomischen Status (ISEI – „international socio-economic index of occupational status“) nach Ganzeboom/de Graaf/Treiman (1992) bzw. Ganzeboom/Treiman (2003) verwendet – der u.a. auch in den Schulleistungsstudien IGLU und PISA zum Einsatz kam (vgl. Ehmke/Siegle 2005). Diese Skala wurde auf der Basis von über 30 Studien zur Schichtung und sozialen Mobilität in 16 Ländern von Ende der sechziger bis Anfang der achtziger Jahre konzipiert. Das Konzept des ISEI beruht auf der Annahme, dass Berufe in eine eindimensionale Ordnung gebracht werden können, welche die Stellung der Berufsinhaber in der sozialen Hierarchie ausdrückt. So stehen Berufe für die Konstruktion der Statusskala im Mittelpunkt; soziale Ungleichheit wird somit wesentlich auf die Arbeitsteilung zurückgeführt (vgl. Schimpl-Neimann 2003). Das verwendete Staterwerbungsmodell bezieht sich auf drei Kernvariablen und ihre Beziehungen untereinander: das Einkommen (als Maß für wirtschaftlichen Wohlstand unterschiedlicher Lebensbedingungen) sowie Bildung und Beruf als individuelle Ressourcen, die zum Erwerb von Arbeitseinkommen eingesetzt werden (vgl. Schimpl-Neimann 2003). Jedem Elternteil wird nach Beruf und Qualifikationsniveau ein Punktwert zwischen 0 und 100 zugeordnet. Dabei gilt: Je höher der Punktwert, desto höher der erreichte Status. Für den sozioökonomischen Status der *Familien und Kinder* wurde aus den bei den Eltern ermittelten ISEI-Werten der HISEI (*höchster* Index des sozioökonomischen Status) der Familie gebildet. Diese Variable wird in der Regel als metrische Variable oder als nach Quartilen gebildete Variable verwendet.
- *Migrationshintergrund*: Für den Fall, das kein differenzierteres Untersuchungsinteresse bezüglich Migration vorlag, wurde eine binär kodierte Variable verwandt, die einen Migrationshintergrund anzeigt, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.
- *Neue Bundesländer*: Hierbei handelt es sich um eine binär kodierte Variable, in der in Ausprägung 1 die neuen Bundesländer den alten Bundesländern und Berlin (Referenzgruppe 0) gegenüberstehen.
- *Schulform*: Zur Kontrolle von schulformspezifischen Effekten wurden dummykodierte Variablen für die einzelnen Schulformen gebildet und je nach Fragestellung in die Modelle eingebracht. Alle nicht aufgenommenen anderen Schulformen bilden dabei die Referenzkategorie. Insbesondere wurden die Dummyvariablen für das Gymnasium und die Hauptschule un-

tersucht. Wenn nur die Kontrolle für die Schulform erfolgen sollte, wurde zumeist die binäre Variable zum Gymnasium in die berichteten Modelle aufgenommen.

- *Organisationsform des Ganztagsbetriebs*: Entsprechend der Definition der Kultusministerkonferenz wurden die Ganztagsschulen in offene Ganztagschulen (Teilnahme freiwillig), teilweise gebundene Ganztagschulen (Teilnahme für einen Teil der Schülerinnen und Schüler verpflichtend) und vollgebundene Ganztagschulen (Teilnahme für alle Kinder und Jugendliche verpflichtend) unterschieden. Für die statistische Modellierung wurden Dummyvariablen für die drei Kategorien gebildet. Dabei waren die offenen und vollgebundenen Ganztagschulen inhaltlich häufig von besonderem Interesse. Die in die Modelle jeweils nicht aufgenommene(n) Dummy-Variable(n) bildet/bilden die Referenzgruppe. Bei längsschnittlichen Analysen wurden verschiedene Dummyvariablen verwendet: beispielsweise eine Variable, die Schulen, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten in offener Form organisiert waren, allen anderen Schulen gegenüberstellt. In anderen Modellen wird eine Dummy-Variable verwendet, die die Organisationsform zum ersten Befragungszeitpunkt abbildet.

17.1.4 Kontrollvariablen auf Schulebene

Für die angemessene Modellierung von Schulentwicklungsverläufen kommt der Betrachtung von Kontroll- bzw. Strukturvariablen, die wichtige organisatorische Rahmenbedingungen der untersuchten Schulen charakterisieren, eine besondere Bedeutung zu. Beziehungen, die sich zu dieser Variablengruppe im Rahmen der Analysemodelle auf der Schulebene ergeben, liefern wertvolle Hinweise für eine angemessene Interpretation der ermittelten Abhängigkeitsstrukturen und sind Grundlage für Schlussfolgerungen, die sich gegebenenfalls für die Schulentwicklungsarbeit ergeben können. Aus diesem Grund wurde der bereits eingeführte Kanon an Kontrollvariablen durch Variablen ergänzt, die geeignet scheinen, die Entwicklungsverläufe in zentralen Variablen des Ganztagschulenausbaus (wie z.B. der Angebotsstruktur, der konzeptuellen Verknüpfung von Unterricht und Angeboten oder des mit den außerunterrichtlichen Angeboten erreichten Anteils der Schülerschaft) zu beeinflussen. Da es sich bei den in diesem Zusammenhang zu beachtenden Variablen um schulentwicklungstheoretisch relevante Unterscheidungen handelt – und weniger um „Störvariablen“ im eigentlichen Sinne, wird im Rahmen der in StEG für die Schulebene berichteten Analysen in der Regel der Begriff „Strukturvariablen“ bevorzugt.

Die Variablen *sozioökonomischer Status*, *Migrationshintergrund*, *Schulform* und *Organisationsform des Ganztagsbetriebs* werden in den Analysen auf Schulebene in der zuvor für die Individualebene definierten Form herangezogen. Kontroll- bzw. Strukturvariablen, die auf der Individualebene vorlagen, wurden entsprechend auf die Ebene der Schulen aggregiert (z.B. durchschnittlicher sozioökonomischer Status in der Schülerschaft oder Anteil der Schüle-

rinnen und Schüler mit Migrationshintergrund). Zusätzlich wurden die folgenden Kontroll- bzw. Strukturvariablen in die Betrachtung aufgenommen:

- *Schulgröße*: Angabe der Schulleitungen zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler an der jeweiligen Schule. Da sich die Variable Schulgröße deutlich rechtsschief zeigte, wurden die Daten im Vorfeld der durchgeführten Analysen logarithmiert.
- *Durchschnittliche Jahrgangsstufe der an den Ganztagsangeboten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler*: Mit dieser Variable wird die Alterskomposition in den außerunterrichtlichen Angeboten indiziert. Sie erlaubt abzubilden, inwieweit es den Schulen gelingt auch ältere Jahrgänge in die Ganztagsangebote einzubinden bzw. diese für sich zu interessieren.
- *Großstädtisches Einzugsgebiet*: Hierbei handelt es sich um eine dichotom 0/1-kodierte Variable, die auf der Angabe der Schulleitungen beruht, ob die Schule in einer Großstadt liegt oder nicht.
- *Erfahrung im Ganztagsbetrieb in Jahren*: Grundlage ist hier die Angabe der Schulleitung zum Gründungszeitpunkt des Ganztagsbetriebes.

17.2 Auswertungsmethoden

Neben den in den Sozialwissenschaften weit verbreiteten Analyseverfahren wurden bei StEG spezielle Auswertungsverfahren verwendet, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

17.2.1 Mehrebenenanalysen

Als methodischer und inhaltlicher Ansatz zur Modellierung von Kontexten werden in der einschlägigen Methodendiskussion *Mehrebenenanalysen* (Multilevel Analysis, *hierarchische lineare Modelle*) vorgeschlagen (vgl. Raudenbusch/Bryk 2002; Luke 2004; Ditton 1998; Engel 1998), die neben der statistischen Korrektur geclusterter Daten vor allem das Ziel haben, der inhaltlichen Frage nach dem Einfluss von Individual- und Kontextbedingungen, dem Verhältnis von Mikro- und Makrostrukturen nachzugehen. Zugrunde liegt die Annahme, dass individuelle Handlungsspielräume durch gegebene ökonomische, soziale und kulturelle Rahmenbedingungen bestimmt sind, wie auch die Rahmenbedingungen gleichzeitig durch das Verhalten individueller Akteure beeinflusst werden. Dieser Zusammenhang wird mit Mehrebenenanalysen untersucht. So kann es beispielsweise interessieren, wie schulische Gegebenheiten (z.B. Schul- und Lernklima, Personalausstattung, Unterrichtsmethoden, Zusammensetzung der Schülerschaft) und individuelle Voraussetzungen (z.B. soziale Herkunft, Intelligenz, Lernmotivation) den Schulerfolg bedingen und welche Unterschiede es dabei zwischen den Schulen gibt.²

2 Rohwer/Blossfeld (2010) äußern sich hingegen kritisch sowohl zur inhaltlichen als auch zur statistischen Begründung des vorgestellten Mehrebenenansatzes. Sie schlagen vor,

Statistisch wird das Ausmaß der Ähnlichkeit innerhalb einer Kontexteinheit durch den Intraklassen-Korrelationskoeffizienten (intra-class correlation coefficient, ICC) angezeigt, der die Korrelation zwischen zwei Beobachtungen in der gleichen Kontexteinheit eines hierarchisch strukturierten Datensatzes beschreibt also beispielsweise die Ähnlichkeit von Angaben der Schülerinnen und Schüler derselben Schule. Im Fall einer Mehrebenenanalyse mit zwei Ebenen ist der ICC mit dem Anteil der Varianz *zwischen* den Gruppen an der Gesamtvarianz (von Goldstein (2003) als VPC bezeichnet) identisch. Die Zerlegung der Gesamtvarianz in die durch die einzelnen Ebenen erklärbaren Varianzanteile (Individual- und Kontextebene) ist dabei eine zentrale Komponente des Mehrebenenansatzes. In einem Modell ohne Prädiktoren informiert der Varianzanteil auf Schulebene über die Bedeutung des Kontextes für die abhängige Variable.³

Inhaltlich können so (Regressions-)Analysemodelle konzipiert werden, in denen gleichzeitig Effekte unterschiedlicher Merkmale aus verschiedenen Ebenen untersucht werden. Zudem besitzen Mehrebenenmodelle den Vorteil, Cross-level Effekte zu schätzen und so Einflüsse (wie zum Beispiel den sozioökonomischen Status) gleichzeitig auf individueller Ebene und Kontextebene analysieren zu können. Statistisch werden dabei die Zufallsfehler auf allen Analyseebenen gleichzeitig modelliert und Zusammenhänge (Varianzen und Kovarianzen) auf den verschiedenen Ebenen gleichzeitig untersucht. In entsprechenden Modellen kann zudem eine zufällige Variation auf Kontextebene (z.B. Unterschiede der Wirkung von Schulen) Berücksichtigung finden.

Mehrebenenmodelle können sowohl als Regressions- oder Pfad- bzw. Strukturgleichungsmodelle sowie als (längsschnittliche) Wachstumskurvenmodelle (s.u.) geschätzt werden (in denen die Schulen nach der Zeit und der Individualebene die dritte hierarchische Ebene darstellen). StEG greift für längsschnittliche Modelle jedoch auf den verwandten Ansatz der latenten Wachstumskurvenmodelle zurück (vgl. Abschnitt 17.2.3).

Eine Einschränkung beim Einsatz mehrebenenanalytischer Verfahren ist, dass in den derzeit vorliegenden Softwarepaketen bei Modellierung auf mehreren Ebenen „Full Information Maximum Likelihood“ (FIML)-Schätzungen nicht möglich sind und bei den meisten Verfahren über „listwise deletion“ die Fallzahlen reduziert werden. Daher wurden für die in diesem Band vorgelegten Regressions- und Wachstumskurvenmodelle sowohl Modelle

Kontextstrukturen lieber durch die Einbeziehung von entsprechenden Variablen zu modellieren.

- 3 Für Mehrebenenanalysen auf zwei Ebenen gelten folgende Annahmen bezüglich der Residuen der beiden Ebenen: 1. Die Residuen der ersten Ebene sind normalverteilt und werden als Zufallsvariablen aufgefasst, deren mittlerer Wert gleich Null ist. 2. Die Residuen der zweiten Ebene sind multivariat normalverteilt mit konstanter Kovarianzmatrix (homoskedastisch) und zwischen den Gruppen unkorreliert sowie unkorreliert mit den Residuen der ersten Ebene (vgl. Raudenbush/Bryk 2002; Snijders/Bosker 1999).

mit Standardfehlerkorrektur als auch die Mehrebenenmodelle geschätzt und anschließend verglichen. Eine weitere Einschränkung betrifft die Standardisierung der Regressionskoeffizienten: Da die Steigungskoeffizienten der „within-regression“ indirekt über ihre Varianzkomponenten geschätzt werden, können sie nicht nachträglich standardisiert werden (vgl. Langer 2010, S. 761). Langer schlägt für metrische Variablen die z-Standardisierung vor Beginn der Analysen vor, binär kodierte Variablen entziehen sich jedoch einer Standardisierung (vgl. ebd.). Zu berücksichtigen ist weiter, dass diese Standardisierungen nur auf der jeweiligen Ebene vergleichbar sind.

17.2.2 Kreuzpfadanalysen/Cross-lagged-Panel-Analysen

Ein Grundproblem statistischer Analysen ist die Annahme bzw. Ermittlung von Ursache-Wirkungs-Richtungen, die letztendlich zur Frage der Kausalität in den Wissenschaften führt (vgl. Opp 2010). Für den Nachweis von Kausalität von zwei Variablen im statistischen Sinne sind folgende Bedingungen zu erfüllen:

a) *Zeitliche Reihenfolge*: Die Ursache ist der Wirkung zeitlich vorgelagert. Die Messung der unabhängigen Variablen findet vor der Messung der abhängigen Variablen statt;

b) *„Innerer Zusammenhang“*: Ursache und Wirkung kovariieren. Ein nicht zufälliger Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variablen muss nachgewiesen werden;

c) *Kontrolldefinition*: Die Korrelation von X und Y bleibt erhalten, auch wenn man für dritte Variablen kontrolliert (keine unbeobachtete Heterogenität) und X stellt die (mindestens) hauptsächliche Erklärung für die Wirkung dar. Die Effekte der unabhängigen auf die abhängige Variable fallen signifikant größer als andere Effekte aus (vgl. Reinders 2006, S. 570). Dabei wird Wirkung als relative Veränderung der abhängigen Variablen über die Zeit (bspw. von T1 zu T2) verstanden (vgl. Opp 2010, S. 11).

Zur Überprüfung spezifischer Ursache-Wirkungs-Hypothesen werden bei StEG Kreuzpfadanalysen eingesetzt (vgl. hierzu bspw. Reinders 2006). Mit den Kreuzpfadanalysenmodellen werden die Beziehungen der Variablen zu zwei oder mehreren Messzeitpunkten untersucht. Sie ermöglichen durch die gleichzeitige Berücksichtigung von Querschnitts- und Stabilitätseffekten die Bestimmung zeitverzögerter Kreuzpfade. Der Vorteil von Kreuzpfadmodellen gegenüber Kreuzkorrelationen liegt in der Überprüfung des Hypothesensystems in seiner Gesamtheit. Auf diese Weise lässt sich beurteilen, welchen Beitrag die Kreuzpfade zur Erklärung der Gesamtvarianz über den querschnittlichen Zusammenhang und die interindividuellen Stabilitäten hinaus liefern (vgl. Backhaus u.a. 2003).

Dabei wird analysiert, inwieweit die kreuzweisen Beziehungen zwischen den Variablen im Längsschnitt (z.B. Leistungsmotivation und Schulnoten) Hin-

weise darauf geben, ob das Befundmuster mit der Annahme eines gerichteten kausalen Zusammenhangs konsistent ist oder nicht. Betrachtet werden beispielsweise die Autokorrelationen zweier Variablen a und b über zwei Zeitpunkte sowie die zwei Kreuzpfade (der Regression) der Variablen a zum Zeitpunkt T1 auf die Variable b zum Zeitpunkt T2 und der Variable b zum Zeitpunkt T1 auf die Variable a zum Zeitpunkt T2. Eine Verallgemeinerung auf mehr als zwei Messzeitpunkte ist möglich.

Darüber hinaus können über gerichtete Pfade zwischen den betreffenden Variablen eines nach T1 liegenden Messzeitpunktes Hypothesen geprüft werden, ob und inwieweit Veränderungen in einer Variable über die Zeit mit Veränderungen in einer anderen Variable im gleichen Zeitraum zusammenhängen (vgl. Geiser 2010, S. 142).

Für kategoriale Daten existieren ebenfalls Modelle mit kreuzverzögerten Pfadkoeffizienten. Allerdings stellt sich dabei die Problematik, dass in log-linearen Modellen die Variablen nicht gleichzeitig als abhängige und auch als unabhängige Variablen auftreten können, da in Logitmodellen als abhängige Variablen Odds verwendet werden (vgl. hierzu ausführlich Andreß/Haage-naas/Kühnel 1997, S. 193 u. 388ff.; Züchner/Arnoldt in diesem Band).

Insgesamt verbleibt bei Kreuzpfadanalysen allerdings das Problem des möglichen Einflusses einer dritten Variablen. Die Möglichkeit, dass eine weitere (unbeobachtete) Variable die Korrelation der beiden verursacht, ist nicht auszuschließen. Auch ist es möglich, dass eine Drittvariable, die mit den beiden betrachteten Variablen korreliert ist, erklärungs mächtiger für die Veränderung einer Variablen über die Zeit ist. Eine Möglichkeit, dieses Problem anzugehen, ist die Erweiterung durch Aufnahme weiterer Variablen in die Kreuzpfadanalyse (vgl. Reinders 2006, S. 575).

17.2.3 Latente Wachstumskurvenmodelle

Für die Beschreibung und Erklärung von Entwicklungen und Wirkungen sind Längsschnittdaten eine wichtige Voraussetzung. Deshalb ist StEG als Längsschnittuntersuchung angelegt. Für die Schülerinnen und Schüler der Längsschnittkohorte sowie auf Schulebene für die Panelschulen liegen Messungen aus bis zu drei Erhebungswellen vor. Solche Längsschnittdaten stellen eine besondere Herausforderung für die statistische Datenauswertung dar. Typische Anforderungen sozialwissenschaftlicher Längsschnittstudien verlangen, die Messzeitpunkte gemeinsam in den Blick zu nehmen, sowohl mittlere Entwicklungsverläufe als auch individuelle Abweichungen von diesen Verläufen zu beschreiben und solche interindividuellen Unterschiede durch andere Personeneigenschaften, Prozessmerkmale der Ganztagsangebote oder schulische Rahmenbedingungen zu erklären. Wachstumskurvenmodelle sind besonders gut geeignet, solchen Ansprüchen gerecht zu werden. Wachstumskurven lassen sich als Mehrebenen- oder Strukturgleichungsmodelle

delle formulieren. In StEG wurde der zweite Ansatz gewählt und latente Wachstumskurven verwendet.

Latente Wachstumskurvenmodelle sind Strukturgleichungsmodelle, in denen individuelle Entwicklungsverläufe bestimmter Variablen bzw. Konstrukte auf latente Faktoren zurückgeführt werden. Hierbei lassen sich zwei und mehr Messzeitpunkte berücksichtigen. Die Verlaufsform lässt sich durch die Zahl der latenten Wachstumsfaktoren und die auf sie bezogenen festgelegten Ladungen der beobachteten Messwiederholungsvariablen modellieren (vgl. Meredith/Tisak 1990). In der Regel bilden diese Festlegungen lineare oder quadratische Polynome ab.

Mit latenten Wachstumskurvenmodellen ist es möglich, Veränderungen über die Zeit sowohl auf individueller Ebene, also z.B. für die einzelnen Schülerinnen und Schüler, als auch für Gruppen wie die Gesamtstichprobe zu beschreiben und zu erklären. Dies ist ein zentraler Vorteil latenter Wachstumskurvenmodelle gegenüber autoregressiven Veränderungsmodellen oder varianzanalytischen Ansätzen (vgl. Duncan/Duncan/Strycker 2006, S. 17ff.; vgl. Schmiedek/Wolff 2010). Die gleichzeitige Analyse von Individual- und Gruppeneffekten ist auch nach dem Mehrebenenansatz möglich, latente Wachstumskurvenmodelle bieten jedoch darüber hinaus noch Vorzüge für die Analyse sozialwissenschaftlicher Längsschnittdaten. Sie entsprechen den spezifischen Möglichkeiten von Strukturgleichungsmodellen. So ist es möglich, die Passung des Modells mit den beobachteten Daten über Indizes der absoluten Modellpassung wie CFI oder RMSEA zu testen, z.B. ob eine angenommene lineare Entwicklung die Messungen überhaupt angemessen erfasst oder nicht eher von einem kurvilinearen Verlauf ausgegangen werden muss. Vor allem sind Strukturgleichungsmodelle sehr flexibel, zahlreiche Variablen können in sie eingebracht und komplexe Zusammenhänge zwischen diesen Variablen modelliert werden. Latente Faktoren können zugleich als unabhängige und abhängige Variable dienen. Dadurch wird es zum einen möglich, die Entwicklung anderer Merkmale oder bestimmter Einzelergebnisse auf die Faktoren des latenten Wachstumskurvenmodells zurückzuführen. Zum anderen lassen sich in konditionalen latenten Wachstumskurvenmodellen auch die Faktorwerte durch bestimmte – auch zeitvariante – Prädiktoren vorhersagen (vgl. Duncan/Duncan/Strycker 2006, S. 17ff.; Bollen/Curran 2006; Schmiedek/ Wolff 2010).

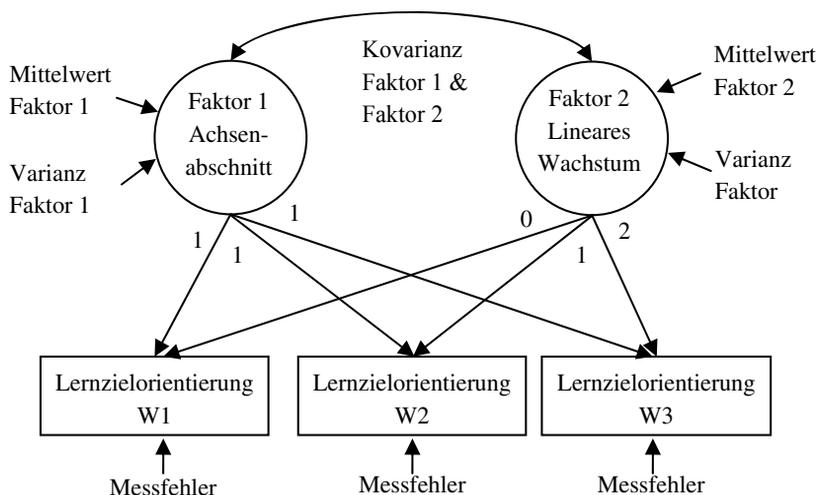
Eine wichtige Voraussetzung für latente Wachstumskurven ist, dass die Anzahl der Messungen und ihre zeitlichen Abstände für jede berücksichtigte Person gleich sein müssen. Die heute üblichen imputations- oder modellbasierten Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten (vgl. Lüdtke u.a. 2007) entschärfen diese Anforderung. In StEG wird für die Parameterschätzungen auf das Verfahren der Full Information Maximum Likelihood (FIML) zurückgegriffen (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band). Weitere notwendige Voraussetzungen für die Modellierung latenter Wachstumskurven sind, dass die

über die Zeit betrachteten Merkmale bzw. Konstrukte mindestens Intervallskalenniveau haben, inhaltlich identisch bleiben und zeitlich invariant erfasst werden (vgl. Wirth 2004, S. 99ff.).

Obgleich latente Wachstumskurvenmodelle sich in vielerlei Hinsicht sehr gut für Analyse von Längsschnittdaten eignen, zeigen sich hier auch Grenzen. So betont Brüderl (2010), dass auch für latente Wachstumskurvenmodelle die Probleme der – meist zu wenig diskutierten – Selbstselektion und unbeobachteten Heterogenität gelten. Außerdem ergibt sich für latente Wachstumskurvenmodelle – wie beim verwandten Mehrebenenansatz – die Problematik der Standardisierung (s.o.): Zwar können metrische Prädiktorvariablen standardisiert und miteinander verglichen werden, Dummyvariablen entziehen sich jedoch einer solchen Standardisierung und damit auch dem Vergleich.

In StEG werden Veränderungen über drei Messzeitpunkte als latente Wachstumskurven mit zwei latenten Faktoren modelliert. Vor der Berücksichtigung in latenten Wachstumskurvenmodellen werden die entsprechenden Skalen auf ihre starke faktorielle Invarianz nach Meredith (1993) überprüft. Abbildung 17.1 zeigt beispielhaft ein Modell für die Lernzielorientierung (vgl. Fischer/Brümmer/Kuhn in diesem Band). Die individuellen Messungen der Lernzielorientierung über drei Erhebungswellen (Lernzielorientierung W1-W3) werden um ihre Messfehler bereinigt auf zwei miteinander kovariierende Faktoren zurückgeführt. Die angenommene Form der Entwicklung ist in den Faktorladungen repräsentiert, in diesem Fall wird von einem linea-

Abb. 17.1: Wachstumskurvenmodell mit zwei latenten Faktoren für die Entwicklung der Lernzielorientierung über drei Erhebungswellen



ren Verlauf ausgegangen. Der erste Faktor hat die Bedeutung des Achsenabschnitts bzw. Intercepts. Alle Messungen laden mit 1 auf diesen Faktor. Der zweite Faktor steht für das lineare Wachstum (linear slope) über die Zeit. Als Faktorladungen werden die zum Messzeitpunkt bereits abgeschlossenen Erhebungswellen gewählt.

Die Interpretation der Parameter hängt in besonderem Maße von der zeitlichen Kodierung bzw. den gewählten Faktorladungen ab (vgl. Biesanz et al., 2004). Indem die Messungen der ersten Erhebungswelle mit Null auf den Faktor 2 des linearen Wachstums laden, wird der erste Messzeitpunkt als zeitlicher Ursprung kodiert und der Achsenabschnitt kann als Ausgangsniveau z.B. der Lernzielorientierung zu Beginn der StEG-Erhebungen aufgefasst werden. Aufgrund der Wahl der bereits abgeschlossenen Erhebungswellen als zeitliche Kodierung, gibt der Faktor 2 das lineare Wachstum über einen Zeitraum von zwei Jahren, also den Abstand der Messungen, wieder. Wie bereits oben dargestellt machen latente Wachstumskurvenmodelle interindividuelle Unterschiede in den intraindividuellen Entwicklungsverläufen beschreibbar. Neben individuellen Faktorwerten lassen sich auch Gruppenstatistiken für die Stichprobe oder Teilmengen der Stichprobe berechnen, z.B. das mittlere Ausgangsniveau und das mittlere lineare Wachstum der Lernzielorientierung sowie die dazugehörigen Varianzen.

18 Entwicklung und Wirkung von Ganztagsschule

Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie

Mit StEG hat die empirische Forschung zu Ganztagsschulen in Deutschland keineswegs begonnen (vgl. Züchner/Fischer in diesem Band). Weil die Ganztagsschulpolitik auf einzelne Länder fokussiert und Ganztagsschulen sehr unterschiedlich implementiert wurden, beziehen sich bislang vorliegende empirische Untersuchungen jedoch vor allem auf regional begrenzte Datensätze. Auch gab es viele Jahre lang praktisch keine Chance für längsschnittliche Erhebungen, mit denen sich die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die Ganztagsangebote nutzen, oder gar die institutionellen Entwicklungsprozesse an Ganztagsschulen über mehrere Jahre hinweg hätten dokumentieren lassen.

In der deutschen Diskussion über Ganztagsschulen bestand demnach lange Zeit eine Kluft zwischen der pädagogischen und politischen Programmatik einerseits und dem empirischen Erkenntnisstand andererseits (vgl. dazu Holtappels u.a. 2008b; Radisch/Klieme 2004; BMFSFJ 2005). Mit dem Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland hat sich in den vergangenen zehn Jahren jedoch die Daten- und Forschungslage verbessert (vgl. Züchner/Fischer in diesem Band).

Als das BMBF im Jahr 2004 in Abstimmung mit fast allen Bundesländern ein Konsortium unter Leitung von Eckhard Klieme (DIPF, Frankfurt am Main), Heinz Günter Holtappels (IFS, TU Dortmund) und Thomas Rauschenbach (DJI, München) beauftragte, eine länderübergreifende längsschnittliche Studie zu konzipieren und durchzuführen, wurde somit tatsächlich Neuland beschritten. In mehrfacher Hinsicht ist die Studie für die Ganztagsschulforschung – auch im internationalen Maßstab – einmalig:

- Sie deckt mit ihrer Stichprobe das Feld der Ganztagsschulen im nationalen, nicht nur im regionalen Maßstab ab, ist sogar repräsentativ für die Ganztagsschullandschaft des Startjahres 2005;
- sie erfasst längsschnittlich sowohl die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und deren Familien als auch Veränderungsprozesse an den Schulen;

- sie ist mehrperspektivisch – berücksichtigt Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und sonstiges pädagogisches Personal, Schulleitungen und Kooperationspartner und nicht zuletzt die Eltern –, und
- sie ist multikriterial angelegt, indem sie eine große Bandbreite von kognitiven, motivationalen und sozialen Aspekten ebenso einbezieht wie Qualitätsmerkmale der Schulen und ihrer pädagogischen Angebote.

Eine derart umfangreiche Untersuchung, die Veränderungen in mehr als 300 Schulen über vier Jahre hinweg verfolgt, ist bis heute in der Geschichte der Bildungsforschung in Deutschland beispiellos.

Wie hoch die Unwägbarkeiten dieses Vorhabens vor Beginn der Studie eingeschätzt wurden, zeigt sich unter anderem daran, dass die beteiligten Länder davor zurückschreckten, kompetenzbasierte Leistungsmessungen in die Untersuchung einzubeziehen. Befürchtet wurde, dass in der Aufbauphase die gemeinsamen Bemühungen um neue, verbesserte Formen der Schulgestaltung durch ganztägige Angebote aufgrund des dadurch ausgelösten Wettbewerbs zwischen Schulen und Ländern beschädigt oder gar zunichte gemacht werden könnten. Zu gering war zunächst die Überzeugung, dass sich der damals erst beginnende Ausbau von Ganztagsschulstrukturen bereits in messbaren Leistungsergebnissen niederschlägt. Dennoch war das Interesse an einer bundesweiten Studie zur Begleitung des Ganztagschulausbaus groß. So wurde die Untersuchung – ohne Einbezug objektiver Leistungstests – genehmigt, von Bund und EU großzügig unterstützt, von den beteiligten Ländern und Schulen mitgetragen und bei der Vorstellung der Abschlussergebnisse Ende 2010 einhellig begrüßt.

Im vorliegenden Band dokumentiert das Forscherteam die Erkenntnisziele (Kapitel 1), die theoretischen (Kapitel 2) und die methodischen Grundlagen (Kapitel 3 und 17) sowie die wichtigsten empirischen Erkenntnisse, die sich im Längsschnitt zwischen 2005 und 2009 ergeben haben. In StEG wurden in den Jahren 2005 bis 2009 in drei Erhebungswellen jeweils mehr als 50.000 Personen in mehr als 300 Schulen befragt (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band zur ausführlichen Beschreibung der Stichprobe). Aufgrund dieser umfangreichen Erhebungen ermöglicht StEG verlässliche Angaben zur Veränderung von Ganztagschulen ebenso wie zur individuellen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I im Verlauf von vier Jahren.

Die hier vorgelegten Ergebnisse unterscheiden sich fundamental von dem, was in zahllosen pädagogischen Schriften, in politischen Dokumenten oder auch in Studien wie PISA und IGLU über Ganztagschulen gesagt wurde. Nicht Programme, Konzepte oder Herausforderungen werden hier dargestellt, es findet auch kein Ranking nach Ländern oder Schulformen statt, vielmehr weist StEG verallgemeinerbare Effekte sowohl auf der individuellen als auch der institutionellen Ebene nach. Damit können individuelle Entwicklungsverläufe und institutionelle Veränderungen über einen aussagefähigen Zeitraum von vier Jahren hinweg dokumentiert werden.

Auch wenn sich einige der hohen Erwartungen nicht erfüllt haben, so kann StEG unter anderem nachweisen: Die Teilnahme an Ganztagsangeboten hat positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Jugendlichen und das häusliche Familienklima. Bei ausreichend hoher pädagogischer Qualität der Angebote verbessern sich auch die Schulnoten. Wenn Schulen flexibel auf die Nachfrage nach Ganztagsplätzen reagieren, steigt sowohl die Teilnahmequote als auch die Breite der Angebote. Jeder einzelne dieser Zusammenhänge und alle weiteren Aussagen des vorliegenden Bandes sind mit komplexen statistischen Verfahren abgesichert. So wurde mit dieser Studie eine solide Grundlage anhand robuster Befunde für eine evidenzbasierte Bildungspolitik und Ganztagschulpraxis gelegt.

18.1 Zur Leistungsbilanz der Ganztagschulen in Deutschland

Wie im ersten Kapitel erwähnt (vgl. Züchner/Fischer in diesem Band), verfolgt die Bildungspolitik mit der Einrichtung von Ganztagschulen in Deutschland vor allem vier Ziele:

- 1) individuelle Förderung im Leistungsbereich, aber auch in anderen Kompetenzbereichen und hinsichtlich der Motivation von Kindern und Jugendlichen,
- 2) soziale Integration, insbesondere von sozial benachteiligten Gruppen sowie von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien,
- 3) thematische und konzeptionelle Ausweitung der pädagogischen Praxis und der Organisationsprozesse von Schulen, einschließlich ihrer stärkeren Verbindung mit dem sozialen Umfeld, sowie
- 4) Betreuung und erzieherische Versorgung, die Familien entlasten und nicht zuletzt die bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Eltern ermöglichen.

Zu 1): In Bezug auf das Ziel der individuellen Förderung fällt die Bilanz verhalten positiv aus. Für den Grundschulbereich deuten sich in der von Merckens/Schründer-Lenzen/Kuper (2009) geleiteten Drei-Länder-Studie „GO“ (Ganztagsorganisation im Grundschulbereich) Vorteile in der Entwicklung der Lesekompetenz an (vgl. Bellin/Tamke 2010). StEG konnte im Grundschulbereich keine individuellen Veränderungen erfassen, wohl aber im Sekundarbereich, insbesondere in der Längsschnittkohorte, die vom fünften bis zum neunten Schuljahr begleitet wurde. Als allgemeiner Effekt der Teilnahme an Ganztagsangeboten lässt sich festhalten, dass diese zum Abbau von sozialen Verhaltensproblemen beiträgt. Ferner wird das Risiko von Klassenwiederholungen verringert. Man kann daher sagen, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten eine Art protektive Funktion hat: Sie verringert – unter vergleichbaren Kontextbedingungen, die hier statistisch kontrolliert wurden – das Risiko einer problematischen Entwicklung im Leistungs- wie im Verhaltensbereich.

Eine positive Wirkung auf schulische Leistungen (bei StEG gemessen durch Schulnoten) und auf motivationale Merkmale (gemessen durch die Lernzielorientierung und die Schulfreude der Schülerinnen und Schüler) lässt sich hingegen in dieser allgemeinen Form nicht zeigen, sondern nur dann, wenn die Angebote von den Teilnehmenden als wertvoll wahrgenommen werden. Hierbei spielt, wie nach Theorien und Ansätzen der Schulforschung und der pädagogischen Psychologie zu erwarten war, die Unterstützung von Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit eine wichtige Rolle.

Tatsächlich führen Angebote des Ganztagsbetriebs nur dann zu positiven Entwicklungen bei Schülerinnen und Schülern, wenn sie deren aktive Partizipation ermöglichen, an den Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmenden ansetzen, verständlich gestaltet sind und interessante, herausfordernde Tätigkeiten anbieten. Aber auch die Qualität der Beziehungen zu den betreuenden Erwachsenen spielt eine Rolle. Ferner kann nicht überraschen, dass die Kontinuität und Intensität der Teilnahme wichtig sind. Die Folgerung lautet demnach: Sollen Ganztagsangebote über eine allgemeine protektive Funktion hinaus spezifische Förderung im Bereich von Leistung, Motivation und sozialem Verhalten bieten, bedarf es zum einen einer systematischeren Qualitätsentwicklung, zum anderen aber auch einer gezielten, durchgängigen und intensiven Nutzung durch die Jugendlichen selbst.

Zu 2): Nachmittagsangebote sind im deutschen Schulsystem insofern kompensatorisch angelegt, als sie besonders häufig an Schulen eingerichtet werden, die überproportional viele benachteiligte Schüler bzw. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betreuen (vgl. Radisch/Klieme/Bos 2006; Hertel u.a. 2008; Holtappels u.a. 2010). Dies betrifft auch spezifische Angebote, etwa wenn an Schulen des Sekundarbereichs mit hohem Migrationsanteil besonders häufig Hausaufgabenbetreuung und sprachliche Förderangebote verfügbar sind (vgl. Hertel u.a. 2008). Was die Nutzung der Angebote anbelangt, zeichnet nun StEG ein gemischtes Bild: In der 3. Jahrgangsstufe sind Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund bzw. mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status (gemessen an den Berufen der Eltern) im Ganztagsbetrieb unterrepräsentiert.

Dieser Unterschied bleibt über alle Erhebungszeitpunkte erhalten. Insofern bleibt die Bildungspolitik – und die einzelnen Schulen – herausgefordert, im Primarbereich Ganztagsangebote als Instrument der sozialen Integration weiter auszubauen. Auch in der 5. Jahrgangsstufe fand StEG bei der Eingangserhebung 2005 unterschiedliche Nutzungshäufigkeiten je nach sozialer Lage und ethnischer Herkunft. Diese Unterschiede haben sich jedoch bis zum Jahr 2009 ausgeglichen. Zurückzuführen ist diese Annäherung der Teilnahmequoten auf eine gestiegene Teilnahmebereitschaft von Kindern mit höherem sozioökonomischen Status, wird also nicht durch ein Absinken der Teilnahmequoten in weniger günstig gestellten Schichten erkauft.

Schaut man auf den Zugang zu spezifischen außerunterrichtlichen Aktivitäten, so zeigt StEG in Übereinstimmung mit den Befunden der MUKUS-Studie von Lehmann-Wermser u.a. (2009), dass die Ganztagschule zum Abbau herkunftsbedingter Unterschiede beiträgt. Die Teilnahme an musisch-kulturellen Angeboten sowie an Sportangeboten im Rahmen des Ganztagsbetriebs ist über die Sozialschichten gleich verteilt. Dies steht im Gegensatz zur Teilnahme an entsprechenden außerschulischen Angeboten der Sportvereine, der Musik- und Kunstschulen, da Kinder aus bildungsferneren Schichten von diesen Angeboten oft weniger erreicht werden. In dieser Hinsicht kann die Ganztagschule somit zu einer Verbesserung der Chancengleichheit beitragen.

Zudem fühlen sich insbesondere Eltern von Familien mit geringerem sozioökonomischem Status, Familien mit Migrationshintergrund sowie Eltern ohne akademischen Abschluss durch die Ganztagschule entlastet und unterstützt. Insofern kann in diesem Sinne durchaus von einer kompensatorischen Wirkung der Ganztagschule gesprochen werden.

Voraussetzung für soziale Integration ist aber auch, dass der Ganztagsbetrieb nicht zum Versorgungsbetrieb für eine kleine Minderheit wird – unabhängig davon, ob diese sozial benachteiligt oder bevorzugt ist. Insofern ist es als ein positives Signal zu werten, dass der Anteil der Schulen mit niedrigen Teilnahmequoten in der STEG-Stichprobe spürbar zurückgegangen ist. Allerdings haben es Schulen mit einem hohen Migrationsanteil bzw. einem niedrigeren sozioökonomischen Status der Schülerschaft schwerer, die Teilnahmequote zu steigern.

Als hilfreich erweisen sich hierbei vor allem die Beteiligung der Lehrerschaft am Ganztagsbetrieb sowie der Einsatz von Verfahren systematischer Qualitätsentwicklung. Im Sekundarbereich bleibt die insgesamt niedrige Quote und Intensität der Teilnahme eine Herausforderung. Solange jedenfalls diejenigen Jugendlichen, die in der siebten und neunten Jahrgangsstufe noch an Ganztagsangeboten teilnehmen, dies im Schnitt nur an zwei Tagen pro Woche tun, kann eine soziale Integrationsfunktion nur schwer greifen.

Zu 3): Das Ziel, Organisationsstruktur und pädagogische Kultur an Schulen zu erweitern und zu verändern, wird ganz offensichtlich vielfach erreicht. Ganztagschulen erweitern das Angebot in der Regel um musische und künstlerische sowie sportliche und freizeitbezogene pädagogische Elemente, führen Projekte durch und bieten flächendeckend Hausaufgabenbetreuung an. Unter längsschnittlicher Perspektive lässt sich feststellen, dass die Breite der außerunterrichtlichen Angebote im Grundschulbereich zugenommen hat – insbesondere dann, wenn Lehrkräfte bei der Konzeption und Durchführung von Angeboten aktiv beteiligt waren. Dies gilt auch für Fach- und Förderangebote.

Dagegen kam es im Sekundarbereich nach einer vorübergehenden Ausweitung der Angebotsvielfalt zwischen 2007 und 2009 sogar zu einem Rückgang, etwa bei fremdsprachlichen und naturwissenschaftlichen Angeboten sowie bei spezifischen Fördermaßnahmen. Allerdings liegt das Interesse der Kinder und Jugendlichen in allen untersuchten Schulformen eindeutig bei den freizeitbezogenen Angeboten und Arbeitsgemeinschaften. Dies spricht für die These, dass Ganztagschulen den Lebens- und Lernraum Schule verändern und erweitern; es ist aber Zurückhaltung geboten, wenn man sich pauschal durch Ganztagsschulangebote Fördereffekte im Leistungsbereich erhofft.

Sowohl der Ausbau der Ganztagsangebote als auch deren Nutzung kann durch bestimmte Strategien der Schulorganisation und Schulentwicklung unterstützt werden. So erwies sich in den Grundschulen eine veränderte Zeitororganisation als günstige Ausgangsbedingung für Angebotsvielfalt; dies beinhaltet beispielsweise das Abweichen des Unterrichtsrythmus vom klassischen 45-Minuten-Schema oder einen insgesamt rhythmisierten Schultag. Und die Teilnahmewahrscheinlichkeit bei den Schülerinnen und Schülern der 3. und der 5. Jahrgangsstufe steigt, wenn Schulen ein flexibles Ganztagsplatzangebot vorhalten – also kein festes Kontingent an Ganztagsplätzen zur Verfügung stellen, sondern das Angebot nach Maßgabe der Nachfrage gestalten.

Zur neuen Organisationskultur an Ganztagschulen gehören in der Regel Kooperationen mit externen Partnern, die an den bei StEG untersuchten Schulen zwischen 2005 und 2009 zunahmen. Das Steuern dieser Kooperationen ist, ebenso wie die Einbindung des im Ganztagsbetrieb tätigen pädagogischen Personals in Entscheidungsprozesse der Schule, eine komplexe Aufgabe, die viele Schulen, ihr Personal und die betreffenden Partner erst erlernen müssen. Aus der Perspektive der Partnerorganisationen ist es wichtig, dass StEG zeigen kann: Ganztagssteilnahme führt nicht zum Rückgang außerschulisch organisierter Aktivitäten bei den Jugendlichen. Vielmehr berichten Sportvereine als die wichtigsten Kooperationspartner der Ganztagschulen von zusätzlichen „Anwerbeeffekten“ aufgrund ihrer Beteiligung an den Angeboten der Ganztagschulen.

Einer der wichtigsten Faktoren hinsichtlich einer qualitativen Anreicherung der Lernkultur ist allerdings das Schulklima. In den StEG-Analysen zu individuellen Wirkungen zeigt sich, wie oben erläutert, dass nicht die Vielfalt der Angebote, sondern deren Qualität entscheidend ist. Die Urteile der Schülerinnen und Schüler zur Prozessqualität der Angebote veränderten sich im Untersuchungszeitraum insgesamt kaum. Schaut man auf Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen, so zeigt sich, dass insbesondere die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu Lehrkräften und zum sonstigen pädagogisch tätigen Personal prädiktiv für die wahrgenommene Angebotsqualität ist. Und je älter die Schülerinnen und Schüler sind, umso kritischer fällt das Urteil aus.

Dies kann auch ein Grund für die mit dem Alter sinkenden Teilnahmequoten sein, auch wenn diese im Untersuchungszeitraum in der Jahrgangsstufe 9 substanziell angestiegen sind. Dies hat zum einen mit den individuellen Erfahrungen im Ganzttag zu tun: Im Längsschnitt lässt sich feststellen, dass es darauf ankommt, die Schülerinnen und Schüler möglichst frühzeitig zu interessieren. Zum anderen beurteilen insbesondere ältere Schülerinnen und Schüler die Angebote dann als positiv, wenn sie sich selbst für die Teilnahme entschieden haben. Die gebundene Ganzttagsschule schränkt diesen Entscheidungsspielraum notwendigerweise ein. In dieser Hinsicht ergibt sich ein Dilemma: Während die Regelmäßigkeit der Teilnahme eine wichtige Voraussetzung für die unter 1) dargestellten individuellen Wirkungen ist, nehmen die Schülerinnen und Schüler mit steigendem Verpflichtungsgrad die Angebotsqualität, einen weiteren Prädiktor positiver Wirkungen, weniger positiv wahr.

Zu 4): Hinsichtlich des letzten Ziels, der Entlastung von Familien und der Unterstützung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, lässt sich ebenfalls ein positives Gesamturteil fällen. Übereinstimmend mit Untersuchungen, wie sie etwa auf der Basis des Sozio-Ökonomischen Panels angestellt wurden (vgl. Beblo u.a. 2005), zeigt sich auch bei STEG, dass Ganztagsangebote von Kindern berufstätiger Eltern wie auch von Alleinerziehenden überproportional häufig genutzt werden. Zudem berichten die Eltern, insbesondere die Mütter, auch über Unterstützungen bezüglich der Aufnahme oder Ausweitung ihrer Erwerbstätigkeit.

Befürchtungen, die ganztägige Betreuung wirke sich negativ auf das Familienleben aus, werden durch die Elternbefragung bei STEG eindeutig widerlegt. So fühlt sich etwa jede zweite Familie bei der Hausaufgabenunterstützung entlastet, und jede fünfte auch bei erzieherischen Problemen. Dies gilt, wie oben erwähnt, insbesondere für Eltern aus ressourcenschwachen Familien. Zudem wird die Intensität des Familienlebens in Form von gemeinsamen Aktivitäten der Familie durch die Ganzttagsteilnahme nicht beeinträchtigt. Hinsichtlich der Entwicklung des Familienklimas zeigen sich sogar positive Wirkungen der regelmäßigen Ganzttagsteilnahme.

18.2 Perspektiven für Bildungspolitik, Schulentwicklung und Schulforschung

Bemerkenswert ist, dass sich diese Befundlage zeigt, obwohl die Lerngelegenheiten und deren Nutzung in den einzelnen Ganzttagsschulen immer noch ausgesprochen heterogen sind, fachbezogenes Lernen und Förderangebote durchweg eher selten angeboten bzw. genutzt werden und die Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgänge 7 und 9 an der offenen Ganzttagsschule, wenn überhaupt, in der Regel nur an zwei Tagen pro Woche teilnehmen. Dass die statistisch identifizierbaren Effekte recht schwach sind, weist darauf hin, dass in Praxis (und Forschung) weiteres Potenzial vorhanden ist. So haben

die Schulen die Möglichkeit, ihren Ganzttag noch wirkungsvoller zu gestalten, indem sie die professionelle Planung und systematische Umsetzung der Angebote vorantreiben. Die wichtigsten Aufgaben sind offenbar

- sozial benachteiligte Zielgruppen verstärkt für Ganztagsangebote im Grundschulbereich zu gewinnen,
- Ganztagsangebote im Sekundarbereich für die (älteren) Jugendlichen noch attraktiver zu machen,
- die Vielfalt der pädagogischen Angebote, vor allem auch im Freizeitbereich, beizubehalten, aber zugleich gezielt das Potenzial der Ganztagsbetreuung für soziale und kognitive Förderung zu nutzen,
- insgesamt die Qualität der Angebote zu steigern, und schließlich
- verbesserte Voraussetzungen für eine regelmäßige und dauerhafte Teilnahme auch im Rahmen der offenen Ganztagschule zu schaffen.

Die hier dokumentierte, breit angelegte Längsschnittstudie konnte diese Herausforderungen auf der Basis einer für 2005 repräsentativen Stichprobe identifizieren. Diese kann in Anbetracht der zwischenzeitlich erfolgten Ausbaudynamik notgedrungen nicht mehr mit der Ganztagschullandschaft zu Beginn des Schuljahres 2011/12 übereinstimmen. Um Prioritäten des aktuellen Handlungsbedarfs bestimmen zu können, wäre es daher wichtig, einen aktuellen Überblick über Umfang, Art und Nutzung von Ganztagsangeboten an deutschen Schulen zu gewinnen. Weder die amtliche Schulstatistik noch breiter angelegte Schulleistungsstudien können dies gegenwärtig zufriedenstellend leisten.

Um bildungspolitische Empfehlungen geben zu können, wie den anstehenden Herausforderungen begegnet und wie attraktive, qualitativ hochwertige Angebote implementiert werden können, benötigt man allerdings spezifischeres Wissen. Notwendig sind Erkenntnisse über Gestaltung und Wirkung ganz bestimmter Angebotsformen für ganz konkrete Ziele und Zielgruppen, wie sie die hier vorgelegte Studie aufgrund ihrer allgemeineren Evaluationsfragen nicht liefern konnte. Antworten müssen vermutlich auf einer spezifischeren Ebene gegeben werden. So werden sich vermutlich für folgende Typen von Schulen sehr unterschiedliche Entwicklungsaufgaben ergeben:

- eine Grundschule im sozialen Brennpunkt, die Ganztagsangebote nutzt, um soziale Integration und kompensatorische Sprachförderung zu implementieren;
- eine Grundschule, die Ganztagsangebote nutzt, um einen voll rhythmisierten Schultag zu organisieren, der jahrgangübergreifendes Lernen (flexible Eingangsphase), Freiarbeit und Projektarbeit ermöglicht;
- eine Ganztagschule mit Hauptschulbildungsgang, die sprachliche Förderung, Förderung von Lernmotivation sowie – in enger Kooperation mit Betrieben und dem sozialen Umfeld – Berufsvorbereitung in den Vordergrund stellt;

- ein G8-Gymnasium, das den Ganzttag nutzt, um einen flexibleren Rhythmus von verbindlichem Lernen, individueller Förderung und Wahlangeboten zu implementieren, der Schülerinnen und Schüler entlastet.

Für jede dieser Situationen bestehen spezielle Ausgangsbedingungen in Bezug auf Curriculum, außerunterrichtliche pädagogische Angebote, Lehr-Lern-Kulturen, Schulorganisation, erforderliche Qualifikationen des pädagogischen Personals, lokale und regionale Vernetzungen der Schulen u.a.. Für Forschung und Evaluation ergeben sich daraus neue, im Vergleich zu der hier vorgelegten Untersuchung spezifischere Fragestellungen. Ganzttagsschulentwicklung und eine hierauf bezogene Forschung wird damit in Zukunft, wenn bald jede zweite oder sogar mehr als jede zweite deutsche Schule mit einem Ganztagesangebot operiert, ein gleichsam alltäglicher, aber zunehmend wichtiger Bereich der Zusammenarbeit von Praxis, Bildungspolitik, pädagogischen Disziplinen und empirischer Bildungsforschung sein.

Literatur

- Ahlgrimm, F. (2010): "Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert." Untersuchungen zu Kooperation an Schulen. Dissertation. Erfurt.
- Allemann-Ghionda, C. (2005): Ganztagschule im internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie? In: Hansel, T. (Hrsg.): Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim, S. 199-223.
- Alt, C./Quellenberg, H. (2005): Daten, Design und Konstrukte. Grundlagen des Kinderpanels. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Wiesbaden, S. 277-303.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures and student motivation. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, No. 3, pp. 261-271.
- Ames, R. E./Ames, C. (eds.) (1989): *Research on Motivation and Education*. New York.
- Anderman, E. M./Midgley, C. (1997): Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 22, No. 3, pp. 269-298.
- Anderson-Butcher, D./Newsome, W. S./Ferrari, T. M. (2003): Participation in boys and girls clubs and relationships to youth outcomes. In: *Journal of Community Psychology*, Vol. 31, No. 1, pp. 39-55.
- Andreß, H.-J./Hagenaars, J./Kühnel, S. (1997): *Analyse von Tabellen und kategorialen Daten*. Berlin.
- Appel, S. (2004): *Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen*. Schwalbach/Ts.
- Argyris, C. (1996): *On organizational learning*. Cambridge.
- Argyris, C./Schön, D. A. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA.
- Arnoldt, B. (2008a): Öffnung von Ganztagschule. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecker, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. 2. Aufl., Weinheim, S. 86-105.
- Arnoldt, B. (2008b): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecker, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. 2. Aufl., Weinheim, S. 123-136.
- Arnoldt, B. (2009): Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen. In: Stecker, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim, S. 63-80.
- Arnoldt, B./Züchner, I. (2008): *Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland*, herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.

- Arnoldt, B./Züchner, I./Quellenberg, H. (2007): Ganztagschulen verändern die Bildungslandschaft. In: DJI Bulletin, H. 1, S. 9-14.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu den Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Baasen, M./Bossaller, K./Güldenhaupt, H./Hanstein-Moldenhauer, K./Lange, R. (2007): Vision für eine Ganztagschule im Primarbereich und in der Sekundarstufe I. In: Kahl, H./Knauer, S. (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen. Weinheim, S. 79-90.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2003): Multivariate Analysemethoden. 10. Aufl., Berlin.
- Baker, J. A. (1998): The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. In: School Psychology Quarterly, Vol. 13, No. 1, pp. 25-44.
- Barber, B. L./Stone, M. R./Hunt, J./Eccles, J. S. (2005): Benefits of activity participation: The roles of identity affirmation and peer group norm sharing. In: Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S. (eds.): Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs. Mahwah, NJ, pp. 185-210.
- Bartko, W. T./Eccles, J. S. (2003): Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. In: Journal of Youth and Adolescence, Vol. 32, No. 4, pp. 233-241.
- Barz, H. (2006): Evaluation von Ganztagsgrundschulen am Beispiel Düsseldorf. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2007. Ganztagschule gestalten. Schwalbach/Ts., S. 47-72.
- Bauer, K.-O./Rolff, H.-G. (1978): Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: Bauer, K.-O./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Weinheim, S. 219-266.
- Bäumer, T./Preis, N./Roßbach, H.-G./Stecher, L./Klieme, E. (2011): Education processes in life-course-specific learning environments. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 14, H. 2 (Supplement), S. 87-101.
- Baumert, J./Artelt, C. (2003): Konzeption und technische Grundlagen der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 11-50.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 95-188.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 261-331.

- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 1, S. 46-71.
- Beblo, M./Lauer, C./Wrohlich, K. (2005): Ganztagschulen und die Erwerbstätigkeit von Müttern. Eine Mikrosimulationsstudie für Deutschland. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, Jg. 38, H. 2/3, S. 357-372.
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 52, H. 3, S. 450-474.
- Behr, K./Prein, G. (2007): Wie offen ist die Ganztagschule? In: DJI Bulletin, H. 1, S. 15-16.
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Liebig, R./Nordt, G./Schulz, U. (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Weinheim.
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim.
- Bellenberg, G. (2005): Wege durch die Schule. Zum Zusammenhang von institutionalisierten Bildungswegen. In: bildungsforschung, Jg. 2, H. 2. <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule> (11.08.2011).
- Bellenberg, G. (2007): Verachtung der Pädagogik und gesellschaftliche Selektion – am Beispiel der Institution Schule. In: Ricken, N. (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden, S. 217-234.
- Bellenberg, G./Im Brahm, G. (2010): Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 517-536.
- Bellin, N./Tamke, F. (2010): Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? In: Empirische Pädagogik, Jg. 24, H. 2, S. 93-112.
- Bergmann, K./Rollett, W. (2008): Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien an Ganztagschulen. In: Lankes, E.-M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster, S. 292-302.
- Bernhardt, V. L. (2004): Data analysis for continuous school improvement. New York.
- Berry, W. D. (1993): Understanding regression assumptions. Newbury Park.
- Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden.
- Biesanz, J. C./Deeb-Sossa, N./Papadakis, A. A./Bollen, K. A./Curran, P. J. (2004): The role of coding time in estimating and interpreting growth curve models. In: Psychological Methods, Vol. 9, No. 1, pp. 30-52.
- Birmingham, J./Pechman, E. M./Russell, C. A./Mielke, M. (2005): Shared features of high-performing after-school programs: A follow-up to the TASC evaluation. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED498790.pdf> (02.09.2010).
- Bischof, L./Hochweber, J./Hartig, J./Klieme, E. (im Druck): Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts – Erste Ergebnisse des PISA Schulpanels. In: Klieme, E./Jude, N. (Hrsg.): PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim.

- Bless, G./Schüpbach, M./Bouvin, P. (2004): Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern.
- Blossfeld, H. P./Bos, W./Lenzen, D./Müller-Böling, D./Oelkers, J./Prenzel, M. (2007): Bildungsgerechtigkeit. In: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Aktionsrat Bildung. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden, S. 157-174.
- BMBF (2003) = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung". Ganztagsschulen. Zeit für mehr. Bonn.
- BMFSFJ (2005) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bollen, K. A./Curran, P. J. (2006): Latent curve models: A structural equation perspective. New York.
- Borman, K./Schneider, B. (Hrsg.) (1998): The adolescent years: Social influences and educational challenges. Chicago, IL.
- Börner, N./Behr, K./Düx, W./Züchner, I. (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagsschule. Weinheim, S. 143-225.
- Börner, N./Düx, W./Grothues, R./Schröer, S. (2010): Bildungsberichterstattung Ganztage NRW. Empirische Dauerbeobachtung. In: Der GanzTag in NRW, Jg. 6, H. 14, S. 62-65.
- Bos, W./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.) (2010): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Münster.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwip-pert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.) (2010): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster.
- Böttcher, W. (2007): Bildungsökonomie und Chancengleichheit. In: Fischer, D./Elsenbast, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster, S. 38-47.
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society. New York.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Ur-teilskraft. Frankfurt a.M.
- Bradna, M./Meinicke, A./Täubig, V./Stolz, H.-J. (2011): Lokale Bildungsland-schaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe. München.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stutt-gart.
- Bronfenbrenner, U. (1990): Ökologische Sozialforschung. In: Kruse, L./Grau-mann, C. F./Lantermann, E. D. (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Stuttgart, S. 76-79.
- Brown, B. B./Theobald, W. (1998): Learning contexts beyond the classroom: Ex-tracurricular activities, community organizations, and peer groups. In: Bor-man, K./Schneider, B. (eds.): The adolescent years: Social influences and edu-cational challenges. Chicago, IL, pp. 109-141.

- Brüderl, J. (2010): Kausalanalysen mit Paneldaten. In: Wolf, C./Best, H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 963-994.
- Brümmer, F./Rollett, W./Fischer, N. (2009): Schülerinnen und Schüler als Experten für die Ganztagsschule. Aktuelle Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (STEG). In: Enderlein, O. (Hrsg.): Ihr seid gefragt! Qualität von Ganztagsschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. Berlin, S. 141-157.
- Büchner, P. (2001): Kindliche Risikobiografien. Über die Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In: Rohrmann, E. (Hrsg.): Mehr Ungleichheit für alle. Fakten, Analysen und Berichte zur sozialen Lage. Heidelberg, S. 97-114.
- Büchner, P. (2004): Bildung am Nachmittag. Über die Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit im Schulkindalter. In: Hungerland, A./Overwien, B. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Wiesbaden, S. 221-239.
- Büchner, P./Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden.
- Büchner, P./Wahl, K. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, H. 3, S. 356-373.
- Buhl, M./Höhler, J./Müller-Mathis, S. (2010): Abschlussbericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen. www.buddy-ev.de/Download/Downloads/Evaluation_Hessen.pdf. (04.10.2010).
- Bundesjugendkuratorium (BJK) Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn.
- Burow, O.-A./Pauli, B. (2006): Ganztagsschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum kreativen Arbeitsfeld. Schwalbach/Ts.
- Carvalho, I. N. (2008): Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz. Das Beispiel: Goe-the-Grundschule in Mainz. In: Lohfeld, W. (Hrsg.): Gute Schule in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden, S. 114-121.
- Castel, R. (2008): Die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit. In: Castel, R./Dürre, K. (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a.M., S. 21-34.
- Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster.
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral science. 2nd edition, New York.
- Cohen, J. (1992): A power primer. In: Psychological Bulletin, Vol. 112, No. 1, pp. 155-159.
- Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. In: American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement, pp. 95-120.
- Cooper, H./Valentine, J. C./Neye, B./Lindsay, J. L. (1999): Relationships between five after-school activities and academic achievement. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 91, No. 2, pp. 369-378.
- Cornelißen, T./Pfeifer, C. (2007): The impact of participation in sports on educational attainment: New evidence from Germany. Berlin.

- Corsa, M. (2003): Jugendverbände und das Thema "Jugendarbeit und Schule" – aufgezungen, nebensächlich oder existenziell? In: *deutsche jugend*, Jg. 51, H. 9, S. 369-379.
- Cosden, M./Morrison, G./Albanese, A. L./Macias, S. (2001): When homework is not homework: After-school programs for homework assistance. In: *Educational Psychologist*, Vol. 36, No. 3, pp. 211-221.
- Covington, M. V. (2000): Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. In: *Annual Review of Psychology*, Vol. 51, No. 1, pp. 171-200.
- Creemers, B. P. M./Kyriakides, L. (2008): *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London.
- Creemers, B. P. M./Scheerens, J./Reynolds, D. (2000): Theory development in school effectiveness research. In: Teddlie, C./Reynolds, D. (eds.): *The international handbook of school effectiveness research*. London, pp. 283-298.
- Dalin, P./Rolff, H.-G. (1999): *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest.
- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H. (1995): *Institutioneller Schulentwicklungsprozess*. Ein Handbuch. Soest.
- DeCharms, R. (1968): *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, H. 2, S. 223-238.
- Deci, E. L./Schwartz, A. J./Sheinman, L./Ryan, R. M. (1981): An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, No. 5, pp. 642-650.
- Deinet, U. (2002): Schule und Jugendarbeit – von der Kooperation zur freundlichen Übernahme? In: *deutsche jugend*, Jg. 50, H. 7/8, S. 327-335.
- Deinet, U./Icking, M./Leifheit, E./Dumman, J. (2010): *Jugendarbeit zeigt Profil in Kooperation mit Schule*. Opladen.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1999): *Qualitätskriterien der Umfrageforschung*. Berlin.
- Deutsche Shell (2000): *Jugend 2000*. 13. Shell Jugendstudie. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen.
- Dickhäuser, O./Plenter, I. (2005): „Letztes Halbjahr stand ich zwei“. Zur Akkuratheit selbst berichteter Noten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 19, H. 2, S. 219-224.
- Diekmann, K. (2006): Personalkonflikte in Ganztagschulen. Neue Herausforderungen für die Schulleitung. In: *Lernende Schule*, Jg. 9, H. 35, S. 14-18.
- Diekmann, K./Höhmann, K./Tillmann, K. (2008): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztätigen Schulen. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutsch-*

- land. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim, S. 164-185.
- Diekmann, A. (2004): Empirische Sozialforschung. Reinbek.
- Ditton, H. (1998): Mehrebenenanalyse: Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells. Weinheim.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 73-92.
- Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 2, S. 262-286.
- Ditton, H. (2006): Unterrichtsqualität. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 235-243.
- Ditton, H. (2007a): Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: Buer, J. v./Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt, S. 83-92.
- Ditton, H. (2007b): Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit. In: Ditton, H. (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster, S. 89-115.
- Ditton, H./Krecker, L. (1995): Qualität von Schule und Unterricht – Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41, H. 6, S. 507-529.
- Ditton, H./Krüskens, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 3, H. 9, S. 248-372.
- Ditton, H./Krüskens, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, H. 2, S. 285-304.
- Duncan, T. E./Duncan, S. C./Strycker, L. A. (2006): An introduction to latent variable growth curve modeling: Concepts, issues and applications. Mahwah, NJ.
- Drechsel B./Senkbeil M. (2004): Institutionelle und organisatorische Bedingungen von Schule und Unterricht. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, S. 284-291.
- Dunkake, I. (2007): Schulverweigerung: Eine Folge mangelnder familialer Kontrolle? In: Wagner, M. (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim, S. 105-138.
- Durlak, J. A./Weissberg, R. P. (2007): The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Chicago, IL.
- Durlak, J. A./Weissberg, R. P./Pachan, M. (2010): A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. In: American Journal of Community Psychology, Vol. 45, No. 3-4, pp. 294-309.
- Düx, W./Sass, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, H. 3, S. 394-411.
- Düx, W./Sass, E./Prein, G./Tully, C. J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden.

- Dweck, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. In: *American Psychologist*, Vol. 41, No. 10, pp. 1040-1048.
- Ecarius, J. (2008): Familie und Schule. In: Grunert, C./Wensierski, H.-J. von (Hrsg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse im Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Opladen, S. 183-197.
- Ecarius, J./Wahl, K. (2009): Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J./Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.): *Familie und öffentliche Erziehung*. Wiesbaden, S. 13-33.
- Eccles, J. S./Barber, B. L. (1999): Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? In: *Journal of Adolescent Research*, Vol. 14, No. 1, pp. 10-43.
- Eccles, J. S./Gootman, J. A. (2002): Features of positive developmental settings. In: Eccles, J. S./Gootman, J. A. (eds.): *Community programs to promote youth development*. Washington, D. C., pp. 86-118.
- Eccles, J. S./Midgley, C. (1989): Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: Ames, R. E./Ames, C. (eds.): *Research on motivation and education*. New York, pp. 139-186.
- Eccles, J. S./Templeton, J. (2002): Extracurricular and other after-school activities for youth. In: *Review of Research in Education*, Vol. 26, No. 1, pp. 113-180.
- Eccles, J. S./Barber, B. L./Stone, M./Hunt, J. (2003): Extracurricular activities and adolescent development. In: *Journal of Social Issues*, Vol. 59, No. 4, pp. 865-889.
- Eccles, J. S./Midgley, C./Wigfield, A./Buchanan, C. M./Reuman, D./Flanagan, C./MacIver, D. (1993): Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. In: *American Psychologist*, Vol. 48, No. 2, pp. 90-101.
- Eder, D./Parker, S. (1987): The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture. In: *Sociology of Education*, Vol. 60, No. 3, pp. 200-213.
- Eder, F. (1995): Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in öffentlichen Schulen – Ergebnisse der Repräsentativerhebung. In: Eder, F. (Hrsg.): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK*. Innsbruck, S. 24-168.
- Eder, F. (2010): Schul- und Klassenklima. In: Rost, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, S. 694-703.
- Ehmke, T. (2008): Klassenwiederholungen in PISA-I-Plus. Was lernen Sitzbleiber in Mathematik dazu? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11, H. 3, S. 368-387.
- Ehmke, T./Siegler, T. (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS: Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 8, H. 4, S. 521-540.
- Eickhoff, M. (2007): Bildung als Fragen ans Leben. In: Zeller, M. (Hrsg.): *Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule*. Baltmannsweiler, S. 119-136.
- Eigler, G./Schönwälder, G./Straka, G. A./Strittmatter, P./Weiss, R. H. (1977): *Lernen in einer Ganztagschule*. Frankfurt a.M.

- Ellinger, S./Koch, K./Schröder, J. (2007): Risikokinder in der Ganztagschule. Ein Praxishandbuch. Stuttgart.
- Elliot, A. J./Church, M. A. (1997): A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72, No. 1, pp. 218-232.
- Elliot, A. J./Harackiewicz, J. M. (1996): Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, No. 3, pp. 461-475.
- Elliot, A. J./McGregor, H. (2001): A 2 x 2 achievement goal framework. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80, No. 3, pp. 501-519.
- Enderlein, O. (Hrsg.) (2009): *Ihr seid gefragt! Qualität von Ganztagschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen*. Berlin.
- Engel, U. (1998): *Einführung in die Mehrebenenanalyse*. Opladen.
- Erikson, R./Jonsson, J. O. (1996): Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In: Erikson, R./Jonsson, J. O. (eds.): *Can education be equalized?* Boulder, pp. 1-63.
- Esser, H. (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.
- Euler, D. (2004a): Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: Euler, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation*. Bielefeld, S. 12-24.
- Euler, D. (2004b): Über die Entwicklungsbedingungen einer Kooperationskultur. In: Euler, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation*. Bielefeld, S. 305-318.
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (12.11.2010).
- Fast, L. A./Lewis, J. L./Bryant, M. J./Bocian, K. A./Cardullo, R. A./Rettig, M./Hammond, K. A. (2010): Does maths self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, No. 3, pp. 729-740.
- Fausser, K./Münchmeier, R./Fischer, A. (2006): *Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend*. Opladen/Farmington Hills.
- Feldman, A. F./Matjasko, J. L. (2005): The role of school based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. In: *Review of Educational Research*, Vol. 75, No. 2, pp. 159-210.
- Fend, H. (1977): *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim.
- Fend, H. (1986): "Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 78, H. 3, S. 275-293.
- Fend, H. (1997): *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern.
- Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung*. Wiesbaden.
- Fend, H./Sandmeier, A. (2004): Wohlbefinden in der Schule: "Wellness" oder Indiz für gelungene Pädagogik? In: Hascher, T. (Hrsg.): *Schule positiv erleben*.

- Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern, S. 161-183.
- Fiester, L. M./Simpkins, S. D./Bouffard, S. M. (2005): Present and accounted for: Measuring attendance in out-of-school-time programs. In: *New Directions for Youth Development*, Vol. 105, No. 12, pp. 91-107.
- Finsterwald, M./Ziegler, A./Dresel, M. (2009): Individuelle Zielorientierung und wahrgenommene Klassenstruktur im Grundschulalter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Jg. 41, H. 3, S. 143-152.
- Fischer, D./Elsenbast, V. (Hrsg.) (2007): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster.
- Fischer, N. (2006): *Motivationsförderung in der Schule. Konzeption und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für Mathematiklehrkräfte*. Hamburg.
- Fischer, N./Rustemeyer, R. (2007): Motivationsentwicklung und schülerperzipiertes Lehrkraftverhalten im Mathematikunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 21, H. 2, S. 135-144.
- Fischer, N./Kuhn, H. P./Klieme, E. (2009): Was kann Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, S. 143-167.
- Fischer, N./Radisch, F./Stecher, L. (2008): Wer nutzt Ganztagsangebote? Ein Erklärungsmodell auf der Basis individueller und institutioneller Merkmale. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. 2. Aufl., Weinheim, S. 261-282.
- Fischer, N./Radisch, F./Stecher, L. (2009): Halb- und Ganztagsbetrieb. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn, S. 343-350.
- Fischer, N./Brümmer, F./Kuhn, H. P./Züchner, I. (2010): Ganztagsbetreuung: Individuelle Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs in der Sekundarstufe. Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). In: *Schulverwaltung*. Ausgabe Rheinland-Pfalz und Hessen, Jg. 15, H. 2, S. 41-42.
- Floercke, P./Holtappels, H. G. (2004): Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. Berlin, S. 897-922.
- Frederking, V./Heller, H./Scheunpflug, A. (2005): *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*. Wiesbaden.
- Fredricks, J. A./Eccles, J. S. (2005): Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? In: *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 6, pp. 507-520.
- Fredricks, J. A./Eccles, J. S. (2006): Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. In: *Developmental Psychology*, Vol. 42, No. 4, pp. 698-713.
- Fritzsche, B./Idel, S./Reh, S./Labede, J./Altmann, S./Breuer, A./Klais, S./Lahr, E./Surmann, A. (2009): Legitimation des Ganztags an Grundschulen – Familiarisierung und schulisches Lernen zwischen Unterricht und Freizeit. In: *Kol-*

- be, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, S./Rabenstein, K. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Wiesbaden, S. 83-106.
- Fullan, M. (1993): *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London.
- Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A./Janke, D./Kellermann, D./Lipski, J. (2002): *In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München.
- Fussangel, K./Gräsel, C. (2010): Kooperation von Lehrkräften. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, S. 258-260.
- Fussangel, K./Dizinger, V./Böhm-Kasper, O./Gräsel, C. (2010): Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 38, H. 1, S. 51-67.
- Gängler H./Markert, Th. (Hrsg.) (2011): *Vision und Alltag der Ganztagschule*. Weinheim.
- Gaiser, W./Rijke, J. de (2006): Gesellschaftliche und politische Beteiligung. In: Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, W./Rijke, J. de (Hrsg.): *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland*. Wiesbaden, S. 213-275.
- Ganzeboom, H. B. G./Treiman, D. J. (2003): Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P./Wolf, Ch. (eds.): *Advances in cross-national comparison. A European working book for demographic and socio-economic variables*. New York, pp. 159-193.
- Ganzeboom, H. B. G./de Graaf, P. M./Treiman, D. J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: *Social Science Research* Vol. 21, No. 1, pp. 1-56.
- Ganztagsschulverband GGT e.V. (2003): *Ganztagschulentwicklung in den Bundesländern*. In: *Die Ganztagschule*, Jg. 43, H. 4, S. 120-142.
- Garcia, T./Pintrich, P. R. (1996): The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 21, No. 4, pp. 477-486.
- Geiser, C. (2010): *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden.
- Geißler, R./Weber-Menges, S. (2010): Überlegungen zu einer behutsamen Perestrojka des deutschen Bildungssystems. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden, S. 557-584.
- Gerecht, M. (2010): *Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen*. Münster.
- Gerstenblith, S. A./Soule, D. A./Gottfredson, D. C./Lu, S./Kellstrom, M. A./Womer, S. C./Bryner, S. K. (2005): After-school programs, antisocial behavior, and positive youth development: An exploration of the relationship between program implementation and changes in youth behavior. In: Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S. (eds.): *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, N. J., S. 457-477.
- Goldenbaum, A./Kuper, H./Knop, A. (2008): *Bericht zur Evaluation des Buddy-Projekts "Mach mit! Verantwortung lernen"*. Berlin.
- Goldstein, H. (2003): *Multilevel statistical models*. 3rd edition, London.

- Gottfried, A. E./Fleming, J. S./Gottfried, A. W. (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, No. 1, pp. 3-13.
- Goudas, M./Biddle, S. (1994): Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. In: *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 9, No. 3, pp. 241-250.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, H. 2, S. 205-219.
- Gräsel, C./Jäger, M./Wilke, H. (2005): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Berlin.
- Greene, B. A./Miller, R. B./Crowson, H. M./Duke, B. L./Akey, K. L. (2004): Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 29, No. 4, pp. 462-482.
- Gröhlich, C./Bos, W. (2007): Klassenwiederholung an Hamburger Grundschulen. In: Bos, W./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hrsg.): *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen*. Münster, S. 47-70.
- Grothues, R. (2010): Träger der offenen Ganztagsangebote im Primarbereich in NRW. In: *Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Kooperation im Ganzttag. Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*. Weinheim, S. 17-30.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang lebensweltlicher und institutionalisierter Bildungsprozesse. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg?* Wiesbaden, S. 41-68.
- Haenisch, H. (1993): Wie sich Schulen entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest.
- Haenisch, H. (1998): Was GÖS-Projekte in der Schule bewirken. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Soest.
- Haenisch, H. (2001): Wirkungen von Schulöffnung auf Schülerinnen und Schüler. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Soest.
- Haenisch, H. (2003): Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. Soest.
- Haenisch, H. (2004): Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim, S. 223-243.
- Hager, W. (2000): Planung von Untersuchungen zur Prüfung von Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen. In: Hager, W./Patry, J. L./Brezing, H. (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern, S. 202-239.
- Hall, G. E./Hord, S. M. (2001): *Implementing changes. Patterns, principles and potholes*. Boston/Toronto.

- Hameyer, U. (1992): Die innere Qualität innovativer Grundschulen – Ergebnisse aus Fallstudien der Selbsterneuerungsfähigkeit. In: Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht, S. 77-103.
- Hanks, M./Eckland, B. K. (1978): Adult voluntary associations and adolescent socialization. In: *The Sociological Quarterly*, Vol. 3, No. 19, pp. 481-490.
- Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin.
- Hascher, T. (Hrsg.) (2004): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern.
- Hauser, R. M./Pager, D. I./Simmons, S. J. (2001): Race-ethnicity, social background, and grade retention. An analysis of the last thirty years. In: *CEIC review*, Vol. 19, No. 5, pp. 11-12.
- Heck, R. H. (2001): Multilevel modeling with SEM. In: Heck, R. H./Thomas, S. L. (eds.): An introduction to multilevel modeling techniques. Mahwah, NJ, pp. 89-127.
- Heijmanns, R. D. A./Pollock, D. S. G./Satorra, A. (eds.) (2000): Innovations in multivariate statistical analysis. A Festschrift for Heinz Neudecker. London.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2006): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 83-94.
- Helsper, W. (2004): Schülerbiografie und Schülerkarriere. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 903-920.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2008): Familien. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 372-381.
- Hertel, S./Klieme, E./Radisch, F./Steinert, B. (2008): Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hamann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster, S. 297-318.
- Hidi, S./Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. In: *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 2, pp. 151-179.
- Hochweber, J. (2010): Was erfassen Mathematiknoten? Korrelate von Mathematik-Zeugnissensuren auf Schüler- und Schulklassenebene in Primar- und Sekundarstufe. Münster.
- Hofmann-Lun, I./Michel, A./Richter, U./Schreiber, E. (2007): Schulabbrüche und Arbeitslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention. Übergänge in Arbeit. München.
- Höhmnn, K./Bergmann, K./Gebauer, M. (2008): Ganztätiges Lernen in Deutschland – Ausgangslage und Rahmendaten. Das Personal. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecker, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim, S. 77-85.
- Höhmnn, K./Holtappels, H. G./Schnetzer, T. (2004): Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahr-

- buch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, S. 241- 289.
- Höhmnn, K./Holtappels, H. G./Kamski, I./Schnetzler, T. (Hrsg.) (2005): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund.
- Hollister, R. (2003): The growth in after-school programs and their Impact. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED474873.pdf> (02.09.2010).
- Holtappels, H. G. (1987): Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Bochum.
- Holtappels, H. G. (1997a): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim.
- Holtappels, H. G. (1997b): Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, S. 27-43.
- Holtappels, H. G. (1999): Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In: Carle, U./Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim, S. 137-151.
- Holtappels, H. G. (2002): Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim.
- Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2004a): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim.
- Holtappels, H. G. (2004b): Schulprogrammwirkungen und Organisationskultur – Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen zu Bedingungen und Wirkungen. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim, S. 175-194.
- Holtappels, H. G. (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management – Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim, S. 11-39.
- Holtappels, H. G. (2008): Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim, S. 186-206.
- Holtappels, H. G. (2009): Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen. In: Kamski, I./Holtappels, H. G./Schnetzler, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster, S. 11-25.
- Holtappels, H. G. (2010): Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn, S. 266-272.

- Holtappels, H. G./Harazd, B. (2002): Empirische Untersuchung zur Schulqualität in Vollen Halbtagsschulen und Verlässlichen Grundschulen. Forschungsbericht über Ergebnisse der Elternbefragung. Dortmund.
- Holtappels, H. G./Heerdegen, M. (2005): Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster, S. 361-397.
- Holtappels, H. G./Müller, S. (2002): Inhalte und Struktur von Schulprogrammen – Inhaltsanalyse der Programmtexte Hamburger Schulen. In: Rolff, H.-G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, S. 209-231.
- Holtappels, H. G./Rolff, H.-G. (2010): Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn, S. 73-79.
- Holtappels, H. G./Rollett, W. (2008): Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagschulausbau. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim, S. 209-226.
- Holtappels, H. G./Rollett, W. (2009): Schulentwicklung an Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebotes. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 18-39.
- Holtappels, H. G./Voss, A. (2006): Organisationskultur und Lernkultur – Über den Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In: Bos, W./Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim, S. 247-275.
- Holtappels, H. G./Kamski, I./Schnetzer, T. (2009): Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In: Kamski, I./Holtappels, H. G./Schnetzer, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster, S. 61-88.
- Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‘Selbständige Schule’ in Nordrhein-Westfalen. Münster.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2008a): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim.
- Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Röhrich, T./Voss, A. (2008c): Einfluss von Prozessmerkmalen der Organisations- und Unterrichtsentwicklung auf die Lernleistung. In: Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‘Selbständige Schule’ in Nordrhein-Westfalen. Münster, S. 315-330.
- Holtappels, H. G./Radisch, F./Rollett, W./Kowoll, M. E. (2010): Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In: Bos, W./Hornberg,

- S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster, S. 165-198.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Radisch, F./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (2008b): Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim, S. 37-50.
- Hornstein, W. (2004): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim, S. 15-48.
- Huang, D./Coordt, A./La Torre, D./Leon, S./Miyoshi, J./Pérez, P./Peterson, C. (2007): The afterschool hours: Examining the relationship between afterschool staff-based social capital and student engagement LA’s BEST. Los Angeles.
- IFS-Barometer (2004): Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirksamkeit. Dortmund.
- Ingenkamp, K. (1967): Schulleistungen – damals und heute: Meinungen und Untersuchungen zur Veränderung des Leistungsniveaus unserer Schuljugend, Band 7. Weinheim.
- Jacobs, J. E./Lanza, S./Osgood, D. W./Eccles, J. S./Wigfield, E. (2002): Changes in children’s self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. In: Child Development, Vol. 73, No. 2, pp. 509-527.
- Jerusalem, M./Klein-Heßling, J. (2002): Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: Zeitschrift für Psychologie, Jg. 210, H. 4, S. 164-174.
- JMK/KMK (2004) = Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Berlin.
- Joos, M. (2001): Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lage der Kinder in Deutschland. Weinheim.
- Jürgens, E. (2008): Nachhilfeangebote. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 411-420.
- Kammermeyer, G./Martschinke, S./Drechsler, K. (2006): Zur Entwicklung von Risiko- und Sorgenkindern in der Grundschule. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden, S. 124-140.
- Kamski, I./Holtappels, H. G. (2010): Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Ganztagschule – Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart, S. 37-56.
- Kamski, I./Schnitzer, T. (2005): Personalentwicklung in Ganztagschulen. In: Höhmann, K./Holtappels, H. G./Kamski, I./Schnitzer, T. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund, S. 84-89.
- Kanders, M. (2002): Was nützt Schulprogrammarbeit den Schulen? Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung. Landesinstitut für Schule und Wei-

- terbildung (Hrsg.): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Bönen, S. 55-122.
- Kanning, U. P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, Jg. 210, H. 4, S. 154-163.
- Kaul, S. (2006): Kriterien guter Kooperation von Schule und außerschulischen Mitarbeitern an der Ganztagschule. Expertise im Kontext des BLK-Verbundprojektes “Lernen für den Ganztag”. Saulheim.
- Kim, J.-I./Schallert, D. L./Kim, M. (2010): An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children’s goal orientations when learning mathematics in Korea. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 102, No. 2, pp. 418-437.
- King, G./Zen, L. (2001): Logistic regression in rare events data. In: Political Analysis, Vol. 9, No. 2, pp. 137-162.
- Kirk, S. (2008): Förderung von Klassen-, Schulstufen- und Schulformübergängen. In: Arnold, K.-H./Jaumann-Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung: Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim, S. 331-340.
- Klemm, K. (2009): Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Bielefeld.
- Klieme, E. (2003): Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. Eine empirische Analyse auf der Basis der PISA-Studie. In: Döbert, H./Kopp, B. von/Martini, R./Weiß, M. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen: Historische Bezüge, rechtliche Aspekte, Steuerungsfragen, internationale Perspektiven. Neuwied, S. 195-210.
- Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 6, S. 765-773.
- Klieme, E. (2007): Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) und ihr theoretisches Rahmenkonzept. 4. Tagung der Sektion “Empirische Bildungsforschung” der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Wuppertal.
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 2, S. 222-237.
- Klieme, E./Steinert, B./Hochweber, J. (2010): Zur Bedeutung von Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In: Bos, W./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Münster, S. 231-255.
- Kohli, M. (2002): Der institutionalisierte Lebenslauf: Ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen, S. 525-543.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2008a): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 799-808.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2008b): Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagschule. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 665-673.

- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T. S./Rabenstein, K./Weide, D. (2008): LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagssschulen. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagssschule 2008. Schwalbach/Ts., S. 30-41.
- Kölller, O./Schiefele, U. (2001): Zielorientierungen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 811-815.
- Körner, S. (2003): Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Berlin.
- Krapp, A. (2003): Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. In: Hanns Seidel-Stiftung (Hrsg.): Bildung: Standards Tests Reformen. Politische Studien, Sonderheft 3. München, S. 91-105.
- Kristen, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheim.
- Krohne, J. A./Meier, U. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Schümer, G./Tillmann, K. J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution der Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, S. 117-148.
- Krohne, J. A./Meier, U./Tillmann, K.-J. (2005): Klassenwiederholungen: Geschlecht und Migration als Risikofaktoren. In: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, Jg. 16, H. 6, S. 181-184.
- Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung. Stuttgart.
- Krüger, H.-H./Kötters, C. (2000): Schule und jungliches Freizeitverhalten. In: Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen, S. 111-146.
- Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Theoretischer und methodischer Ansatz. In: Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen, S. 13-33.
- Kunter, M./Baumert, J./Kölller, O. (2007): Effective classroom management and the development of subject-reinterest. In: Learning and Instruction, Vol. 17, No. 5, pp. 494-509.
- Kunter, M./Schümer, G./Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2002): PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin.
- Laging, R./Derecik, A./Riegel, K./Stobbe, C. (2010): Mit Bewegung Ganztags-schulen gestalten – Beispiele und Anregungen aus bewegungsorientierten Schulportraits. Baltmannsweiler.
- Lanahan, L./McGrath, D. J./McLaughlin, M./Burian-Fitzgerald, M./Salganik, L. (2005): Fundamental problems in the measurement of instructional processes: Estimating reasonable effect sizes and conceptualizing what is important to measure. Washington, D. C.
- Langer, W. (2010): Mehrebenenanalysen mit Querschnittsdaten. In: Wolf, C./Best, H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 741-774.
- Larson, R. W. (2000): Toward a psychology of positive youth development. In: American Psychologist, Vol. 55, No. 1, pp. 170-183.
- Lau, S./Nie, Y. (2008): Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-con-

- text interactions. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 1, pp. 15-29.
- Lauer, P. A./Akiba, M./Wilkerson, S. B./Agthorp, H. S./Snow, D./Martin-Glenn, M. L. (2006): Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. In: *Review of Educational Research*, Vol. 76, No. 2, pp. 275-313.
- Lehmann, R. H./Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg.
- Lehmann-Wermser, A./Naacke, S./Nonte, S./Ritter, B. (Hrsg.) (2010): *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen*. Weinheim.
- Leithwood, K. (2000): *Organizational learning and school improvement*. Greenwich/CT.
- Levesque, C./Zuehlke, A. N./Stanek, L. R./Ryan, R. M. (2004): Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 1, pp. 68-84.
- Levine, D. U./Lezotte, L. W. (1990): *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison.
- Levy, R. (1977): *Der Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive*. Stuttgart.
- Lüdtke, O./Robitzsch, A./Trautwein, U./Köller, O. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. In: *Psychologische Rundschau*, Jg. 58, H. 2, S. 103-117.
- Lüdtke, O./Trautwein, U./Schnyder, I./Niggli, A. (2007): Simultane Analysen auf Schüler- und Klassenebene. Eine Demonstration der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse zur Analyse von Schülerwahrnehmungen am Beispiel der Hausaufgabenvergabe. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Jg. 39, H. 1, S. 1-11.
- Luke, D. A. (2004): *Multilevel Modeling*. Thousand Oaks.
- Maaz, K./Hausen, C./McElvany, N./Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 3, H. 9, S. 299-327.
- Mahoney, J. L. (2000): School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. In: *Child Development*, Vol. 71, No. 2, pp. 502-516.
- Mahoney, J. L./Cairns, B. D. (1997): Do extracurricular activities protect against early school dropout? In: *Developmental Psychology*, Vol. 33, No. 2, pp. 241-253.
- Mahoney, J. L./Stattin, H. (2000): Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. In: *Journal of Adolescence*, Vol. 23, No. 2, pp. 113-127.
- Mahoney, J. L./Cairns, B. D./Farmer, T. W. (2003): Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 2, pp. 409-418.
- Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S. (eds.) (2005): *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ.

- Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S./Lord, H. (2005): Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In: Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S. (eds.): Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs. Mahwah, NJ, pp. 3-22.
- Mansel, J. (1996): Leistungsarbeit in der Schule. „Null Bock“ oder „Bock“ auf interessante Tätigkeiten. In: Mansel, J./Klocke, A. (Hrsg.): Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit. Weinheim, S. 88-107.
- Markert, T./Wiene, A. (2008): Baustelle Ganztage. Dresden.
- Marsh, H. W. (1992): Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? In: Journal of Educational Psychology, Vol. 84, No. 4, pp. 553-562.
- Marsh, H. W./Kleitman, S. (2003): School athletic participation: Mostly gain with little pain. In: Journal of Sport & Exercise Psychology, Vol. 25, No. 2, pp. 205-228.
- Maykus, S. (2008): Kooperativ gestaltete Lern- und Lebensorte – Auswirkungen für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 39, H. 3, S. 22-35.
- Maykus, S. (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztage Schule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 307-332.
- McGregor, H. A./Elliott, A. J. (2002): Achievement goals as predictors of achievement-relevant process prior to task engagement. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 94, No. 2, pp. 381-395.
- McNeal, R. (1995): Extracurricular activities and high school dropouts. In: Sociology of Education, Vol. 68, No. 1, pp. 62-80.
- Meece, J. (1991): The classroom context and children's motivational goals. In: Maehr, M./Pintrich, P. R. (eds.): Advances in achievement motivation research. Greenwich, CT, pp. 261-286.
- Meredith, W. (1993): Measurement invariance, factor analysis, and factorial invariance. In: Psychometrika, Vol. 58, No. 4, pp. 525-543.
- Meredith, W./Tisak, J. (1990): Latent Curve Analysis. In: Psychometrika, Vol. 55, No. 1, pp. 107-122.
- Merkens, H./Schründer-Lenzen, A./Kuper, H. (Hrsg.) (2009): Ganztageorganisation im Grundschulbereich. Münster.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Miller, B. M. (2003): Critical hours: Afterschool programs and educational success. Quincy, MA.
- Miller, B. M./Truong, K. A. (2009): The role of afterschool and summer in achievement. The untapped power of afterschool and summer to advance student achievement. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 124-142.
- Miller, R. B./Greene, B. A./Montalvo, G. P./Ravindran, B./Nicholls, J. D. (1996): Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. In: Contemporary Educational Psychology, Vol. 21, No. 4, pp. 388-442.

- Moore, M./Dynarski, M./Mullens, J./James-Burdumy, S./Rosenberg, L. (2000): Enhancing the 21st century community learning centers evaluation: A concept paper. <http://www.mathematica-mpr.com/PDFs/enhancing21.pdf> (30.05.2011).
- Mortimore, P./Sammons, P./Ecob, R./Stoll, L. (1988): School matters. The junior years. Salisbury.
- Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen.
- Murayama, K./Elliot, A. J. (2009): The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No. 2, pp. 432-447.
- Murphy, K./Alexander, P. (2000): A motivated exploration of motivation terminology. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, pp. 3-53.
- Muthén, B. O. (2004): Statistical analysis with latent variables – multilevel latent variable modeling. Spring 2004 course. http://gseis.ucla.edu/faculty/muthen/courses_Ed231E.htm (15.06.2011).
- Muthén, B. O./Satorra, A. (1995): Complex sample data in structural equation modeling. In: *Sociological Methodology*, Vol. 25, pp. 267-316.
- Nicholls, J. G. (1979): Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. In: *American Psychologist*, Vol. 34, No. 11, pp. 1071-1084.
- Nicholls, J. G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience task choice and performance. In: *Psychological Review*, Vol. 91, No. 3, pp. 308-346.
- Oelerich, G. (2005): Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagschulskonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland. Expertise zum BLK-Modellversuch „Lernen für den Ganztags“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für das Personal an Ganztagschulen. Wuppertal.
- Oelerich, G. (2007): Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland. Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden, S. 13-42.
- Oerter, R. (2004): Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule. Neue Chancen für die Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 10-24.
- Opp, K.-D. (2010): Kausalität als Gegenstand der Sozialwissenschaften und der multivariaten Statistik. In: Wolf, C./Best, H. (Hrsg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden, S. 9-38.
- Ostroff, C. (1993): Comparing correlations based on individual-level and aggregated data. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, No. 4, pp. 569-82.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): *Die andere Seite der Bildung*. Wiesbaden.
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 8, H. 3, S. 339-359.

- Patall, E. A./Cooper, H./Allen, A. B. (2010): Extending the school day or the school year: A systematic review of research (1985-2009). In: *Review of Educational Research*, Vol. 80, No. 3, pp. 401-436.
- Patrick, H./Ryan, A. M./Kaplan, A. (2007): Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 1, pp. 83-98.
- Patry, J. L./Hager, W. (2000): Abschließende Bemerkungen: Dilemmata in der Evaluation. In: Hager, W./Patry, J. L./Brezing, H. (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern, S. 258-275.
- Pauli, C./Reusser, K. (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur verbesserten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, H. 6, S. 774-798.
- Peck, S. C./Roeser, R. W./Zarrett, N./Eccles, J. S. (2008): Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches. In: *Journal of Social Issues*, Vol. 64, No. 1, pp. 135-155.
- Pekrun, R./Schiefele, U. (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen, S. 153-180.
- Pekrun, R./Elliott, A. J./Maier, M. A. (2006): Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 4, pp. 583-597.
- Pfeifer, M./Holtappels, H. G. (2008): Improving learning culture in all-day schools: results of a new teaching time model. In: *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 2, pp. 232-242.
- Pintrich, P. R. (2003): A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, pp. 667-686.
- Pintrich, P. R./Schunk, D. H. (1996): *Motivation in education*. Englewood Cliffs, New York.
- Plath, M. (1997): Wie wohl fühlen sich Schüler? Ein Beitrag zur Diskussion um die innere Schulreform. In: Zedler, P./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Kontinuität und Wandel*. Weinheim, S. 91-113.
- Popp, U. (2006): Überlegungen zur Entwicklung ganztägiger Schulformen in Österreich. In: Wetzels, K. (Hrsg.): *Ganztagsbildung – eine europäische Debatte. Impulse für die Bildungsreform in Österreich*. Wien, S. 61-74.
- Posner, J. K./Vandell, D. L. (1999): After school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. In: *Developmental Psychology*, Vol. 35, No. 3, pp. 868-879.
- Prein, G./Behr, K. (2007): Wie offen ist der Ganztag? In: *DJI Bulletin*, Jg. 78, S. 15-16.
- Prein, G./Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2009): Eine Schule für alle? Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagsschulen. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis*. Weinheim, S. 81-99.
- Prein, G./Sass, E./Züchner, I. (2009): Lernen im freiwilligen Engagement und gesellschaftliche Partizipation. Ein empirischer Versuch zur Klärung politischen Handelns. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 12, H. 3, S. 529-547.

- Prenzel, M./Doll, J. (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 45. Weinheim.
- Prüß, F./Kortas, S./Richter, A./Schöpa, M. (2007): Die Praxis der Ganztagserschulung – Ein Überblick zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagserschulung. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): Ganztagserschulung als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden, S. 109-152.
- Purkey, S. C./Smith, M. S. (1991): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn, S. 13-45.
- Quellenberg, H. (2008): Ganztagserschulung im Spiegel der Statistik. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagserschulung in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulungen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim, S. 14-36.
- Quellenberg, H. (2009): Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulungen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. Frankfurt a.M.
- Quellenberg, H./Carstens, R./Stecher, L. (2008): Hintergrund, Design und Stichprobe. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagserschulung in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulungen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim, S. 51-68.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden.
- Radisch, F. (2009): Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. Weinheim.
- Radisch, F./Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frankfurt a.M. http://bildungplus.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf. (08.08.2011).
- Radisch, F./Klieme, E. (2004): Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. In: Die Deutsche Schule, Jg. 96, H. 2, S. 153-169.
- Radisch, F./Klieme, E./Bos, W. (2006): Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich? Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 1, S. 30-50.
- Radisch, F./Stecher, L./Klieme, E./Kühnbach, O. (2008): Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagserschulung in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulungen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim, S. 227-260.
- Rakoczy, K. (2008): Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht – Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern. Münster.
- Rakoczy, K./Klieme, E./Bürgermeister, A./Harks, B. (2008): The interplay between student evaluation and instruction. Grading and feedback in mathematics classrooms. In: Journal of Psychology, Vol. 216, No. 2, pp. 111-124.

- Ramseger, J./Dreier, A./Kucharz, D./Sörensen, B. (2004): Grundschulen entwickeln sich. Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtagsgrundschule. Münster.
- Raudenbusch, S. W./Bryk, A. S. (2002): Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis Methods. 2nd edition, London.
- Rauschenbach, Th. (2009): Zukunftschance Bildung. Weinheim.
- Rauschenbach, Th./Leu, H./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bonn.
- Raykov, T. (2000): Modeling simultaneously individual and group patterns of ability growth or decline. In: Little, T. D./Schnabel, K. U./Baumert, J. (eds.) (2000): Modeling longitudinal and multilevel data: Practical issues, applied approaches, and scientific examples. Mahwah, NJ, pp. 127-146.
- Reh, S. (2009): Zur Geschichte programmatischer Selbstentwürfe. Betrachtungen aus der Wissenschaft. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 67-80.
- Reinders, H. (2006): Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Crossed-Lagged-Panel Design. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 1, H. 4, S. 569-587.
- Reinders, H. (2008): Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. In: Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn, S. 27-45.
- Reinders, H./Gogolin, I./van Deth, J. W. (2008): Ganztagsschulbesuch und Integration bei Schülern mit Migrationshintergrund. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 3, H. 4, S. 497-502.
- Reuß, W./Thomé, K. (1992): Kooperation zweier Berufsgruppen in Sonderschulen. In: Pädagogische Führung, Jg. 3, H. 3, S. 106-107.
- Richter, M. (2010): Zur Adressierung von Eltern in ganztägigen Bildungssettings. In: Kessl, F./Plöber, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, S. 25-33.
- Richter, M./Müncher, V./Andresen, S. (2008): Eltern. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 49-57.
- Risse, E. (1998): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation. Neuwied.
- Roeser, R. W./Midgley, C./Urduan, T. (1996): Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' self-appraisals and academic engagement: The mediating role of goals and belonging. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 88, No. 1, pp. 408-422.
- Rohwer, G./Blossfeld, H.-P. (2010): Contextual and random coefficient multilevel models. A comparison. <http://stat.ruhr-uni-bochum.de/papers.html> (14.12.2010).
- Rolf, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, H. 6, S. 865-886.

- Rolff, H.-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 4, H. 12, S. 306-324.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim.
- Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: Rolff, H.-G./Hansen, H./Klemm, K./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim, S. 237-264.
- Rollett, W./Holtappels, H. G. (2008): Die Entwicklung der außerunterrichtlichen Angebotsstrukturen an Ganztagschulen und ihre Determinanten. In: Bos, W./Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, S. 195-224.
- Rollett, W./Holtappels, H. G. (2010): Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland – Analysen zum Ausbaustand der Ganztagschullandschaft und zu Entwicklungsbedingungen der Schülerteilnahme. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H. G./McElvany, N./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch Schulentwicklung, Bd. 16. Weinheim, S. 99-129
- Rollett, W./Tillmann, K. (2009): Personaleinsatz an Ganztagschulen. In: Kamski, I./Holtappels, H. G./Schnetzler, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster, S. 132-143.
- Rollett, W./Holtappels, H. G./Bergmann, K. (2008): Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschulen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 899-909.
- Rosenholtz, S. J. (1991): Teacher's workplace: The social organization of schools. New York.
- Rost, D. (Hrsg.) (2010): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Rudolph, U. (2003): Motivationspsychologie. Weinheim.
- Rumberger, R. W. (2001): Who drops out of school and why? www.civilrights-project.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf (27.10.2007).
- Rustemeyer, R./Fischer, N. (2005): Motivational development and sex differences in mathematics. In: Psychological Reports, Vol. 97, No. 1, pp. 183-194.
- Ryan, R. M./Grolnick, W. S. (1986): Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 50, No. 3, pp. 550-558.
- Salisch, M. v. (2000): Peer-Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Amelang, M. (Hrsg.): Determinanten individueller Differenzen. Göttingen, S. 345-405.
- Salisch, M. v./Kanevski, R./Phillip, M./Schmalfeld, A./Sacher, A. (2010): Welche Auswirkungen hat die Ganztagsschulbetreuung auf die Einbindung von Jugendlichen in Peernetzwerke und Freundschaften auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen? Abschlussbericht. Lüneburg.
- Sammons, P./Hillmann, J./Mortimore, P. (1995): Key characteristics of effective school: A review of school effectiveness research. London.
- Santen, E. v./Seckinger, M. (2003): Kooperation: Mythos und Realität in einer Praxis. München.
- Satorra, A. (2000): Scaled and adjusted restricted tests in multi-sample analysis of moment structures. In: Heijmanns, R. D. A./Pollock, D. S. G./Satorra, A.

- (eds.): Innovations in multivariate statistical analysis. A Festschrift for Heinz Neudecker. London, pp. 233-247.
- Schafer, J. L./Graham, J. (2002): Missing data. In: Psychological Methods, Vol. 7, No. 2, pp. 47-177.
- Scheerens, J. (2000): Improving school effectiveness. Paris.
- Scheerens, J. (2008): Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness. Berlin.
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): The foundations of educational effectiveness. Oxford.
- Scheerens, J./Glas C./Thomas, S. M. (2003): Educational evaluation, assessment and monitoring: A systematic approach. Lisse.
- Scherr, A. (2004): Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 167-179.
- Schimpl-Neimanns, B. (2003): Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI). Mit den Mikrozensen ab 1996 http://www.gesis.org/download/fileadmin/missy/arbeitshilfen/Tabellen/BSN_ZUMA_N_2004_ISEI.pdf (19.08.2011).
- Schlömerkemper, J. (1999): Schulprogramm: Wünsche und Wirkungen. In: Pädagogik, Jg. 51, H. 11, S. 28-30.
- Schmidt-Denter, U. (1999): Soziale Kompetenz. In: Perleth, Ch./Ziegler A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern, S. 123-132.
- Schmiedek, F./Wolff, J. K. (2010): Latente Wachstumskurvenmodelle. In: Wolf, C./Best, H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, S. 1017-1029.
- Schneewind, K. A. (1988): Die Familienklimaskalen. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Familiendiagnostik. Heidelberg, S. 320-342.
- Schneewind, K. A. (1991): Familienpsychologie. Stuttgart.
- Schneewind, K. A./Beckmann, M./Engfer, A. (1983): Eltern und Kinder. Stuttgart.
- Schneider, T. (2006): Die Inanspruchnahme von privat bezahlter Nachhilfe. Ein kaum beachtetes Thema in der Bildungsforschung. In: Tully, C. J. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim, S. 131-144.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.
- Schröer, S. (2010): Kooperation im offenen Ganzttag aus Sicht der Leitungskräfte. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Kooperation im Ganzttag. Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Weinheim, S. 52-61.
- Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden.
- Schründer-Lenzen, A./Mücke, S. (2010). Entwicklung der Schulleistungen in der ganztägigen Grundschule. In: Merckens, H./Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. Münster, S. 25-52.

- Schümer, G./Tillmann, K. J./Weiß, M. (Hrsg.) (2004): Die Institution der Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden.
- Schunk, D. H. (2000): Coming to terms with motivation constructs. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, pp. 116-119.
- Schurt, V./Waburg, W. (2007): Formal erfolgreich – aber wie wohl fühlen sich Mädchen in ihren Schulen? Zum Befinden von Schülerinnen monoedukativer und koedukativer Gymnasien in Bayern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 10, H. 2, S. 250-270.
- Seashore, L. K./Kruse, S. (1995): *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): *Definitionenkatalog zur Schulstatistik*. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2008_2__m_Anlagen.pdf (03.08.2010).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2005 bis 2009*. Berlin.
- Senge, P. (2006): *Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 10. Aufl., Stuttgart.
- Senge, P./Crambron-McCabe, N. H./Lucas, T./Kleiner, A./Dutton, J./Smith, B. (2000): *Schools that learn*. New York.
- Shepard, L. A. (1989): A review of research on Kindergarten retention. In: Shepard, L. A./Smith, M. L. (eds.): *Flunking grades: Research and Policies on Retention*. Basingstoke, pp. 64-78.
- Shernoff, D. J. (2010): Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. In: *American Journal of Community Psychology*, Vol. 45, No. 3-4, pp. 325-337.
- Snijders, T./Boskers, R. (1999): *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modelling*. London.
- Sommer, B. (2010): *Prekarisierung und Ressentiments. Soziale Unsicherheit und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*. Wiesbaden.
- Soremski, R./Urban/Lange, A. (Hrsg.) (2011): *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim.
- Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011): *Multiprofessionelle Teams an Ganztagschulen. Professionsentwicklung, Kooperation und Vernetzung*. Weinheim.
- Spieß, A./Tredop, D. (2006): "Risikobiografien" – Von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: Spieß, A./Tredop, D. (Hrsg.): "Risikobiografien" – Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 9-24.
- Spinath, B./Schöne, C. (2003): Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In: Stiensmeier-Pelster, J./Rheinberg, F. (Hrsg.): *Diagnostik von Selbstkonzept und Motivation*. Göttingen, S. 15-27.
- Spinath, B./Stiensmeier-Pelster, J./Schöne, C./Dickhäuser, O. (2002): *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation – SELLMO*. Göttingen.

- Stamm, M./Ruckdäschel, C./Templer, F. (2009a): Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 4, H. 1, S. 107-122.
- Stamm, M./Ruckdäschel, C./Templer, F. (2009b): Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2005): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2004/2005. Wiesbaden.
- Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.) (2009): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim.
- Stecher, L./Klieme, E./Radisch, F./Fischer, N. (2009): Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 185-201.
- Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N./Klieme, E. (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 27, H. 4, S. 346-366.
- Steiner, C. (2009): Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 81-105.
- Steiner, C. (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganztag: Ideal, Illusion oder Realität? In: Der pädagogische Blick, Jg. 18, H. 1, S. 22-36.
- Steinert, B./Klieme, E. (2003): Levels of teacher cooperation as levels of school development: a criterion-referenced approach to school evaluation. Frankfurt a.M.
- Steinert, B./Schweizer, K./Klieme, E. (2003): Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften. In: Brunner, E. J./Noack, P./Scholz, G./Scholl, I. (Hrsg.): Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern. Münster, S. 73-87.
- Steinert, B./Klieme, E./Maag Merki, K./Döbrich, P./Halbherr, U./Kunz, A. (2006): Lehrerkoooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 2, S. 185-203.
- Stiensmeier-Pelster, J./Balke, S./Schlangen, B. (1996): Lern- versus Leistungszielorientierung als Bedingungen des Lernfortschritts. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 28, H. 2, S. 169-187.
- Stolz, H.-J. (2008): Ganztagsbildung im lokalen Raum. Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe. In: Die Deutsche Schule, Jg. 100, H. 3, S. 281-288.
- Strätz, R./Hermens, C./Fuchs, R. (2003): Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim.
- Stubbe, T. C. (2009): Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Münster.
- Stufflebeam, D. L. (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation. München, S. 113-145.
- Teddlie, C./Reynolds, D. (eds.) (2000): The international handbook of school effectiveness research. London.

- Thielen, M. (2010): Soziale Arbeit im Kontext Schule – Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation von Schul- und Sozialpädagogik in praxisbezogenen Abgangsklassen unterer Bildungsgänge. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 8, H. 1, S. 7-26.
- Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim.
- Thole, W./Höblich, D. (2008): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Rohlf, C./Harrig, M./Palentien, Ch. (Hrsg.): Kompetenz Bildung. Wiesbaden, S. 69-95.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G. (1998): Sitzenbleiben. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 465-469.
- Tillmann, K./Rollett, W. (2010): Die Bedeutung personeller Ressourcen für innerschulische Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland. In: Schwarz, B./Nenniger, P./Jäger, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung – Nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung “Empirische Bildungsforschung”/AEPF-KBBB, im Frühjahr 2009. Landau, S. 114-120.
- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468-509.
- Tillmann, K.-J./Wisner, B. (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik, Jg. 58, H. 3, S. 44-48.
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H. G./Meier, U./Popp, U. (1999): Schülerschuld als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim.
- Trautwein, U./Lüdtke, O./Becker, M./Neumann, M./Nagy, G. (2008): Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 91-107.
- Tucker, C. M./Chennault, S. A./Brady, B. A./Fraser, K. P./Gaskin, V. T./Dunn, C. (1995): A parent, community, public schools and university involved partnership educational program to examine and boost academic achievement and adaptive functioning skills of African-American students. In: Journal of Research and Development in Education, Vol. 28, No. 3, pp. 174-185.
- Tupaika, J. (2003): Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beispiel zur Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn.
- Urban, M./Meser, K./Werning, R. (2011): Elterneinbindung oder Elternausschluss? Differenten Formen in der Ausdifferenzierung ganztägiger Schulorganisation an der Ganztagsförderschule. In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim, S. 92-110.
- Urduan, T. (2004): Using multiple methods to assess students’ perceptions of classroom goal structures. In: European Psychologist, Vol. 9, No. 4, pp. 222-231.
- Urduan, T./Midgley, C. (2003): Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. In: Contemporary Educational Psychology, Vol. 28, No. 4, pp. 524-551.
- Vandell, D./Reisner, E./Pierce, K. (2007): Outcomes linked to high-quality after-school programs: Longitudinal findings from the study of promising after school programs. Washington, D. C.

- Vandell, D. L./Shumow, L./Posner, J. (2005): After-school Programs for low-income children: Differences in program quality. In: Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S. (eds.): Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs. Mahwah, NJ, pp. 437-456.
- Vandenberg, R. J. (2002): Toward a further understanding of and improvement in measurement invariance methods and procedures. In: Organizational Research Methods, Vol. 5, No. 2, pp 139-158.
- Vansteenkiste, M./Simons, J./Lens, W./Sheldon, K. M./Deci, E. L. (2004): Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy support. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 87, No. 2, pp. 246-260.
- Wagner, P. (2005): Vergeudete Lebenszeit. http://www.evaluation.ac.at/download/medien_st_vergeudete_lebenszeit_5-11-19.pdf (12.11.2010).
- Wahler, P. (2005): Ganztagsangebote in der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München.
- Wahler, P./Tully, C./Preiß, C. (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Wiesbaden.
- Wegner, B./Bellin, N. (2010): Typen der Ganztagsorganisation: Deskription von unterschiedlichen Ausgestaltungsmustern der Realisierung des Ganztags. In: Merkens, H./Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. Münster, S. 53-75.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (1996): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen.
- Weißbrodt, T. (2007): Schulische Determinanten der Schulverweigerung – Befunde aus der PISA-Befragung. In: Wagner, M. (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim, S. 85-104.
- Wentzel, K. R./Asher, S. R. (1995): The academic lives of the neglected, rejected, popular, and controversial children. In: Child Development, Vol. 66, No. 3, pp. 754-763.
- Wetzel, K. (Hrsg.) (2006): Ganztagsbildung – eine europäische Debatte. Impulse für die Bildungsreform in Österreich. Wien.
- Widaman, K. F./Reise, S. P. (1997): Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain. In: Bryant, M./Windle, M./West, G. S. (eds.): The science of prevention: Methodological advances from alcohol and substance abuse research. Washington, DC, pp. 281-324.
- Wiesmaier, S. (2001): Sitzenbleiben – pädagogisch fragwürdig und noch dazu teuer. <http://www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Presse/PM0107.htm> (27.03.2006).
- Wigfield, A./Eccles, J. S. (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. In: Contemporary Educational Psychology, Vol. 25, No. 1, pp. 68-81.
- Wigfield, A./Eccles, J. S./Pintrich, P. R. (1996): Development between the ages of 11 and 25. In: Berliner, D. C./Calfree, R. C. (eds.): Handbook of educational psychology. New York, pp. 148-185.
- Wirth, J. (2004): Selbstregulation von Lernprozessen. Münster.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Stuttgart.

- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.) (2006): Eine Chance für Familie. Wiesbaden.
- Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.) (2010): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Weinheim.
- Witting, W. (1997): Grundschule von acht bis vier. Eine empirische Vergleichsuntersuchung. Dortmund.
- Yourniss, J./Yates, M. (1997): Community service and social responsibility in youth. Chicago.
- Zaff, J. F./Moore, K. A./Papillo, A. R./Williams, S. (2003): Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. In: Journal of Adolescent Research, Vol. 18, No. 6, pp. 599-630.
- Zander, M. (2009): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Zaubauer, A. C. M./Retelsdorf, J./Möller, J. (2009): Die Vorhersage von Englischleistungen am Anfang der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 41, H. 3, S. 153-164.
- Zedler, P./Weishaupt, H. (Hrsg.) (1997): Kontinuität und Wandel. Weinheim.
- Zeller, M. (Hrsg.) (2007): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Baltmannsweiler.
- Zerle, C. (2008): Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Wiesbaden, S. 345-368.
- Zief, S. G./Lauver, S./Maynard, R. A. (2006): Impacts of after-school programs on students outcomes: A systematic review for the Campbell Collaboration. http://www.sfi.dk/graphics/Campbell/reviews/afterschool_review.pdf (27.04.2011).
- Zinnecker, J. (2004): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 501-528.
- Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (1998): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim.
- Züchner, I. (2008): Ganztagschule und Familie. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim, S. 314-332.
- Züchner, I. (2011): Familie und Schule – Neujustierung des Verhältnisses durch Ganztagschulen. In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim, S. 59-76.
- Züchner, I./Rauschenbach, Th. (2011): Sport als Kooperationspartner. In: Naul, R. (Hrsg.): Sport, Spiel und Bewegung in der Ganztagschule. Aachen.
- Züchner, I./Arnoldt, B./Vossler, A. (2008): Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl., Weinheim, S. 106-122.
- Züchner, I./Fischer, N./Klieme, E. (2010): Pädagogische Wirkungen von Ganztagschulen. Expertise für den Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. Frankfurt a.M.

Verzeichnis wichtiger Abkürzungen

Abb.	Abbildung
AG	Arbeitsgemeinschaft
aggreg.	aggregiert
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
AIDA	Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (Studie des DJI)
ANOVA	Analysis of Variance (Varianzanalyse)
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
BL	Bundesland/Bundesländer
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CFI	Comparative Fit Index
df	Freiheitsgrade
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DPC	Data Processing Center (Hamburg)
ebd.	ebenda
FIML	Full Information Maximum Likelihood
GPA	Grade Point Average
GT	Ganztag
GTB	Ganztagsbetrieb
GTS	Ganztagschule
GYM	Gymnasium
HISEI	Höchster ISEI in der Familie (->ISEI)
HS	Hauptschule
ICC	Intra-Class-Correlation
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IFS	Institut für Schulentwicklungsforschung
IGS	Integrierte Gesamtschule
ISCED	International Standard Classification of Education
ISEI	International Socio-economic Index of Occupational Status (Index des sozio-ökonomischen Status)
IZBB	Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“
JMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
k.A.	Keine Angaben
KMK	Kultusministerkonferenz
Kov.	Kovarianz

KP	Kooperationspartner
LGCM	Latent Growth Curve Model (latentes Wachstumskurvenmodell)
LZO	Lernzielorientierung
MI	Multiple Imputation
Migrationsh. mind.	Migrationshintergrund mindestens
ML/ MLR	Maximum Likelihood/Maximum-Likelihood restricted
MUKUS	Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen
MW	Mittelwert
n.s.	nicht signifikant
OGS	Offene Ganztagschule
OR	Odds Ratio
p	Probability of Error (Fehlerwahrscheinlichkeit)
PISA	Programme for International Student Assessment
PP	weiteres pädagogisch tätiges Personal
PPS	Probability Proportional to Size Sampling
Qual.	Qualität
Ref.	Referenzkategorie
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
RS	Realschule
R ²	Determinationskoeffizient
S.	Seite
SBBZ	Schüler-Betreuer-Beziehung
SMB/Schule m. B.	Schule mit mehreren Bildungsgängen
SD	Standardabweichung
SE	Standardfehler
SES	Sozioökonomischer Status
Sek. I	Sekundarstufe I
SELLMO	Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation
SGB	Sozialgesetzbuch
Sign.	Signifikanz
SL	Schulleitung
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
t1, t2, t3	Messzeitpunkt 1, 2 und 3
Tab.	Tabelle
TN	Teilnehmer/Teilnahme
Var.	Varianz
W1, 2, 3	(Erhebungs-) Welle 1, 2 und 3
WRMR	Weighted Root Mean Square Residual

Autorinnen und Autoren

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt am Main

Eckhard Klieme, Dr. phil., Dipl.-Math., Dipl.-Psych., Professor für Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt am Main und Leiter der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation am DIPF, klieme@dipf.de, Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Schulleffektivität und Schulentwicklung, Leistungsmessung und -beurteilung in Schulen (large scale assessment, formative assessment), Evaluation im Bildungsbereich, international vergleichende Bildungsforschung

Felix Brümmer, Mag. Art., bruemmer@dipf.de, Arbeitsschwerpunkte: Individuelle Wirkungen der Ganztagschule, Bewältigung des Grundschulübergangs, Familiäre Bedingungen schulischer Entwicklung

Natalie Fischer, Dr. phil., Dipl.-Psych., fischer@dipf.de, Arbeitsschwerpunkte; Entwicklung und Förderung von Motivation, Selbstkonzept und Schulleistungen in der Sekundarstufe, Unterrichtsforschung, schulbezogene Interventionsforschung, Ganztagschulforschung, Motivstrukturen von Lehramtsstudierenden, Lehrerinnen und Lehrern

Hans Peter Kuhn, Dr. phil, Mag. Art., Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel, hpkuhn@uni-kassel.de, Arbeitsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Ganztagschule, soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Jugend- und Sozialisationsforschung, Schulische Sozialisation, Politische Sozialisation, Demokratiepädagogik

Ivo Züchner, Dr. phil., Dipl.-Päd., zuechner@dipf.de, Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, außerschulische Bildung, Kinder- und Jugendforschung, Ganztagschule, soziale Berufe, Soziale Arbeit im internationalen Vergleich

Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund

Heinz Günter Holtappels, Dr. rer. soc., Dipl.-Soz. Wiss., Professor für Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund, holtappels@ifs.tu-dortmund.de, Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmanagement und Schulentwicklung, Schultheorie, Schul- und Lernorganisation, Sozialisation, Schulentwicklung, Schul- und Schulentwicklungsforschung über Schulqualität und Innovationsprozesse, Bildungsplanung und Evaluation, Organisationsentwicklung und schulbezogene Beratung

Stephan Jarsinski, Dipl.-Päd., jarsinski@ifs.tu-dortmund.de, Arbeitsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Längsschnittanalyse, Skalierung von Leistungsdaten

Karin Lossen, Dipl.-Psych., lossen@ifs.tu-dortmund.de, Arbeitsschwerpunkte: Ganztagserschulung, Schulkonzepte im Ganztage, Zeitorganisation und Lernkultur an Schulen mit Ganztagsbetrieb, Aufmerksamkeitsstörungen im Kindesalter, Bindungsforschung, emotionale Entwicklung

Nadine Lüpschen, Lehramt I. Staatsexamen; luepschen@ifs.tu-dortmund.de, Arbeitsschwerpunkte: Ganztagserschulung, emotionale Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, Bindungsforschung

Wolfram Rollett, Dr. phil, Dipl.-Psych., rollett@ifs.tu-dortmund.de, Arbeitsschwerpunkte: Ganztagserschulung, Lernkultur an Ganztagschulen, Vermeidungsmotivation, Modellierung von Lernprozessen, komplexes Problemlösen

Lea Spillebeen, M.A., spillebeen@ifs.tu-dortmund.de, Arbeitsschwerpunkte: Organisationstheorie, Steuerungsprozesse im Bildungssystem, Schulentwicklungsforschung, Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen

Katja Tillmann, Dipl.-Soz. Wiss., tillmann@ifs.tu-dortmund.de, Arbeitsschwerpunkte: Organisation und Entwicklung von Ganztagschulen, Kooperation in multiprofessionellen Teams, Qualität von Ganztagsangeboten, Evaluationsforschung

**Deutsches Jugendinstitut,
Nockherstraße 2, 81541 München**

Thomas Rauschenbach, Dr. rer. soc., Dipl.-Päd., Professor für Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund und Direktor des Deutschen Jugendinstituts, rauschenbach@dji.de, Arbeitsschwerpunkte: Bildung im Kindes- und Jugendalter, Kinder- und Jugendarbeit, Ganztagschulen, Soziale Berufe (Ausbildung und Arbeitsmarkt), Ehrenamt, Freiwilligendienste, Theorie der Sozialen Arbeit, Verbändeforschung, Wohlfahrts- und Jugendverbände, Jugendarbeit, Sozialpädagogische Forschung, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Bettina Arnoldt, Dipl.-Päd., arnoldt@dji.de, Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Kooperation Schule – Jugendhilfe, Ganztagschule

Peter Furthmüller, Dipl.-Soz., furthmueller@dji.de, Arbeitsschwerpunkte: Datenmanagement, Datendokumentation

Holger Quellenberg, Dipl.-Soz., quellenberg@dji.de, Arbeitsschwerpunkte: Empirische Jugendforschung, Datenmanagement

Dagmar Neumann, Dipl.-Soz., Dipl.-Soz.päd., neumann@dji.de, Arbeitsschwerpunkte: Kooperation Schule – Jugendhilfe, Kinder- und Jugendhilfe, Ganztagschule

Christine Steiner, Dr. phil, Dipl.-Soz. Wiss, steiner@dji.de, Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Jugendforschung, Lebensverlaufsanalyse, Arbeitsmarktsoziologie

Institut für Erziehungswissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen, Glöckner-Str. 21b, 35394 Gießen

Ludwig Stecher, Dr. phil., Dipl.-Soz. Wiss., Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen, ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de, Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Kinder- und Jugendsurveyforschung, Sozialisations- und Biografieforschung, Entwicklung von Ganztagschulen

Karl Lenz, Marina Adler

Geschlechterverhältnisse

Einführung in die sozialwissenschaftliche
Geschlechterforschung Band 1

GESCHLECHTERFORSCHUNG

Karl Lenz, Marina Adler

Geschlechter- verhältnisse

Einführung in die
sozialwissenschaftliche
Geschlechterforschung
Band 1



JUVENTA

Geschlechterforschung, hrsg. von
L. Böhnisch, H. Funk und K. Lenz.
2010, 264 S., br. (2301-5)

Trotz des sozialen Wandels gehen von der Geschlechtszugehörigkeit weiterhin vielfältige Auswirkungen auf die Alltagsorganisation und Lebensführung aus. Die Analyse der Geschlechterordnung ist zentraler Gegenstand der Sozialwissenschaften. Geschlecht ist dabei eine Strukturkategorie, durch die soziale Prozesse und Gesellschaftsbereiche nachhaltig bestimmt werden.

Das zweibändige Lehrbuch eröffnet Studierenden und interessierten Laien einen Zugang zur sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung und gibt Einblick in den aktuellen Forschungsstand. Zugleich regt es zu einer geschlechtersensiblen Perspektive an.

Dieser erste Band betrachtet die Geschlechterordnung aus einer „Vogelperspektive“: als das von unterschiedlichen sozialen Instanzen vermittelte Zusammenwirken der Geschlechter. Nach einer Einführung in die Grundlagen der Geschlechterforschung stehen die Bereiche Kultur, Politik, Recht, Bildung und Arbeit im Fokus der makrosoziologischen Analyse. Aufgezeigt werden die kulturellen und historischen Variabilitäten der Geschlechterordnung, die sich auch auf das in unserer Gesellschaft dominante System der Zweigeschlechtlichkeit erstrecken.

Mehr Info im Internet: <http://www.juventa.de>

Juventa Verlag, Werderstr. 10, D-69469 Weinheim

JUVENTA