

Fischer, Natalie; Brümmer, Felix; Kuhn, Hans Peter
**Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der
Ganztagsschule. Zusammenhänge mit der Prozess- und
Beziehungsqualität in den Angeboten**

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. 227-245. - (Studien zur ganztägigen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Natalie; Brümmer, Felix; Kuhn, Hans Peter: Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagsschule. Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten - In: 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. 227-245 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191975 - DOI: 10.25656/01:19197

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191975>

<https://doi.org/10.25656/01:19197>

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.)

Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde
der Studie zur Entwicklung
von Ganztagschulen (StEG)



JUVENTIA

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

12 Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagsschule

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 Ganztagsschule 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

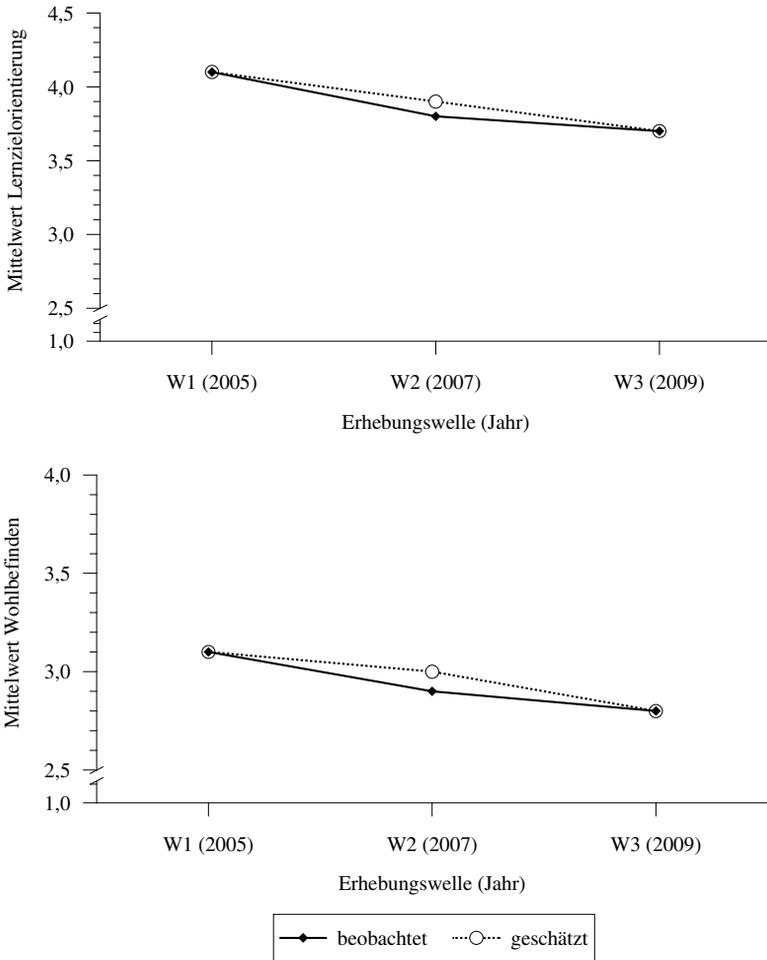
Im ersten Schritt wurde für jede abhängige Variable ein Wachstumskurvenmodell über drei Messzeitpunkte ohne Einbezug von Kovariaten gerechnet.

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.

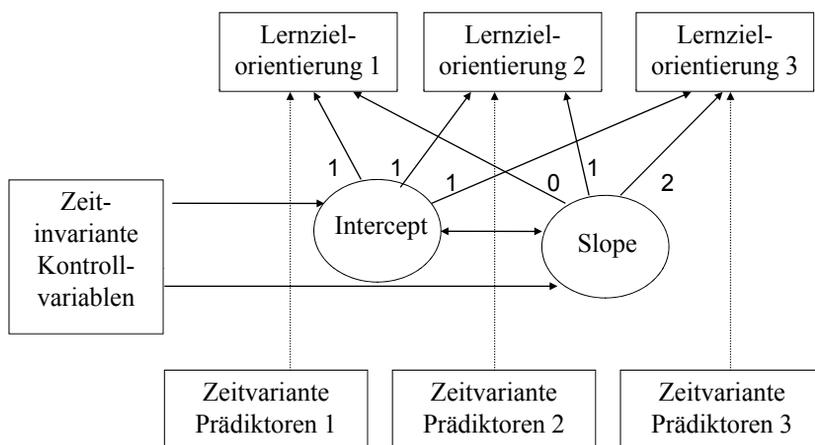
Zur Abschätzung von etwaigen kompensatorischen Effekten der Teilnahme an Ganztagsangeboten wurden hinsichtlich der zwei betrachteten abhängigen Variablen Gruppenvergleiche mit Mplus gerechnet. Zur Analyse der Moderatoreffekte „Teilnahme * sozioökonomischer Status“ bzw. „Teilnahme * Migrationshintergrund“ 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 anboten, 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 Ganztag 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.