

Brümmer, Felix; Rollett, Wolfram; Fischer, Natalie

Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht.

Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen

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, S. 162-186. - (Studien zur ganztägigen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Brümmer, Felix; Rollett, Wolfram; Fischer, Natalie: Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen - In: Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 162-186 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191945 - DOI: 10.25656/01:19194

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191945>

<https://doi.org/10.25656/01:19194>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



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

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 Ganztagesschule 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 Ganztagesschule 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 Ganztagesschule 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	Ganztagesschulen und Familienleben Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs 291
<i>Bettina Arnoldt</i>	
16	Kooperation zwischen Ganztagesschule 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 Ganztagesschule Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie 342
	Literatur 351
	Verzeichnis wichtiger Abkürzungen 382
	Autorinnen und Autoren 384

9 Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht

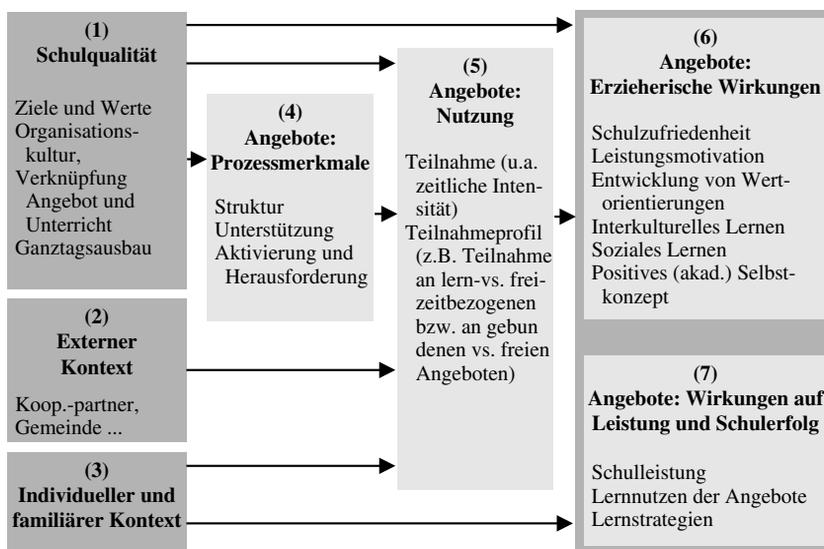
Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen

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 Ganztagschulen 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 Ganztagschulqualität: „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 χ^2 -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 Ganztage 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 Schülerschulebene 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 Ganztag (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 Ganztag 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 Ganztagsbeteiligung 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 Ganztagsbeteiligung zusammenhängt (vgl. Kuhn/Fischer, Fischer/Brümmer/Kuhn sowie Fischer/Kuhn/Züchner in diesem Band).