

Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter; Züchner, Ivo

## Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität

Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 246-266. - (Studien zur ganztägigen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter; Züchner, Ivo: Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität - In: Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 246-266 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191988 - DOI: 10.25656/01:19198

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191988>

<https://doi.org/10.25656/01:19198>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

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

# Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde  
der Studie zur Entwicklung  
von Ganztagsschulen (StEG)



JUVENTA

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

# Studien zur ganztägigen Bildung

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

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

# Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung  
von Ganztagsschulen (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](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://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



## 13 Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule

### Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität

---

Der Auftrag von Schule umfasst nicht nur die Vermittlung fachlichen Wissens sondern auch die Förderung überfachlicher, so auch sozialer, Kompetenzen (auch „erzieherische Wirkungen“ vgl. Fend 1977, S. 189 ff.; Gerecht 2010). Auch in der Ganztagschule soll neben schulischen Leistungen unter anderem „soziales Lernen über verschiedene Altersgruppen hinweg durch Angebote, die das Leben in Gemeinschaft, respektvollen Umgang miteinander und soziale Kompetenz fördern“ unterstützt werden (vgl. BMBF 2003, S. 19).

In Deutschland liegen bisher relativ wenige empirische Befunde zu individuellen Wirkungen des Ganztagschulbesuchs vor, die häufig aus Querschnitts- oder Einzelfallstudien stammen (für einen Überblick vgl. Radisch 2009). Hieraus ergeben sich Hinweise, dass Ganztagsangebote insbesondere dem Sozialverhalten förderlich sein können (vgl. Züchner/Fischer/Klieme 2010). Gerade außerunterrichtliche Angebote in der Schule bieten gegenüber dem Unterricht einen Rahmen zur erweiterten Förderung der sozialen und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. auch Durlak/Weissberg/Pachan 2010). Alleine das längere Verweilen im Gruppenkontext resultiert in erweiterten Gelegenheiten zum sozialen Lernen, allerdings ergeben sich bei längerer Verweildauer in der Schule auch mehr Möglichkeiten Problemverhalten zu zeigen – d.h. der längere Verbleib in der Schule an sich muss nicht unbedingt zu einer Reduktion unerwünschten Sozialverhaltens führen.

Anhand der StEG-Daten kann überprüft werden, ob die Teilnahme an Ganztagsangeboten geeignet ist, die Entwicklung des Sozialverhaltens in der Schule positiv zu beeinflussen und welche Rolle hier Qualitätsmerkmale der Angebote spielen.

Bevor die Ergebnisse zur Wirkung der Angebotsteilnahme auf das Sozialverhalten aus StEG vorgestellt werden, erfolgt eine Darstellung des internationalen Forschungsstandes zur Wirkung extracurricularer Angebote auf das Sozialverhalten, dabei wird insbesondere auf das Verhalten im Schulkontext fokussiert.

## 13.1 Forschungsstand

### *13.1.1 Sozialverhalten in der Schule als Aspekt sozialer Kompetenz*

Betrachtet man das Konstrukt „soziale Kompetenz“, so stößt man auf zahlreiche, nach dem jeweiligen Forschungskontext unterschiedliche, Definitionen. Synonym gebraucht werden z.B. die Begriffe „interpersonale Kompetenzen“ und „soziale Intelligenz“ (vgl. Kanning 2002). Aktuelle Definitionen gehen davon aus, dass soziale Kompetenzen multidimensional zu betrachten sind (vgl. Reinders 2008). Nach Kanning (2002, S. 161) kann die „soziale Kompetenz als ein Metakonstrukt verstanden werden, das mehrere allgemeine und (bereichs)- spezifische Kompetenzen unter einem Dach zusammenfasst“. Im Wesentlichen gehe es um die Fähigkeit, eigene Intentionen sozial verträglich umzusetzen (ebd.). Typisch ist eine Gliederung in kognitive, emotionale und Verhaltensaspekte.

So beschreibt Reinders (2008) in einem Überblick über Methoden zur Erfassung sozialer Kompetenzen wichtige Subdimensionen. Dabei konzipiert er unter anderem die Fähigkeit zur Verarbeitung sozialer Hinweisreize und zur Perspektivübernahme als Indikatoren kognitiver Aspekte sozialer Kompetenzen. Emotionale Aspekte der sozialen Kompetenz sind z.B. die Fähigkeiten, eigene Emotionen zu regulieren sowie diese und die Emotionen anderer Personen zu verstehen. Verhaltensaspekte sozialer Kompetenz schließlich beinhalten sowohl antisoziales Verhalten als auch das Verhalten im Kontakt mit Gleichaltrigen (Peers). Insgesamt gibt es allerdings zwischen den Teilaspekten sozialer Kompetenz zahlreiche Überschneidungen, so dass „von einer halbwegs einheitlichen wissenschaftlichen Konzeption von sozialer Kompetenz nicht die Rede sein kann“ (Reinders 2008, S. 38).

Gerade im Schulkontext sind die Verhaltensaspekte sozialer Kompetenz besonders bedeutsam. Nach Mahoney/Cairns/Farmer (2003) drücken sich soziale Kompetenzen im Schulalltag durch die Aufrechterhaltung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen und das Vermeiden von Konflikten aus. Sozial kompetentes Verhalten äußert sich einerseits im Ausbleiben von Aggression und Gewalt, andererseits z.B. in sozialer Verantwortungsübernahme bzw. prosozialem Verhalten. Im Folgenden werden diese Verhaltensaspekte sozialer Kompetenz fokussiert.

Insbesondere im Hinblick auf deviantes Verhalten im Schulkontext sind empirisch bereits zahlreiche Einflussgrößen auf Schulebene identifiziert worden. In erster Linie wirkt sich hier ein negativ geprägtes Schulklima aus (vgl. Fend 1977; Tillmann u.a. 1999); aber auch Charakteristika des Unterrichts können abweichendes Sozialverhalten mit bedingen. So zum Beispiel mangelnder Lebensweltbezug von Lerninhalten und geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. Holtappels 1987). Holtappels (1997b, S. 35) weist in die-

sem Zusammenhang auf Beziehungen devianten Verhaltens mit Schulunlust und Langeweile hin und macht deutlich, dass Qualitätsmerkmale von Schule und Unterricht das Sozialverhalten zu einem hohem Ausmaß mit bedingen. Es stellt sich die Frage, inwieweit die spezifische Qualität der zusätzlichen Angebote in Ganztagschulen geeignet ist, positives Sozialverhalten in der Schule zu fördern und abweichendes Verhalten zu reduzieren.

### *13.1.2 Ergebnisse deutscher Studien zur Wirkung der Ganztagschule auf das Sozialverhalten*

Im deutschen Sprachraum gibt es, wie eingangs bereits erwähnt, bisher wenig empirische Forschung zur Wirkung des Besuchs von Ganztagschulen. Ältere Studien ergaben jedoch oftmals Hinweise, dass Ganztagschulen bezüglich sozial-integrativer Merkmale und im Hinblick auf das Schulklima etwas besser abschneiden als halbtägig geführte Schulen (vgl. Radisch 2009). Im Rahmen des Ganztagschulenausbaus ergaben sich aus kontrollierteren Studien weitere Hinweise über Effekte auf das Sozialverhalten.

So berichten Steinert/Schweizer/Klieme (2003), dass hessische Lehrkräfte an Ganztagschulen die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler hinsichtlich sozialer Integration und aggressivem Verhalten positiver beschreiben als Lehrkräfte an Halbtagschulen. Aus der Begleitforschung zu den offenen Ganztagschulen in NRW gibt es Hinweise auf positive Effekte der Ganztagschule auf das soziale Lernen in den Einschätzungen von Eltern und pädagogischem Personal (vgl. z.B. Börner u.a. 2010). Hier deutet sich in den Antworten der Eltern an, dass insbesondere Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und Migrationshintergrund von der Teilnahme an Ganztagsangeboten profitieren.

Von Salisch u.a. (2010) stellen in ihrer längsschnittlich angelegten PIN-Studie einen Vergleich der Entwicklung von Halbtags- und Ganztagschülerinnen und -schülern (n=380) nach dem Übergang in die Sekundarstufe an. Insgesamt ergeben sich nur kleine Effekte. Es zeigen sich aber im Laufe eines Schuljahres positive Wirkungen auf die emotionale Fremdaufmerksamkeit und die Fähigkeit, eigene Emotionen zu verfolgen. Außerdem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Ganztagschülerinnen und -schüler sich insgesamt weniger körperlich aggressiv verhalten (vgl. Salisch u.a. 2010, S. 233). Zudem bauen Ganztagschülerinnen und -schüler in ihren „stabilen reziproken Freundschaften“ gegenseitige „Unterstützungsleistungen“ stärker aus (vgl. von Salisch 2010).

Aus der StEG-Studie berichtet Radisch (2009) anhand der Daten der ersten beiden Befragungswellen einen positiven Zusammenhang des Ganztagschulbesuchs mit selbstberichteter sozialer Verantwortungsübernahme, nicht jedoch eine Wirkung der Ganztagssteilnahme über die Zeit.

### *13.1.3 Ergebnisse internationaler Forschung zur Wirkung außerunterrichtlicher Angebote auf das Sozialverhalten*

In der internationalen Forschung zu außerunterrichtlichen Nachmittagsangeboten wird häufig auf das Ausbleiben sozial unangemessenen Verhaltens (Aggressivität, Gewalt, Absentismus) fokussiert, welches durch die regelmäßige Teilnahme an Nachmittagsangeboten eingedämmt werden soll. Insgesamt scheint es besonders für Risikogruppen in Bezug auf das Sozialverhalten günstig, an außerunterrichtlichen Aktivitäten teilzunehmen (vgl. Mahoney 2000; Mahoney/Cairns/Farmer 2003).

Mahoney et al. (2003) bezogen außer einem negativen (Aggressivität) auch einen positiven Indikator des Sozialverhaltens in ihre Längsschnittuntersuchung ein – die Beliebtheit der Jugendlichen. Beide Variablen wurden für 695 Schülerinnen und Schüler über mehrere Jahre aus Lehrersicht beurteilt. Die Resultate zeigen für alle Schülerinnen und Schüler einen positiven Zusammenhang der regelmäßigen Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten mit der Beliebtheit. Aufgrund eines Bodeneffektes zeigen die Angebote aber nur für Schülerinnen und Schüler mit problematischem Sozialverhalten auch in Bezug auf aggressives Verhalten positive Wirkung.

Empirisch wurden Wirkungen auf eine Reihe von Indikatoren sozialen Lernens nachgewiesen. Beispielsweise wirkt die Teilnahme an extracurricularen Angeboten inner- oder außerhalb der Schule positiv auf das Sozialverhalten im Unterricht, auf Konfliktlöse- und Kommunikationsfähigkeit, aber auch auf emotionales Verständnis und Impulskontrolle (für einen Überblick vgl. Eccles/Templeton 2002).

Bezogen auf die Verbesserung hinsichtlich schulischer Performanz kommen Zief/Lauer/Maynard (2006) in einem Review aktueller Studien zu dem Schluss, dass „after-school-programs“ sich lediglich über eine Verbesserung des Sozialverhaltens auf die Noten auswirken. Darauf, so die Autoren, beruhe auch der typische Effekt, dass die Teilnahme an extracurricularen Angeboten zwar mit besseren Noten, nicht aber mit Vorteilen bzgl. der Leistung in standardisierten Tests einher geht.<sup>1</sup>

### *13.1.4 Wirkmechanismen schulischer Angebote auf das Sozialverhalten*

Hinsichtlich der Wirkmechanismen können für schulische und außerschulische Zusatzangebote Ähnlichkeiten angenommen werden. Ganztagsangebote sind, so die Annahme, hinsichtlich der Beurteilungspraxis, der Partizipa-

---

1 Dieser Effekt findet sich aber nicht in allen Studien – Wirkungen auf Leistungen in standardisierten Tests ergaben sich z.B. in der Metaanalyse von Lauer u.a. (2006) oder in der Überblicksarbeit von Vandell et al. (2007).

tionsmöglichkeiten usw. den „extracurricular activities“ näher als dem Unterricht (vgl. Brümmer u.a. in diesem Band).

Cosden et al. (2001) nennen in einem Literaturüberblick vier Hauptfunktionen von „after-school-programs“:

„(a) increase safety and supervision, (b) enhance cultural and community identification and appreciation, (c) develop social skills and increased competency and (d) improve academic achievement“ (Cosden et al. 2001, S. 212).

Außerschulische oder schulische „after-school-programs“ bzw. Ganztagsangebote weisen eine Reihe von Merkmalen auf, mit denen sie sich vom Unterricht unterscheiden und die in Zusammenhang mit der Förderung von Motivation und Sozialverhalten theoretisch eine wichtige Rolle spielen. So bieten Ganztagsangebote in der Schule gegenüber dem Unterricht mehr Möglichkeiten, die Grundbedürfnisse nach Autonomie (z.B. durch Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler), Kompetenz (z.B. durch verstärkte individuelle Förderung) und sozialer Eingebundenheit (z.B. durch den Gruppenkontext) anzusprechen, die nach Deci/Ryan (1993) wichtige Voraussetzungen für Wohlbefinden und selbstbestimmte Motivation in der Schule sind (vgl. Fischer u.a. 2009).

Forschungsergebnisse legen nahe, dass Wirkungen auf das Sozialverhalten durch das Erleben sozialer Beziehungen und die Angebotsqualität, das persönliche Engagement der Schülerinnen und Schüler sowie die „Dosierung“ der Teilnahme bedingt sind (vgl. Eccles/Templeton 2002; Miller/Truong 2009). Dies wird im Folgenden näher erläutert.

### **(a) Sozialbeziehungen in den Angeboten**

Die Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule erfolgt bereits durch die Notwendigkeit sozialer Interaktionen – also quasi informell (vgl. Schmidt-Denter 1999). Krappmann/Oswald (1995) sehen Schule als wichtigsten Lebensort zum Aufbau dauerhafter sozialer Beziehungen. Hier haben zum einen Beziehungen zu „Peers“ großen Einfluss auf die Entwicklung des Sozialverhaltens (vgl. Salisch 2000), zum anderen kommt den Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen eine wichtige Rolle zu. Ein positives Schulklima wird, neben der Schulqualität, als institutionelle Bedingung von Sozialisations-effekten (unter anderem auf das Sozialverhalten) betrachtet (vgl. Fend 1977; Tillmann u.a. 1999).

Für die Reduktion problematischen Sozialverhaltens durch außerunterrichtliche Angebote betonen Mahoney/Stattin (2000) die Wichtigkeit sozialer Unterstützung durch die Betreuungsperson. Auch bezogen auf die Entwicklung des prosozialen Verhaltens zeigte sich die Betreuung durch eine erwachsene Bezugsperson („high supervision“) als wichtiger Qualitätsaspekt (vgl. Barber et al. 2005; Vandell/Reisner/Pierce 2007). Die Gruppenerfahrung im außerunterrichtlichen Angebot hängt mit höherer sozialer Akzeptanz und Popu-

larität der einzelnen Jugendlichen (vgl. Eder/Parker 1987) sowie einer höheren Identifikation mit der Schule zusammen (vgl. Mahoney/Cairns 1997; Marsh 1992).

### **(b) Qualität von Angeboten**

Mahoney/Cairns/Farmer (2003) sprechen außerunterrichtlichen Angeboten die drei Kernmerkmale Freiwilligkeit, Strukturiertheit und Herausforderung zu. Diese Größen sind wichtige Voraussetzungen für intrinsische Motivation (vgl. Csikzentmihalyi 1990) einerseits, aber auch für das Übernehmen von Verantwortung („initiative“, Larson 2000). Es gibt international eine Reihe von Forschungsergebnissen, die diese Merkmale von Nachmittagsangeboten gezielt mit Wirkungen auf das Sozialverhalten verknüpfen (vgl. Eccles/Templeton 2002). Gerade die Strukturiertheit von Angeboten erweist sich immer wieder als kritische Einflussgröße in Bezug auf das Sozialverhalten (vgl. Mahoney/Stattin 2000). Hier sei erwähnt, dass „Strukturiertheit“ im Rahmen außerunterrichtlicher Angebote breiter gefasst wird als in der Unterrichtsforschung, in der es konkret um die Strukturierung der Unterrichtsinhalte und um eine störungspräventive Unterrichtsführung geht. Strukturierte Angebote im außerschulischen Bereich unterscheiden sich von unstrukturierten durch einen festgelegten Rahmen, eine feste Gruppe und eine verantwortliche Person.

In einer aktuellen Metaanalyse konnten Durlak/Weissberg/Pachan (2010) zeigen, dass für die Förderung positiven Sozialverhaltens insbesondere Programme geeignet sind, die auf ein klares Ziel fokussieren und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktivieren. Diese Merkmale erhöhen das Kompetenzerleben im Angebot. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass außerunterrichtliche Angebote in der Schule Möglichkeiten bieten, soziale Kompetenzen aufzubauen, wenn sie Struktur, Herausforderung und Gelegenheiten für positive Interaktionen mit Peers und Erwachsenen bieten.

### **(c) Dosierung der Angebotsteilnahme**

Vandell et al. (2007) weisen außerdem auf die Wichtigkeit einer regelmäßigen und dauerhaften Teilnahme hin. Regelmäßige Teilnahme an qualitativ hochwertigen Programmen führt zu Zuwächsen hinsichtlich standardisierter Leistungstests, aber auch zu einer Reduktion problematischen Sozialverhaltens insbesondere bei problembelasteten Jugendlichen. Inzwischen legen zahlreiche Ergebnisse aus Längsschnittstudien nahe, dass die regelmäßige Teilnahme an strukturierten Programmen, problematisches Sozialverhalten reduzieren kann (vgl. Eccles/Templeton 2002).<sup>2</sup>

### **(d) Inhaltliche Ausrichtung der Angebote**

Positive Wirkungen auf das Sozialverhalten sind nicht unabhängig von Inhalt und Ausrichtung der Angebote vorhanden. So ist die Teilnahme speziell an sportlichen Aktivitäten in einigen Studien mit einer Zunahme devianten Ver-

---

2 Zur Dosierung von Teilnahme vgl. Kuhn/Fischer/Brümmer in diesem Band.

haltens und Alkohol- und Drogenmissbrauchs assoziiert (vgl. Bartko/Eccles 2003; Eccles/Barber 1999).

Zielgerichtete Programme wirken in der Regel besser auf ihre Zielvariablen als auf weitere Entwicklungsmaße (vgl. Fredricks/Eccles 2006). In einer Metaanalyse von Durlak/Weissberg/Pachan (2010) fanden sich beispielsweise Wirkungen auf das Sozialverhalten typischerweise dann, wenn dieses gezielt gefördert werden sollte. Dies beinhaltet zum Beispiel Programme zur Konfliktlösung, Mediation oder Perspektivübernahme. Spezielle Angebote sozialen Lernens, die sowohl im Unterricht, aber gerade auch im Ganztagskontext angeboten werden, sollten also besonders geeignet sein, das soziale Lernen zu fördern.

Diese Schwerpunktsetzung deutet sich auch in deutschen Ganztagschulen an: Während nur 22 Prozent in den in StEG befragten Schulen angaben, bereits vor Beginn des Ganztagsbetriebes, „Formen sozialen Lernens“ in das Schulangebot integriert zu haben, berichteten 2009 über 60 Prozent der Schulen, dies im Rahmen des Ganztags zu realisieren. Insbesondere an Haupt- und Integrierten Gesamtschulen (mit über 80 Prozent) gehören diese Angebote schon fast zum Standard.

### **(e) Erlebensqualität und individuelles Engagement**

Shernoff (2010) nimmt allerdings an, dass nicht die inhaltliche Ausrichtung oder die Dosierung der Teilnahme kritisch für die Wirkung der Angebote sind. Vielmehr sollten sich die Aktivitäten über die individuell von den Jugendlichen wahrgenommene Erlebensqualität auswirken. Um dies zu überprüfen, wurden Jugendliche über ein Jahr mit der „Experience Sampling Methode“ begleitet. Tatsächlich zeigt sich ein signifikanter positiver Effekt des Erlebens von Herausforderung, Kompetenz und persönlicher Wertschätzung in den Angeboten auf die soziale Kompetenz – auch unter Kontrolle der zu Beginn der Untersuchung erhobenen Basisrate. Auch das Engagement im Angebot wirkt sich unter Kontrolle der Basisrate auf die sozialen Kompetenzen aus (im Einklang mit Larson 2000). Hier wird deutlich: Die Wahrnehmung der Angebotsqualität und die aktive Nutzung (im Sinne von Engagement) durch die Teilnehmenden sind kritische Faktoren für positive Entwicklungen.

### *Fragestellung*

Aus den referierten Befunden ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Wirkt sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens aus? Lassen sich analog zu den US-amerikanischen Studien eine Reduktion problematischen Verhaltens und eine Förderung sozial kompetenten Verhaltens nachweisen?

Lassen sich in Schulen, die Formen sozialen Lernens anbieten, besondere Effekte identifizieren?

Inwiefern hängen die Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten mit der Erlebensqualität (d.h. Prozessqualität der Angebote und Schüler-Betreuer-Beziehung) in den Angeboten zusammen?

## 13.2 Methode

### 13.2.1 Stichprobe

Den folgenden Auswertungen liegt die „Längsschnittkohorte“ von StEG zugrunde (vgl. Furthmüller u.a. in diesem Band). Es handelt sich um insgesamt 6.853 Schülerinnen und Schüler aus 210 Schulen, die im Jahr 2005 die fünfte Jahrgangsstufe besucht haben. Effekte der Teilnahme wurden anhand dieser Gesamtstichprobe analysiert. Im Jahr 2005 gaben 55 Prozent der Schulen an „Formen sozialen Lernens“ in ihr Angebot integriert zu haben, diese werden den Schulen ohne ein entsprechendes Angebot gegenübergestellt. Für Analysen zur Erlebensqualität wurden nur die Schülerinnen und Schüler einbezogen, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten angegeben hatten, Ganztagsangebote besucht zu haben. Nur für diese 3.163 Schülerinnen und Schüler aus 210 Schulen liegen die Beurteilungen der Erlebensqualität vor.

### 13.2.2 Instrumente

#### (a) Sozialverhalten

Analog zu den oben beschriebenen Befunden werden sowohl Einflüsse auf problematisches Sozialverhalten als auch Effekte auf sozial kompetentes Verhalten untersucht. Für den vorliegenden Beitrag werden die Selbstangaben der Schülerinnen und Schüler auf verhaltensnahen Skalen herangezogen.

Das Sozialverhalten wird in StEG vielfältig aus Sicht der Jugendlichen, der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals abgefragt. Typischerweise beschreiben sich die Jugendlichen etwas zu positiv. Dies zeigt sich, wenn man die Selbstangaben mit den Einschätzungen von Lehrkräften und pädagogischem Personal auf denselben Skalen vergleicht. Interindividuelle Unterschiede und intraindividuelle Entwicklungen lassen sich trotzdem gut abbilden. Die Auswertungen der über die Schulen aggregierten Angaben von Lehrkräften und Personal zeigen: Bezüglich der Beschreibung von Entwicklungen in den Einzelschulen korrespondieren Angaben der Lehrkräfte und Jugendlichen.

Zum eigenen Sozialverhalten beantworteten die Schülerinnen und Schüler die folgende Frage: „Wie oft hast du selbst an deiner Schule oder auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten Folgendes gemacht?“. Der Antwortmodus war jeweils fünffach abgestuft von nie bis fast täglich. Konfirmatorische Faktorenanalysen ergaben für die Ursprungsskala Devianz (vgl. Quellenberg 2009) zwei Skalen, die sich hinsichtlich des Schweregrads der erfragten Verhaltensweisen unterscheiden. Beide werden subsumiert unter „Problemverhalten in



Schule und Unterricht“ und erhalten die Bezeichnungen „problematisches Verhalten im Schulalltag“ und „Gewalt und Absentismus“. Eine weitere Skala erfasst die soziale Verantwortungsübernahme in der Schule. Tabelle 13.1 enthält die verwendeten Items sowie Angaben über die Reliabilitäten.

Tab. 13.1: *Items und Reliabilitäten der eingesetzten Skalen zur Erfassung des Sozialverhaltens*

Problemverhalten in Schule und Unterricht		Soziale Verantwortungsübernahme
Problematisches Verhalten im Schulalltag	„Gewalt und Absentismus“	
Ich habe...		
andere gehänselt oder mich über sie lustig gemacht.	im Schulgebäude etwas absichtlich beschädigt.	andere beim Lernen oder Anfertigen von Hausaufgaben unterstützt.
bei Klassenarbeiten erheblich gemogelt.	die Schule ohne Entschuldigung geschwänzt.	jüngeren oder neuen Schülern geholfen, sich an der Schule zurechtzufinden.
den Unterricht erheblich gestört.	anderen etwas gewaltsam weggenommen.	dafür gesorgt, dass unsere Plätze und Klassenräume sauber bleiben.
einen Lehrer oder eine Lehrerin geärgert oder provoziert.	mit anderen einen Jungen oder ein Mädchen verprügelt.	mich aktiv engagiert, um einen Konflikt gewaltfrei zu lösen.
		mich selbst gegen Störungen im Unterricht eingesetzt.
Reliabilitäten (Cronbach's Alpha) W1/W2/W3		
.79/.79/.81	.88/.84/.83	.72/.73/.74
In Anlehnung an: Tillmann u.a. (1999)		In Anlehnung an: Holtappels (1987)

Für alle Skalen wurde mit der gesamten Panelstichprobe die Messinvarianz über drei Wellen überprüft. Aufgrund der Angaben zur Modellgüte kann man davon ausgehen, dass die Annahme der starken metrischen Invarianz haltbar ist – somit sind die Skalen für Analysen über drei Wellen geeignet (CFI für starke metrische Invarianz für alle Skalen noch mindestens .95).

### (b) Teilnahme am Ganztagsbetrieb

Die Schülerinnen und Schüler wurden in jeder Erhebungswelle nach ihrer Teilnahme an Ganztagsangeboten befragt. Aufgrund der oben dargestellten Befunde kann angenommen werden, dass die Teilnahme an Aktivitäten sich besonders dann auswirkt, wenn sie dauerhaft und regelmäßig erfolgt. Deshalb wurden für die Analysen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zu

mindestens zwei Messzeitpunktenangaben, an Angeboten teilzunehmen, mit denen verglichen, die dies nur einmal oder gar nicht angegeben hatten.

### **(c) Erlebensqualität**

Zur Operationalisierung der Erlebensqualität der Schülerinnen und Schüler in den Angeboten wurden zwei Merkmale erhoben: die Prozessqualität der Angebote und die Beziehung zum pädagogischen Personal bzw. den Lehrkräften in den Angeboten.

Die Skala zur Prozessqualität der Angebote enthält 12 Items zu den drei Merkmalen, die im Einklang mit Deci/Ryan (1993) eine positive Erlebensqualität ausmachen: die Herausforderung (z.B. „Es wird darauf geachtet, dass möglichst alle Schüler aktiv etwas erarbeiten“) als Quelle für Kompetenzerleben, die Motivierungsqualität (z.B. „Bei uns Schülern wird oft Begeisterung und Interesse für Neues geweckt“) und die Partizipation (z.B. „Man fragt uns nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll“).<sup>3</sup> Mit Deci/Ryan kann man annehmen, dass diese Charakteristika die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie ansprechen – dass sich diese Merkmale von Angeboten nicht nur auf die Motivation, sondern auch auf das Sozialverhalten auswirken, zeigten z.B. Shernoff (2010) oder Larson (2000) (vgl. auch Eccles/Templeton 2002; Durlak/Weissberg/Pachan 2010).

Kritisch für eine Verbesserung des Sozialverhaltens dürfte aber vor allem das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit sein (vgl. z.B. Barber et al. 2005), deshalb wurde ein weiteres Merkmal der Erlebensqualität der Angebote erhoben: die schülerperzipierte Schüler-Betreuer-Beziehung in den Angeboten, mit vier Items (z.B. „Schüler/-innen und Betreuer/-innen kommen meistens gut miteinander aus“). Hier sollten die Befragten die Beziehung zu den Personen beurteilen, die die besuchten Angebote durchführen, unabhängig davon, ob es sich um Lehrkräfte oder weiteres pädagogisch tätiges Personal handelte (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer in diesem Band).<sup>4</sup>

### *13.2.3 Auswertungsmethoden*

Die Auswertung erfolgte mithilfe von latenten Wachstumskurvenmodellen. Hier lassen sich sowohl die allgemeine Entwicklung als auch interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung abbilden. Auf eine mehrbenenanalytische Auswertung wurde aufgrund geringer Intraklassenkorrelationen (ICC <.01) verzichtet. Die Clusterung der Daten nach Schulen wurde für die Berechnung der Standardfehler durch Nutzung des Modus „complex“ im Pro-

---

3 Für weitere Informationen über die Skala vgl. Brümmer/Rollett/Fischer in diesem Band.

4 In StEG wurde außerdem die Beziehung zu den Lehrkräften der Schule allgemein erfasst, die das Sozialverhalten natürlich auch beeinflusst. Da hier aber zum Teil die gleichen Personen beurteilt wurden und es sich bei der vorliegenden Fragestellung um eine tagtagsangebotspezifische handelt, wurde diese Variable nicht einbezogen.

gramm (vgl. Muthén/Muthén 1998-2010) dennoch berücksichtigt. Alle metrischen Variablen wurden am Gesamtmittelwert zentriert.

Als Kontrollvariablen wurden jeweils einbezogen: sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Geschlecht des Kindes, Schulform (Gymnasium versus andere Schulformen), Standort der Schule (neue versus alte Bundesländer) und Bindungsgrad der Schule (offene Ganztagschule versus andere Organisationsformen).<sup>5</sup> Der Umgang mit fehlenden Werten erfolgte mittels eines MLR-Schätzers. Zudem wurden mittels der Funktion „auxiliary (m)“ die Noten in Mathematik und Deutsch (1. Messzeitpunkt) und die Frage, ob der Schüler/die Schülerin während der Schullaufbahn sitzengeblieben war, in die Schätzungen einbezogen, diese hatten sich als prädiktiv für den Ausfall erwiesen (vgl. Furthmüller u.a., in diesem Band).

Bezüglich der Frage, wie ein spezifisches Angebot auf Schulebene sich auf die individuelle Entwicklung auswirkt, wurde auf die Schulleitungsbefragung zurückgegriffen. Hier hatten die Schulleitungen 2005 angegeben, ob ihre Schule „Formen sozialen Lernens“ anbot. Anhand dieser Dummy-Variablen wurden für die entsprechenden Analysen zwei Gruppen gebildet.

Zur Frage, mit welchen Effekten gerechnet werden darf, sei darauf hingewiesen, dass sich in der Schul- und Unterrichtsforschung typischerweise eher kleine Effekte zeigen (vgl. Lanahan et al. 2005). Dies ist teilweise darauf zurückzuführen, dass hier zahlreiche Kontextfaktoren wirken (vgl. Patry/Hager 2000) – dieses Problem stellt sich in der Forschung zu außerunterrichtlichen Angeboten noch stärker. Dies zeigt auch die Metaanalyse von Durlak/Weissberg/Pachan (2010). Sie plädieren dafür, die Effektgröße mit den in ähnlichen Untersuchungen erzielten zu vergleichen sowie die praktische Relevanz als Interpretationsgrundlage zu benutzen.

## 13.3 Ergebnisse

### *13.3.1 Entwicklung des Sozialverhaltens*

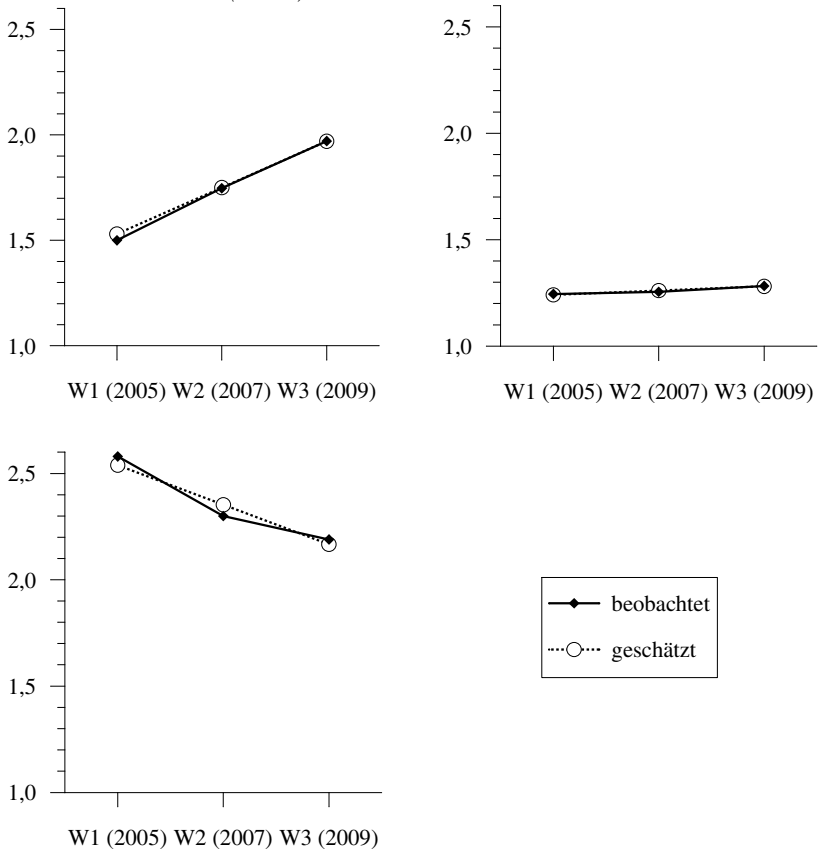
Im ersten Schritt wurde für jede abhängige Variable ein Wachstumskurvenmodell über drei Messzeitpunkte ohne Einbezug von Kovariaten gerechnet. Abbildung 13.1 zeigt die Graphen der beobachteten und im linearen Wachstumskurvenmodell geschätzten Stichprobenmittelwerte. Es zeigt sich, dass die Annahme eines linearen Trends für die drei abhängigen Variablen gerechtfertigt ist (alle CFI > .96).

Es lässt sich jedoch ablesen, dass die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler (bei einem jeweiligen Range der Skalen von 1 bis 5) besonders in den problematischen Verhaltensweisen sehr niedrig ausfallen. Hinsichtlich

---

5 Eine Erläuterung dieser Variablen befindet sich bei Züchner/Brümmer/Rollett in diesem Band.

Abb. 13.1: Graphen der Stichprobenmittelwerte (observed means) und der geschätzten Mittelwerte im linearen Wachstumskurvenmodell der Skalen „problematisches Verhalten im Schulalltag“ (oben links), „Gewalt und Absentismus“ (oben rechts) und „soziale Verantwortungsübernahme (unten) aus den Wachstumskurvenmodellen



Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragung (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt

„Gewalt und Absentismus“ ergibt sich kaum eine Entwicklung, während das problematische Verhalten im Schulalltag in der Selbsteinschätzung leicht zunimmt (vergleichbare Ergebnisse berichten zum Beispiel Tillmann u.a. 1999). Das sozial erwünschte Verhalten nimmt dagegen im Selbstbericht der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt ab.

Die in Tabelle 13.2 dargestellten Ergebnisse geben Auskunft darüber, dass die Ausgangsniveaus (Achsenabschnitte = Intercepts) für alle betrachteten Skalen im Mittel (Mean) relativ niedrig sind, denn die Variablen haben einen Range von 1 bis 5. Bei den Skalen problematischen Sozialverhaltens sind Bodeneffekte zu konstatieren. Die vorhandene negative Kovarianz von Inter-

Tab. 13.2: Kennwerte der Wachstumskurvenmodelle ohne Einbezug von Kovariaten (Darstellung: Koeffizient (SE))

	Problematisches Verhalten im Schulalltag	„Gewalt und Absentismus“	Soziale Verantwortungsübernahme
Mean Intercept	1.530 (.021)**	1.241 (.016)**	2.539 (.020)**
Mean Slope	.220 (.011)**	.020 (.008)*	-0.186 (.011)**
Varianz Intercept	.260 (.024)**	.131 (.023)**	.354 (.026)**
Varianz Slope	.103 (.015)**	.043 (.011)**	.100 (.013)**
Kovarianz Int/Slop	-.026 (.015)	-.026 (.012)*	-.091 (.016)**

n (Schüler/-innen)=6.843, n (Schulen)=210; \*= $p < .05$ , \*\*= $p < .01$

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

cept und Slope (lineares Wachstum) bzgl. der Skala „Gewalt und Absentismus“ sagt jedoch aus, dass bei niedrigerem Ausgangsniveau des problematischen Sozialverhaltens ein höherer Anstieg erfolgt.

Der mittlere Steigungskoeffizient (mean slope) zeigt, dass es hier im Verlauf der Studie einen Anstieg gibt, der trotz der geringen Unterschiede (vgl. Abb. 13.1 oben rechts) signifikant wird. Es gibt interindividuelle Unterschiede in den Entwicklungen, was sich in den signifikanten Varianzen der Slopes ausdrückt. Für das problematische Verhalten im Schulalltag zeigt sich dasselbe Muster. Die soziale Verantwortungsübernahme nimmt über die Zeit im Mittel signifikant ab (mean slope), und auch hier variieren Intercept und Slope signifikant zwischen den Personen. Hier zeigt sich ebenfalls ein negativer Zusammenhang der beiden Kennwerte: Ein höheres Ausgangsniveau führt zu niedrigerem Anstieg.

### 13.3.2 Auswirkungen der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten

Im nächsten Schritt wurden die dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten (Teilnahme an mindestens 2 Messzeitpunkten, TN) sowie die Kontrollvariablen einbezogen, um Ausgangsniveau (Intercept) und lineare Steigung (Slope) der Wachstumskurven zu erklären.

Tabelle 13.3 zeigt die Ergebnisse und die Gütekriterien der Modelle für die beiden Indikatoren problematischen Sozialverhaltens, Tabelle 13.4 die Resultate zur sozialen Verantwortungsübernahme. Da bei einer so großen Stichprobe signifikante  $\chi^2$ -Werte zu erwarten sind, kann man sich bei der Beurteilung auf Fit-Indizes wie CFI und RMSEA stützen. Demnach sind alle getesteten Modelle hinsichtlich der Modellgüte positiv zu bewerten.

Einflüsse der Kontrollvariablen sollen nur in aller Kürze interpretiert werden: Im Gymnasium sind die Ausgangswerte durchgängig geringer ausgeprägt

Tab. 13.3: Latente lineare Wachstumskurvenmodelle zum problematischen Sozialverhalten in Abhängigkeit von der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten

	Problematisches Verhalten im Schulalltag		Gewalt und Absentismus	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Konstante	1.10 (.042)**	0.15 (.028)**	0.94 (.035)**	.007 (.022)**
Dauerhafte GT-Teilnahme	.050 (.026)	-.054 (.018)**	.053 (.021)**	-.040 (.014)**
SES	-.004 (.001)**	.001 (.000)**	-.003 (.001)**	.000 (.000)
Migrationsh.	.159 (.029)**	-.060 (.019)**	.120 (.023)**	-.025 (.016)
Männlich	.280 (.019)**	.058 (.016)**	.184 (.019)**	.025 (.014)
Gymnasium	-.275 (.026)**	.065 (.022)**	-.181 (.020)**	.055 (.016)**
Offene GTS	-.028 (.034)	-.011 (.021)	.015 (.028)	-.016 (.016)
Neue BL	.056 (.033)	.036 (.022)	-.005 (.025)	-.018 (.015)
<i>Varianzkomponenten</i>				
Varianz Intercept	.216 (.023)**		.107 (.021)**	
Varianz Slope	.105 (.014)*		.040 (.011)**	
Kovarianz Int./Slope	-.028 (.015)		-.023 (.012)*	
Chi <sup>2</sup> /CFI/RMSEA	15,7*/.995/.012		4,5/1.000/0.000	

n (Schüler/-innen)=6.853, n (Schulen)=210; \*= $p < .05$ , \*\*= $p < .01$

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

und gleichzeitig berichten Gymnasiasten hinsichtlich aller Indikatoren eine vergleichsweise stärkere Zunahme (slope) als alle anderen Schülerinnen und Schüler. Bezogen auf die Organisationsform der Ganztagschule (offen versus teilgebunden/gebunden) ergeben sich keinerlei Unterschiede hinsichtlich der Ausgangswerte oder der Entwicklung des Sozialverhaltens.

Auf Individualebene ergeben sich Geschlechtsunterschiede in den Ausgangswerten jeweils zu Ungunsten der Jungen. Diese entwickeln sich jedoch nur hinsichtlich des problematischen Verhaltens im Schulalltag auch schlechter. Bezogen auf „Gewalt und Absentismus“ beschreiben sich Jugendliche mit höherem Sozialstatus und ohne Migrationshintergrund günstiger (intercept). Kinder mit Migrationshintergrund berichten allerdings mehr soziale Verantwortungsübernahme und haben eine günstigere Entwicklung (slope) in Bezug auf problematische Verhaltensweisen.

Betrachtet man die Teilnahme am Ganztagsangebot an mindestens zwei Messzeitpunkten als interessierenden Prädiktor, so ergeben sich signifikante Zusammenhänge mit dem Ausgangsniveau (Intercept) des Sozialverhaltens. Teilnehmer haben sowohl höhere Ausgangsniveaus im problematischen („Gewalt und Absentismus“) als auch im erwünschten Sozialverhalten. Be-

Tab. 13.4: *Latentes lineares Wachstumskurvenmodell zur sozialen Verantwortungsübernahme in Abhängigkeit von der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten*

	Soziale Verantwortungsübernahme	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Konstante	2.85 (.058)	-.17 (.034)
Dauerhafte GT-Teilnahme	.066 (.032)*	.000 (.019)
SES (HISEI, zentriert)	-.001 (.001)	.001 (.001)
Migrationshintergrund	.177 (.033)**	-.031 (.020)*
Männlich	-.209 (.024)**	-.010 (.016)
Gymnasium	-.100 (.045)*	.071 (.027)**
Offene GTS	-.015 (.039)	.001 (.023)
Neue Bundesländer	-.141 (.042)**	-.039 (.023)
<i>Varianzkomponente</i>		
Varianz Intercept		.329 (.025)**
Varianz Slope		.093 (.013)**
Kovarianz Intercept/Slope		-.091 (.015)**
Chi <sup>2</sup> /CFI/RMSEA	77,8**/0.946/0.036	

n (Schüler/-innen)=6.853, n (Schulen)=210; \*= $p < .05$ , \*\*= $p < .01$

Quelle: *StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt*

trachtet man jedoch die Entwicklung (bzw. den linearen Anstieg = Slope) als abhängige Variable, so zeigen sich Effekte der Teilnahme an Ganztagsangeboten nur auf die Entwicklung der beiden betrachteten Variablen des Problemverhaltens. Hier entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler positiver, die dauerhaft an Ganztagsangeboten teilgenommen hatten. Der negative Slope zeigt einen geringeren Anstieg des problematischen Sozialverhaltens gegenüber der Vergleichsgruppe an. Hinsichtlich der sozialen Verantwortungsübernahme ergeben sich dagegen keine signifikanten Effekte einer reinen Teilnahme auf die Entwicklung.

Die betrachteten abhängigen Variablen werden natürlich nicht nur von schulischen Gegebenheiten in Ganztagsangeboten beeinflusst, sondern auch von sozialen Zusammenhängen wie Familie und Peers. Zur Kontrolle wurden daher auch Modelle gerechnet, in denen die Prädiktoren Familienklima (als Indikator für die Familienbeziehungen insgesamt, vgl. Züchner in diesem Band), die Intensität außerschulischer Peerkontakte sowie das Klassenklima (als Einfluss der Peers in der Schule) als Prädiktoren einbezogen wurden. Es zeigte sich jeweils ein signifikanter Einfluss des Familienklimas und außerschulischer Peerkontakte auf alle abhängigen Variablen, allerdings verändern sich die weiteren Koeffizienten des Modells nur geringfügig, weshalb auf eine gesonderte Darstellung dieses Modells hier verzichtet wird.

Zur Abschätzung von etwaigen kompensatorischen Effekten der Teilnahme an Ganztagsangeboten wurden hinsichtlich der drei betrachteten abhängigen Variablen Gruppenvergleiche mit Mplus gerechnet. Zur Analyse der Modereffekte „Teilnahme\*sozioökonomischer Status“ bzw. „Teilnahme\*Migrationshintergrund“ wurden die Pfade der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft jeweils gleich gesetzt und per Wald-Test auf Signifikanz überprüft. Es ergaben sich keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. D.h., die Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt sich unabhängig von sozioökonomischem Status oder Migrationshintergrund mindernd auf problematisches Sozialverhalten aus.

### *13.3.3 Auswirkungen der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten nach Angebotsformen in den Schulen*

Zur Betrachtung der Teilnahmeeffekte in Schulen mit Angeboten sozialen Lernens und Schulen, die solche Angebote nicht vorhalten, wurden analoge Modelle zu 13.3.2 gerechnet. Dabei wurde ein Gruppenvergleich vorgenommen. Verglichen wurden die Modelle der Schülerinnen und Schüler, deren Schulen bereits 2005 „Formen sozialen Lernens“ im Angebot hatten (n=4.395) mit denen der restlichen Schülerinnen und Schüler (n=2.179). Hier ergaben sich keinerlei Unterschiede hinsichtlich des Einflusses der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf Ausprägung und Entwicklung des problematischen Sozialverhaltens, aber auch nicht hinsichtlich der sozialen Verantwortungsübernahme. Dabei muss betont werden, dass uns keine Information über die individuelle Nutzung der Angebote zum sozialen Lernen vorliegen.

### *13.3.4 Auswirkungen der Erlebensqualität auf problematisches Sozialverhalten und Verantwortungsübernahme*

Zur Überprüfung der Einflüsse der Prozessqualität der Angebote und der Schüler-Betreuer-Beziehung auf das Sozialverhalten wurden diese beiden Variablen als zeitvariante Prädiktoren zum jeweiligen Messzeitpunkt einbezogen (vgl. Fischer/Brümmer/Kuhn in diesem Band). Dieses Vorgehen ist notwendig, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler zu jedem Zeitpunkt dasselbe Angebot und dieselbe Betreuungsperson beurteilt haben. Deshalb ist beispielsweise die Modellierung dieser Prädiktoren als Wachstumskurve nicht angebracht.

Es ergaben sich zu allen drei Messzeitpunkten signifikante Zusammenhänge der Schüler-Betreuer-Beziehung, nicht aber der Prozessqualität mit den beiden Skalen problematischen Sozialverhaltens. Die Ergebnisse sind in Tabelle 13.5 dargestellt.

Während eine positive Schüler-Betreuer-Beziehung zu allen drei Messzeitpunkten mit weniger problematischem Sozialverhalten und weniger „Gewalt



Tab. 13.5: Latente lineare Wachstumskurvenmodelle zum problematischen Sozialverhalten der Ganztags Teilnehmer in Abhängigkeit von der erlebten Prozessqualität (Qual.) der Angebote und der Schüler-Be-treuer-Beziehung (SBBZ) über drei Messzeitpunkte

	Problematisches Verhalten im Schulalltag		Gewalt und Absentismus	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Konstante	1.264 (.059)**	.084 (.038)**	1.008 (.044)**	0.0001 (.028)
<i>Zeitinvariante (Kontroll-)Variablen</i>				
SES (HISEI, zentriert)	-.005 (.001)**	.002 (.001)**	-.003 (.001)**	.001 (.001)
Migrationsh.	.159 (.041)**	-.043 (.029)	.108 (.033)**	-.007 (.020)
Männlich	.220 (.030)**	.053 (.020)**	.177 (.024)**	-.006 (.016)
Gymnasium	-.324 (.033)**	.074 (.030)**	-.197 (.026)**	.073 (.021)**
Offene GTS	-.004 (.043)	-.013 (.028)	.040 (.026)	-.026 (.020)
Neue BL	-.011 (.042)	.080 (.028)**	-.026 (.033)	.006 (.019)
<i>Zeitvariante Prädiktoren (Regression auf den jeweiligen Messzeitpunkt)</i>				
Qual. 1	-.070 (.035)*		-.002 (.037)	
Qual. 2	-.064 (.040)		.022 (.028)	
Qual. 3	-.031 (.057)		-.017 (.042)	
SBBZ 1	-.178 (.038)**		-.197 (.037)**	
SBBZ 2	-.233 (.035)**		-.157 (.029)**	
SBBZ 3	-.213 (.042)**		-.157 (.035)**	
<i>Varianzkomponenten</i>				
Varianz Intercept	.207 (.030)**		.108 (.029)**	
Varianz Slope	.099 (.020)**		.038 (.015)*	
Kovarianz Int./Slope	-.026 (.018)		-.022 (.017)	
Chi <sup>2</sup> /CFI/ RMSEA	77,6**/.956/.031		71,8**/.928/.030	

n (Schüler/-innen)=3.163; n (Schulen)=210; \*= $p < .05$ , \*\*= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt, Schüler/-innen die an mindestens zwei Messzeitpunkten angaben, an Ganztagsangeboten teilzunehmen

und Absentismus“ zusammenhing, zeigte sich nur für das problematische Verhalten im Schulalltag ein signifikanter, aber kleiner Zusammenhang mit der Angebotsqualität. Wenn man beide Maße der Erlebensqualität einbezieht, zeigt sich also, dass die Beziehung zum pädagogischen Personal in den Angeboten einen größeren Einfluss hat als die Prozessqualität der Angebote. Anders sieht dieser Zusammenhang in Bezug auf die soziale Verantwortungsübernahme aus (vgl. Tab. 13.6). Hier zeigen sich über alle drei Messzeitpunkte signifikante Zusammenhänge mit der Prozessqualität der Angebo-

te, während die Schüler-Betreuer-Beziehung (bei simultanem Einbezug beider Konstrukte) keinen signifikanten Einfluss hat.

Tab. 13.6: *Latentes lineares Wachstumskurvenmodell zur sozialen Verantwortungsübernahme der Ganztags Teilnehmer in Abhängigkeit von der erlebten Prozessqualität der Angebote (Qual.) und der Schüler-Betreuer-Beziehung (SBBZ) über drei Messzeitpunkte*

	Soziale Verantwortungsübernahme	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Konstante	2.92 (.075)**	-.184 (.045)**
<i>Zeitinvariante (Kontroll-)Variablen</i>		
SES (HISEI, zentriert)	.000 (.001)	.001 (.001)
Migrationshintergrund	.153 (.048)**	-.010 (.030)
Männlich	-.211 (.033)**	.009 (.022)
Gymnasium	-.045 (.055)	.021 (.033)
Offene GTS	-.021 (.050)	-.017 (.029)
Neue Bundesländer	-.165 (.055)**	-.026 (.032)
<i>Zeitvariante Prädiktoren (Regression auf den jeweiligen Messzeitpunkt)</i>		
Qual. 1	.302 (.052)**	
Qual. 2	.427 (.030)**	
Qual. 3	.408 (.036)**	
SBBZ 1	-.052 (.042)	
SBBZ 2	-.010 (.025)	
SBBZ 3	-.043 (.034)	
<i>Varianzkomponenten</i>		
Varianz Intercept	.276 (.033)**	
Varianz Slope	.089 (.017)**	
Kovarianz Intercept/Slope	.084 (.017)**	
Chi <sup>2</sup> /CFI/RMSEA	115,0**/.918/.040	

n (Schüler/-innen)=3.163, n (Schulen)=210; \*= $p < .05$ , \*\*= $p < .01$

Quelle: *StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte, Längsschnitt, Schüler/-innen, die an mindestens zwei Messzeitpunkten Angaben an Ganztagsangeboten teilzunehmen*

### 13.6 Fazit

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Auswirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung dreier Indikatoren selbstberichteten Sozialverhaltens über den Zeitraum von vier Jahren. Dabei wird nicht unterschieden, welcher Art die von den Schülerinnen und Schülern besuchten Angebote sind. Trotzdem ergibt sich ein Effekt der Teilnahme an solchen Angeboten auf die Entwicklung problematischen Sozialverhaltens unabhängig davon, ob die Schulen „Formen des sozialen Lernens“ anbieten oder nicht. Unerwünschtes Sozialverhalten entwickelt sich positiver bei den Schülerinnen und Schülern, die zu mindestens zwei von drei Messzeitpunkten der

Studie zur Entwicklung von Ganztagschulenangaben, an Ganztagsangeboten teilzunehmen.

Mit standardisierten Betakoeffizienten von über .10 sind diese Effekte im Vergleich mit ähnlichen Studien relativ hoch. Dies ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass hier die Teilnahme an sich und nicht die Teilnahme an bestimmten Angeboten als Prädiktor betrachtet wurde. Allerdings ergibt sich kein entsprechender Teilnahmeeffekt auf die soziale Verantwortungsübernahme.

Hingegen sind die Ausgangsniveaus aller betrachteten Variablen signifikant mit der Teilnahme assoziiert – Teilnehmer am Ganzttag weisen sowohl höhere Werte hinsichtlich der sozialen Verantwortungsübernahme auf als auch höhere Werte bezüglich problematischen Sozialverhaltens. Ob es sich im einen Fall um Selbstselektionseffekte (Jugendliche mit hohen sozialen Kompetenzen suchen eher Ganztagsangebote in offenen Ganztagschulen auf) und im anderen um Fremdelektionseffekte handelt, ist mit den vorhandenen Daten nicht zu klären. Betrachtet man die politischen Vorgaben der deutschen Bundesländer hinsichtlich der Einführung von Ganztagschulen, so stellt man häufig fest, dass gerade Schülerinnen und Schüler aus sozialen Brennpunkten Adressaten der Ganztagschule sind (z.B. in Baden-Württemberg vgl. Züchner/Fischer/Klieme 2010). Eventuell werden Schülerinnen und Schüler mit problematischem Sozialverhalten eher der Angebotsteilnahme zugewiesen.

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien haben besonders häufig mit Defiziten im Bereich sozialer Kompetenzen zu kämpfen, gerade hier setzt die Ganztagschule an. Der verlängerte Schultag soll auch dazu genutzt werden, den Schülerinnen und Schülern, die problematisches Sozialverhalten zeigen, Gelegenheiten zu bieten, die für Chancengerechtigkeit so wichtigen sozialen Kompetenzen zu erwerben (vgl. BMBF 2003). Die Analysen ergeben keine Hinweise darauf, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten bei sozial benachteiligten Gruppen besonders positiv auswirkt. Jedoch zeigt sich, dass die Effekte im Sinne einer Minderung devianten Verhaltens unabhängig von ethnischer oder sozialer Herkunft auftreten.

Hier lassen sich Bezüge zu Ergebnissen der amerikanischen Forschung herstellen: Wie unter 13.1.4 dargestellt wird dort insbesondere die Strukturiertheit der Angebote als förderlich für das Sozialverhalten herausgestellt (wobei meist die Abnahme negativer Verhaltensweisen untersucht wurde). Ganztagsschulangebote bieten einen strukturierten Rahmen, dies scheint sich mindernd auf problematisches Sozialverhalten auszuwirken.

Gleichzeitig unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung der Erlebensqualität in den Angeboten: Eine hohe wahrgenommene Prozessqualität, im Sinne der Autonomie- und Kompetenzunterstützung in den Angeboten, geht mit einer höheren sozialen Verantwortungsübernahme bei den Teilnehmerinnen

und Teilnehmern einher. Offensichtlich ist es gerade die Prozessqualität der Angebote, die dazu geeignet ist, sozial kompetentes Verhalten zu fördern. Erleben die Schülerinnen und Schüler sich selbst als kompetent und autonom und die Inhalte der Angebote als spannend, so sind sie eher bereit, sich sozial zu engagieren. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen Shernoffs (2010). Die Schüler-Betreuer-Beziehung spielt dagegen für die Verantwortungsübernahme eine untergeordnete Rolle. Hier ergibt sich ein Gegensatz zu den Aussagen Larsons (2000), der in seinem Ansatz zum „positive youth development“ annimmt, dass solche Jugendlichen-Erwachsenen Beziehungen auch dazu beitragen, soziales und politisches Engagement zu steigern.

Mahoney/Stattin (2000) betonen die Wichtigkeit positiver Beziehungen zu wichtigen Erwachsenen in den Angeboten für die Abnahme devianten Sozialverhaltens. Entsprechende Ergebnisse finden sich auch in dieser Studie. Nehmen Schülerinnen und Schüler dauerhaft an Angeboten teil, so finden sich Zusammenhänge der Wahrnehmung positiver Beziehungen zur Betreuungsperson mit einer Minderung abweichenden Sozialverhaltens im Schulkontext. Hier spielt wiederum die Prozessqualität der Angebote eine weniger wichtige Rolle. Bezieht man die Ergebnisse auf die Selbstbestimmungstheorie, so kann man annehmen, dass für eine Minderung devianten Verhaltens das Erleben sozialer Eingebundenheit eine wichtigere Rolle spielt. Auch in Schulstudien zum devianten Verhalten zeigte sich die Beziehungsqualität zwischen Erwachsenen und Schülerinnen und Schülern als wichtige Einflussgröße, darüber hinaus jedoch auch Qualitätsmerkmale des Unterrichts wie Schülerorientierung und Lebensweltbezug auf Schul- bzw. Klassenebene (z.B. Tillmann u.a. 1999). Betrachtet man die Einflüsse der individuell wahrgenommenen Schüler-Betreuer-Beziehung und der Angebotsqualität simultan, so rücken Qualitätsmerkmale in den Hintergrund. Allerdings sind beide Variablen eng miteinander verknüpft (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer in diesem Band).

Einschränkend muss angemerkt werden, dass hier das selbstberichtete Sozialverhalten betrachtet wurde. Im Hinblick auf die problematischen Verhaltensweisen stellen sich die Schülerinnen und Schüler im Mittel sehr positiv dar. Allerdings genügt die Varianz der individuellen Verläufe zur Identifikation signifikanter Einflussfaktoren. Die hier untersuchten Verhaltensweisen beziehen sich auch rein auf den Schulkontext, mit den vorliegenden Daten kann nicht geklärt werden, wie sich das Verhalten außerhalb der Schule entwickelt.

Insgesamt weisen die vorliegenden Befunde darauf hin, dass sich die (dauerhafte) Teilnahme an extracurricularen Angeboten auch in deutschen Ganztagschulen positiv auf das Sozialverhalten auswirken kann. Die Erlebensqualität der Schülerinnen und Schüler in den Angeboten ist eine kritische Größe für die soziale Entwicklung. Es steht jedoch noch aus, ganztagschulspezifische Schulmerkmale und Schulentwicklungsmaßnahmen im Zusam-

menhang mit sozialen Ergebnisvariablen zu untersuchen. Alleine die Unterscheidung in gebundene und offene Ganztagschulen erbrachte im vorliegenden Beitrag keine signifikanten Befunde.

Zukünftig wäre in kontrollierten Interventionsstudien zu überprüfen, wie sich die individuelle Teilnahme an Angeboten, die soziale Kompetenzen gezielt ansprechen sollen, im Vergleich zum Besuch von Angeboten mit anderen Zielsetzungen auswirkt. Es gibt zahlreiche Programme und Verhaltenstrainings in Deutschland, die gezielt positives Sozialverhalten fördern sollen. Diese werden häufig außerhalb des Schulkontextes durchgeführt (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002 für einen Überblick) oder wurden bisher noch nicht großflächig hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht. Erste Ergebnisse liegen für das Buddy-Programm vor (vgl. Buhl u.a. 2010; Goldenbaum/Kuper/Knop 2008). Gerade die zusätzlichen Angebote im Rahmen der Ganztagschule eignen sich für eine breite Implementation solcher Maßnahmen, die „eher unwahrscheinlich [ist], wenn ihre Durchführung den Verzicht auf regulären Unterricht bedeutet“ (Jerusalem/Klein-Heßling 2002, S. 172).