

Bremerich, Laurin; Sauerwein, Markus; Dittrich, Irene

Qualität in Ganztagsgrundschulen – neue empirische Erkenntnisse

Soziale Passagen 17 (2025) 2, S. 529-546



Quellenangabe/ Reference:

Bremerich, Laurin; Sauerwein, Markus; Dittrich, Irene: Qualität in Ganztagsgrundschulen – neue empirische Erkenntnisse - In: Soziale Passagen 17 (2025) 2, S. 529-546 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-355897 - DOI: 10.25656/01:35589; 10.1007/s12592-025-00554-7

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-355897>

<https://doi.org/10.25656/01:35589>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oe-deepgreen.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Qualität in Ganztagsgrundschulen – neue empirische Erkenntnisse

Laurin Bremerich · Markus Sauerwein · Irene Dittrich

Eingegangen: 4. Dezember 2024 / Angenommen: 10. Juli 2025 / Online publiziert: 27. August 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Die vorliegende Studie untersucht den Einfluss und die Effekte der pädagogische Prozessqualität im Ganzttag (Autonomie, Interesse und Beziehungsqualität) auf das schulische Wohlbefinden von 800 Drittklässler*innen an 31 Düsseldorfer Grundschulen im Rahmen des Projekts „Zukunft des Ganztags an Düsseldorfer Grundschulen“. Ergebnisse zeigen, dass die sozialräumliche Verortung der Schulen (gemessen über den Sozialindex NRW) keinen Einfluss auf die Prozessqualität im Ganzttag (gemessen über Autonomie, das Interesse an Ganztagsangeboten und der Beziehung zu Betreuungspersonen) hat. Vertiefende Mehrebenenanalysen zeigen, dass insbesondere das Interesse an den Ganztagsangeboten und die Beziehungsqualität signifikant zum schulischen Wohlbefinden beitragen, während die Autonomie keinen signifikanten Einfluss aufweist. Mädchen zeigten ein höheres Interesse an Ganztagsangeboten als Jungen. Ein höherer Sozialindex ist mit geringerem Wohlbefinden assoziiert. Diese Ergebnisse unterstreichen die zentrale Bedeutung des Sozialraums und der Prozessqualität für das Wohlbefinden der Schüler*innen im Ganzttag.

Schlüsselwörter Ganzttagsschule · Prozessqualität · Schulisches Wohlbefinden · Sozialindex NRW · Mehrebenenanalyse

✉ Laurin Bremerich · Prof. Dr. Markus Sauerwein
Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit, Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
E-Mail: laurin.bremerich@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Markus Sauerwein
E-Mail: markus.sauerwein@tu-dortmund.de

Prof'in Dr'in Irene Dittrich
Fachbereich für Sozial- und Kulturwissenschaften, Hochschule Düsseldorf, Düsseldorf, Deutschland
E-Mail: irene.dittrich@hs-duesseldorf.de

Quality in all-day primary schools—New empirical insights

Abstract This study examines the influence and effects of educational process quality in all-day schooling (autonomy, interest and relationship quality) on the academic well-being of 800 third-grade students at 31 Düsseldorf primary schools as part of the “Zukunft des Ganztags an Düsseldorfer Grundschulen” (Future of the all-day in Düsseldorf primary schools) project. The findings indicate that the sociospatial location of the schools, as measured by the social index, does not exert an influence on the process quality of all-day schooling. Further multilevel analyses demonstrate that interest in all-day programs and the quality of relationships, in particular, contribute significantly to well-being at school, whereas autonomy has no significant influence. Girls exhibited a higher interest in all-day programs than boys. A higher social index was associated with lower well-being. These results underscore the pivotal role of the social environment and the process quality for the well-being of students in all-day schooling.

Keywords All-day school · Process quality · School well-being · Social index · Multilevel analysis

1 Einleitung

Ab dem Schuljahr 2029/30 besteht für jedes Grundschulkind ein Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung (stufenweise Einführung ab 2026/27, § 24 SGB VIII). Zahlreiche Publikationen berechnen die dafür zusätzlich zu schaffenden Plätze sowie das benötigte Personal (vgl. Bock-Famulla et al. 2022; Rauschenbach et al. 2021). Insbesondere die Frage des Personalmangels prägt den (politischen) Fachdiskurs. Mittlerweile fordern jedoch verschiedene Akteur*innen, eine stärkere Zentrierung der Kinder in den Ausrichtungen und Überlegungen des Ganztags (Huschik et al. 2023; Sauerwein und Graßhoff 2024). Fragen der pädagogischen Qualität sind in den öffentlichen Diskursen zwar präsent, treten aber angesichts der Platzbedarfe in den Hintergrund.

Dabei liefern zahlreiche Publikationen Empfehlungen für gute Ganztagsschulen (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2022; Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2022; Radisch et al. 2017), wobei mehr oder weniger explizit auf empirische Arbeiten Bezug genommen wird. Insbesondere die Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) (Radisch et al. 2017; Holtappels et al. 2021) sowie weitere vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekte (vgl. BMBF 2012) sind zentral für die Qualitätsdiskussion. Dabei werden Qualitätsfragen im Ganztags seit je her im Spannungsfeld zwischen Sozial- und Schulpädagogik sowie bildungs-, sozial-, und familienpolitischen Vorstellungen verhandelt (Rother et al. 2024). Allerdings sind die zugrundeliegenden Forschungsdaten bereits älter (z. B. StEG-Studie). Jüngere, umfassendere quantitative Studien zur Qualität des Ganztags, liegen unser Erkenntnis nach nicht vor.

Ein weiteres Forschungsdesiderat besteht in der Berücksichtigung sozialräumlicher Faktoren, die potenziell die Angebotsqualität beeinflussen können. Obwohl der Kontext in Qualitätsmodellen wie dem CIPO-Modell (Context-Input-Process-Output), neben Input-, Prozess-, und Output-Faktoren, aufgeführt wird (Fischer et al. 2011b), berücksichtigen empirische Analysen zumeist nur schulische Rahmenbedingungen (Schulform, Organisation des Ganztags), nicht aber den Sozialraum der Schulen (s. Abschn. 2.2). Der vorliegende Beitrag adressiert diese Desiderate und liefert aktuelle empirische Befunde, indem er den Einfluss des Sozialraums auf die Qualität des Ganztags im Primarbereich beleuchtet.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zur Qualität im Ganztag

Nachfolgend wird das, diesem Beitrag zugrundeliegende, Qualitätsverständnis erläutert (2.1) und das CIPO-Modell als heuristisches Konstrukt beschrieben, um verschiedene Ebenen der Qualität zu trennen (2.2). Im Anschluss daran wird vertiefend auf die Prozessqualität eingegangen (2.3) sowie der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Einflussfaktoren auf die Prozessqualität im Ganztag erörtert (2.4).

2.1 Qualitätsverständnis

Insgesamt existieren unterschiedliche Vorstellungen von Qualität. Einerseits werden normative Aspekte als Qualität definiert – etwa reformpädagogische Ansätze, professionelle Standards oder spezifische Anforderungen an Ganztagsangebote wie multiprofessionelle Kooperation oder Rhythmisierung des Schultages. Diese normativen Setzungen sind jedoch nicht zwangsläufig mit konkreten Zielen verbunden. Demgegenüber stehen zielorientierte Verständnisse, wonach Merkmale erst als qualitätsrelevant gelten, wenn sie (empirisch oder theoretisch) zur Erreichung bestimmter Ziele beitragen. Letztere sind zudem perspektivabhängig, und somit sind Qualitätsurteile relational (Rother et al. 2024; Hünersdorf und Kriemann 2025). Qualitätsverständnisse im Kontext Ganztag spiegeln folglich Perspektivendifferenzen wider – etwa zwischen Kindern, pädagogischen Fachkräften, Eltern oder schulischen Trägern.

2.2 CIPO-Modell im Ganztag als heuristisches Konstrukt

Das CIPO-Modell wird in der Bildungsforschung als heuristisches Rahmenwerk verwendet, um verschiedene Faktoren, die die Qualität beeinflussen können, systematisch zu analysieren (Stufflebeam 1972; Creemers und Scheerens 1994; Creemers und Kyriakides 2007). Es gliedert die Bewertung in vier Komponenten und unterscheidet zwischen Variablen mit potenziellem Einfluss auf Institutionen und ihre Bildungsgemeinschaften (Prozessfaktoren) und solchen außerhalb ihrer Kontrolle (Kontext- und Inputfaktoren). Kontextfaktoren umfassen das sozioökonomische und kulturelle Umfeld der Ganztagsschule und ihrer Mitglieder, während Inputfaktoren die verfügbaren persönlichen und wirtschaftlichen Ressourcen sowie die Hintergrün-

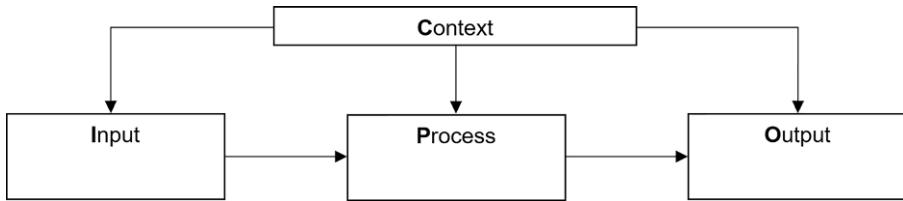


Abb. 1 Vereinfachte Darstellung des CIPO-Modells zur Schulqualität. (Erstellt von den Autor*innen in Anlehnung an Stufflebeam 1972)

de der Schüler*innen beinhalten. Outputfaktoren beschreiben schließlich die intendierten und nichtintendierten Ergebnisse oder Ziele des Bildungshandelns (Abb. 1).

Das CIPO-Modell wurde ebenfalls im Rahmen der Ganztagsforschung aufgegriffen, um die Effekte des Ganztags hinsichtlich Gestaltung, Organisation und Prozessen einzelner Angebote zu untersuchen und mit Output-Variablen (u. a. Schulfreude, Noten, prosoziales Verhalten) in Verbindung zu bringen (vgl. Fischer et al. 2011c). Der Input umfasst Ressourcen wie Personal, Infrastruktur und Lehrmaterial. Der Prozess beschreibt die Qualität der Lehr- und Interaktionsprozesse, also die Umsetzung intrapersonaler Ressourcen im Schulalltag. Der Output bezieht sich auf erzielte Ergebnisse, wie schulische Leistungen oder die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler*innen (Fischer et al. 2011c, 2016; Nowak et al. 2020). Während das sozialräumliche Umfeld in der heuristischen Anlage des CIPO-Modells bei Fischer et al. (2011b) explizit erwähnt wird, findet es in den nachfolgend aufgeführten zentralen Konstrukten der Ganztagsschulforschung und den empirischen Analysen (Fischer et al. 2011c) keine Berücksichtigung. Bremm et al. (2016) zeigen jedoch, dass Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen häufig mit defizitären Prozessmerkmalen wie einem problematischen Schulklima in Verbindung gebracht werden. Für den Ganztag liegen vergleichbare Analysen zum Einfluss des Sozialraums als Kontextfaktor bisher nicht vor.

2.3 Prozessqualität im Ganztag

Ganztagsschulen befinden sich an der Schnittstelle zwischen Schule und außerschulischer Jugendbildung. Deshalb müssen bei der Prozessqualität bzw. Qualität von Ganztagsangeboten sowohl unterrichtsbezogene als auch sozialpädagogische Perspektiven berücksichtigt werden. Aufbauend darauf haben Sauerwein und Fischer (2020) sechs zentrale Qualitätsdimensionen unter Berücksichtigung internationaler Forschung zu extracurricularen Angeboten herausgearbeitet: Strukturierung der Angebote, Autonomieunterstützung, (kognitive) Aktivierung, Partizipation, Beziehung bzw. Anerkennung sowie Alltagsorientierung. Vorliegende Befunde zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und der Entwicklung des Sozialverhaltens, des Selbstwertgefühls, der sozialen Selbstwirksamkeit, der Schulfreude und des Wohlbefindens (Kuhn et al. 2016; Sauerwein 2017; Fischer et al. 2011a). Wiederkehrend erweisen sich Partizipation (teilweise auch Autonomieunterstützung), Anerkennung bzw. Beziehung als besonders zentrale Merkmale (Kuhn et al. 2016; Sauerwein und Fischer 2020), was auch Studien, die offener die Kinder-

perspektiven erheben, bestätigen (Walther et al. 2021; Sauerwein et al. 2023). Nowak et al. (2020) schlagen parallel zu den sechs Qualitätsdimensionen eine Ergänzung um das Konstrukt des Interesses vor – insbesondere im Hinblick auf Lernförderlichkeit. Gleichwohl können hier Überschneidungen zu Facetten von Alltagsorientierung bestehen.

2.4 Kontextfaktoren und der Einfluss auf Prozessqualität im Ganztag

Während der vorherige Abschnitt das Verständnis von Prozessqualität sowie deren theoriebasierte Operationalisierung beleuchtete, liegt der Fokus im Folgenden auf kontextuellen Einflussfaktoren, welche die pädagogische Qualität im Ganztag maßgeblich prägen. Ganztagsschulen wurden vor etwa 20 Jahren auch mit der Vorstellung eingeführt, soziale Ungleichheiten abzufedern (BMBF 2003; NN) – wie eingangs aufgeführt, hängt die Wirkung des Ganztags jedoch von der Qualität der Angebote ab. Insbesondere zeigte sich, dass Schüler*innen die Qualität des Ganztags besser beurteilen, wenn ihre Teilnahme an Ganztagsangeboten freiwillig erfolgt. Allerdings besuchen Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern den Ganztag oft nicht freiwillig, was zu geringerer Zufriedenheit führt und die Nutzung schulischer und außerschulischer Bildungsmöglichkeiten einschränkt (NN; Pupeter und Hurrelmann 2013).

Nach Bremm et al. (2016, S. 327) wird der Begriff der Schule in sozialräumlich deprivierter Lage häufig mit einer dysfunktionalen Schule, problematischem Schulklima, defizitären Prozessmerkmalen und schlechten Leistungsergebnissen konnotiert. Schulen in solchen Lagen sind oft durch wohnräumliche Segregation, hohe Anteile von Transferleistungsempfänger*innen, Arbeitslosigkeit und geringem formalem Bildungsstand gekennzeichnet (Fölker et al. 2015). Diese Schulen können sowohl Chancen für gesellschaftliche Teilhabe bieten als auch zur Marginalisierung und Segregation der Schüler*innen beitragen (Bremm et al. 2016). So korreliert die sozialräumliche Einbettung von Schulen in benachteiligte Kontexte und damit einhergehende Kompositionseffekte der Schülerschaft mit niedrigeren Schulleistungen und Bildungsabschlüssen (ebd.). Um negativen Effekten entgegenzuwirken und die Chancengleichheit zu fördern, gibt es Bildungsprogramme (z. B. Startchancen-Programm), welche Schulen in benachteiligten Lagen durch gezielte Unterstützung in Form zusätzlicher Ressourcen, Investitionen in Infrastruktur und Personal zu stärken und somit langfristig eine Verbesserung der Bildungsqualität zu erreichen (BMBF 2024). Auch Familiengrundschulzentren werden beispielsweise explizit in Stadtteilen mit einem hohen Sozialindex etabliert (Hackstein et al. 2023).

Diese Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass der sozialräumliche Kontext die Qualität im Ganztag mit beeinflussen kann. Für Ganztagsschulen in benachteiligten Gebieten ist eine hohe Prozessqualität von besonderer Bedeutung, um sowohl das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen zu fördern als auch den Bildungserfolg zu sichern und Ungleichheiten abzubauen.

3 Schulisches Wohlbefinden

Das schulische Wohlbefinden ist laut Hascher (2004b) ein umfassender Begriff, der Schulfreude, Zufriedenheit und Schulunlust einschließt und einen emotional-kognitiven Zustand beschreibt, in dem positive Schulerfahrungen gegenüber negativen überwiegen. Hascher et al. (2018) betonen die untrennbare Verbindung nachhaltiger Lernprozesse mit dem subjektiven Erleben von Schüler*innen und sehen Emotionen sowie schulisches Wohlbefinden als beeinflussenden Faktor für das Lernen und zugleich als eigenständiges Bildungsziel (Hascher 2008). Während das allgemeine kindliche Wohlbefinden materielle und subjektive Aspekte umfasst, wobei die kindliche Wahrnehmung entscheidend ist (Andresen und Viernickel 2022), zeigen aktuelle Daten des deutschen Schulbarometers (Robert-Bosch-Stiftung 2024), dass ein Fünftel der Schüler*innen ein geringes schulisches Wohlbefinden aufweist, besonders armutsgefährdete Kinder. Es besteht breiter Konsens, dass das Wohlbefinden von Schüler*innen einen zentralen Stellenwert für ihre Entwicklung und ihr schulisches Erleben hat und in der Bildung einen Eigenwert darstellt (Morinaj und Hascher 2022).

Auch der Ganztagschulforschung wird (schulisches) Wohlbefinden als relevante Outcome-Variable untersucht, die mit der Prozessqualität zusammenhängt (Fischer et al. 2011a). Nach Andresen (2018) ist die Schule ein wichtiger Bereich für das kindliche Wohlbefinden, sowohl als Ressource als auch als eigenständige Dimension. Jüngeren Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) (2023, S. 7) zur Weiterentwicklung der Ganztagschulqualität betonen die Notwendigkeit, Voraussetzungen zur Stärkung des kindlichen Wohlbefindens zu schaffen.

4 Fragestellung

Die Arbeit schließt an die in den StEG-Studien aufgestellte Heuristik von Input, Prozess und Output (Fischer et al. 2011b) an, greift dabei aber auf, dass sozialräumliche Einflüsse auf die Qualität nicht analysiert wurden. Fischer et al. (2011b) führen das sozialräumliche Umfeld und mögliche Einflüsse auf Prozess und Output explizit auf, in den Analysen können jedoch nur schulische Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Der Beitrag greift dieses Desiderat auf und möchte in Bezug auf das schulische Wohlbefinden zwei Fragen beantworten:

1. Wie wirken sich sozialräumliche Faktoren, gemessen über den Sozialindex NRW, auf die Prozessqualität (Autonomie, Interesse sowie Beziehung zu Betreuungspersonen¹) im Ganztag aus?
2. Wie hängt das schulische Wohlbefinden mit der Prozessqualität (Autonomie, Interesse sowie Beziehung zu Betreuungspersonen) im Ganztag und der sozialräumlichen Lage (Sozialindex NRW), zusammen?

¹ Personal im Ganztag in NRW sind i.d.R. Sozialpädagog*innen, Kindheitspädagog*innen, Erzieher*innen sowie nichtqualifiziertes Personal, aber auch Lehrkräfte (Altermann et al. 2018).

5 Forschungsdesign

Die Daten für die nachfolgenden Analysen konnten im Projekt „Zukunft des Ganztags an Düsseldorfer Primarschulen“ gewonnen werden². Mittels Fragebogen wurden 800 Schüler*innen der 3. Klassen (von denen letztlich 780 in die Analyse eingeschlossen wurden) aus 28 von insgesamt 92 Primarschulen in Düsseldorf von März 2023 bis Mai 2023 befragt. Dabei haben sich 51,9 % ($n=403$) dem weiblichen Geschlecht zugeordnet³. Der Altersdurchschnitt liegt bei $M=8,6$ ($SD=0,60$). Die Mehrheit war zwischen 9 und 10 Jahren alt (55 %). Die Durchführung der Erhebung erfolgte durch Lehrer*innen und Fachkräfte der OGS an den Grundschulen. Eine einheitliche Durchführung wurde durch ein standardisiertes Manual, welches den Lehrer*innen und Fachkräften als Anleitung diente, sichergestellt. Es wurden alle zum Zeitpunkt der Befragung anwesenden Kinder befragt und nicht hinsichtlich bestehender Förderbedarfe selektiert. Für die Beantwortung der insgesamt 21 Fragen hatten die Kinder ca. 45 min Zeit. Die Auswahl der beteiligten Schulen erfolgte kontrastiv auf der Grundlage des Sozialindex NRW⁴. Dessen Ziel ist es, einerseits die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft an nordrhein-westfälischen Schulen abzubilden und andererseits steuerungsrelevante Informationen zur bedarfsgerechten Ressourcenzuweisung bereitzustellen. Der Index soll dazu beitragen, Bildungschancen auszugleichen, indem Schulen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf gezielt zusätzliche Mittel erhalten (Schräpler und Jeworutzki 2021).

Tab. 1 gibt einen Überblick über die Verteilung der Sozialindexstufen in der vorliegenden Stichprobe. Die Stufen 8 und 9 sind nicht vertreten, da für keine Düsseldorfer Primarschule die Stufe 9 vergeben wurde und aus Schulen mit Stufe 8 keine Teilnahme erfolgte.

Tab. 1 Anzahl der Sozialindexstufen der Stichprobe

Sozialindexstufen (1–8)	<i>N</i>	%
Stufe 1	92	11,5
Stufe 2	328	41
Stufe 3	124	15,5
Stufe 4	100	12,5
Stufe 5	69	8,6
Stufe 6	59	7,4
Stufe 7	8	1
Stufe 8	–	–
Stufe 9	–	–
Keine Stufe vergeben	20	2,5

$N=800$; Anzahl der Schulen insgesamt= 31

² Kooperation der Hochschule Düsseldorf und der Hochschule Nordhausen.

³ Die Frage lautete: „Wir möchten von Dir wissen, ob Du ein Junge oder ein Mädchen bist oder Dich nicht so recht entscheiden magst.“; Antwortoptionen: „Ich bin ein Junge.“ „Ich bin ein Mädchen.“ „Ich mag mich nicht entscheiden.“

⁴ Die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen wird anhand von Kinder- und Jugendarmut, nichtdeutscher Familiensprache, eigener Zuwanderungsgeschichte und sonderpädagogischem Förderbedarf LSE zu einem Indexwert zusammengefasst (Schräpler und Jeworutzki 2021, S. 2 ff.).

Tab. 2 Deskriptive Statistiken der Skalen zu schulischem Wohlbefinden, Autonomie, Beziehung zur Bezugsperson und Interesse sowie den Kontrollvariablen Sprache und Geschlecht

Skala	Cronbach's α	CFI	RMSEA	M	SD	N
Schulisches Wohlbefinden						
Autonomie						
<i>In der OGS kann ich mir meine Zeit selbst einteilen</i>	0,76	0	1	2,94	0,79	765
<i>In der OGS kann ich eigene Entscheidungen treffen</i>	–	–	–	2,81	1,05	783
<i>In der OGS kann ich aussuchen, was ich mache</i>	–	–	–	2,89	0,98	780
Beziehung zu Bezugsperson						
<i>Beziehung – Meine Betreuerin/mein Betreuer findet, dass ich okay bin</i>	0,65	0	1	3,49	0,56	761
<i>Beziehung – Meiner Betreuerin/meinem Betreuer kann ich vertrauen</i>	–	–	–	3,44	0,69	780
<i>Beziehung – Mit meiner Betreuerin/meinem Betreuer komme ich gut aus</i>	–	–	–	3,45	0,78	790
Interesse						
<i>Interesse – Die OGS macht mir Spaß</i>	0,69	0	1	3,42	0,61	777
<i>Interesse – Ich freue mich auf die OGS</i>	–	–	–	3,50	0,71	795
<i>Interesse – Die AGs und Themen in der OGS interessieren mich</i>	–	–	–	3,42	0,76	791
Geschlecht						
<i>Sprache</i>	–	–	–	0,51	0,50	736
	–	–	–	2,40	1,20	780

Frage zu dem Single-Item „Schulisches Wohlbefinden“: „Wie geht es Dir gerade in der Schule?“

5.1 Variablen

Die abhängige Variable, das schulische Wohlbefinden, wurde mittels eines globalen Single-Items erhoben. Die Schüler*innen bewerteten ihr aktuelles Befinden in der Schule auf einer vierstufigen Skala („1“= „schlecht“, „2“= „eher schlecht“, „3“= „eher gut“, „4“= „gut“). Im Mittel lag das schulische Wohlbefinden über alle Schulen hinweg bei $M=3,47$ ($SD=0,69$; Tab. 2). Die Entscheidung für ein globales Single-Item beruht auf Überlegungen zur altersangemessenen Gestaltung der Befragung von Grundschulkindern. Der Einsatz globaler Einschätzungsfragen wurde auch in vergleichbaren Studien mit jüngeren Kindern erfolgreich angewendet (Böhm-Kasper et al. 2015; Ditton und Merz 2013), wenngleich sich in der Forschung zum schulischen Wohlbefinden grundsätzlich Mehrkomponentenansätze etabliert haben (Hascher et al. 2018).

Aus forschungspragmatischer Perspektive wurde im vorliegenden Beitrag eine auf drei Dimensionen reduzierte Erfassung der pädagogischen Prozessqualität gewählt. Einerseits sind längere und stärker differenzierte Skalen für Drittklässler*innen mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden. Andererseits belegen empirische Studien die Relevanz der ausgewählten Dimensionen.

Angelehnt an die Skala von Rakoczy et al. (2013) wurde die Beziehung zu Betreuungsperson über drei Items erhoben, die auf einer vierstufigen Skala beantwortet wurden („1“= „stimmt gar nicht“ bis „4“= „stimmt genau“). Bei einem Mittelwert von $M=3,49$ ($SD=0,56$) weist die Skala eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf (Cronbach's $\alpha=0,74$; Tab. 2).

Das Konstrukt Interesse (Nowak et al. 2020) wurde ebenfalls über drei Items erfasst, die auf einer vierstufigen Skala beantwortet wurden („1“= „stimmt gar nicht“ bis „4“= „stimmt genau“). Der Mittelwert lag bei $M=3,42$ ($SD=0,61$), das Cronbach's α betrug 0,71 und weist damit eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf (Tab. 2).

Die Skala zur Erfassung des Konstrukts Autonomie wurde in Anlehnung an Klie-me et al. (2017) konzipiert. Die Zustimmung zu den vier Items erfolgte auf einer vierstufigen Skala („1“= „stimmt gar nicht“ bis „4“= „stimmt genau“). Für das Konstrukt ergab sich ein Mittelwert von $M=2,94$ ($SD=0,69$) sowie ein Cronbach's α von 0,76, was auf eine gute interne Konsistenz hinweist. Alle drei Konstrukte (Beziehung, Interesse und Autonomie) wurden in den durchgeführten Analysen als Prädiktoren berücksichtigt (Tab. 2).

Als Kontrollvariablen wurden neben dem (biologischen) Geschlecht der Schüler*innen auch Angaben zur im Haushalt gesprochenen Sprache (neben der deutschen Sprache) erhoben. Letztere wurde auf einer vierstufigen Skala erfasst („1“= „gar nicht“ bis „4“= „ganz oft oder immer“) und wies einen Mittelwert von $M=2,40$ ($SD=1,20$) auf.

5.2 Auswertungsmethoden

Da es sich bei den vorliegenden Daten um geclusterte Daten handelt – Schüler*innen sind in Schulen *geschachtelt* – wurde in den nachfolgenden Analysen die hierarchische Datenstruktur mittels Mehrebenenmodellierung berücksichtigt. In solchen Mo-

dellen wird zwischen individuellen Einflussfaktoren auf Ebene 1 (z.B. Geschlecht, im Haushalt gesprochene Sprache) und schulbezogenen Merkmalen auf Ebene 2 (z.B. Sozialindex) unterschieden (Ditton 1998; Klieme et al. 2010). Die zentralen Konstrukte Prozessqualität und schulisches Wohlbefinden können auf beiden Ebenen modelliert werden, um sowohl individuelle als auch schulspezifische Varianzanteile zu erfassen. Die durchschnittliche Clustergröße (Schüler*innen pro Schule) betrug $M = 27,86$ ($SD = 17,21$).

Zur Analyse der Zusammenhänge zwischen dem Sozialindex, individuellen Einflussfaktoren und der Prozessqualität wurden Strukturgleichungsmodelle (SEM) berechnet. Die Konstrukte Autonomie, Interesse und Beziehung wurden dabei als latente Variablen in das Messmodell integriert. Die Schätzung der Modellparameter erfolgte mittels Maximum-Likelihood-Verfahrens unter Verwendung robuster Standardfehler, um die Präzision der Schätzungen auch bei Verletzungen der Normalverteilungsannahme zu gewährleisten (Yuan und Bentler 2000). Fehlende Werte wurden mithilfe des Full-Information-Maximum-Likelihood(FIML)-Verfahrens behandelt, das auf der Grundlage aller verfügbaren Informationen eine verzerrungsarme Schätzung ermöglicht (Enders 2010).

Die Güte der Modelle wurde anhand etablierter Fit-Indizes bewertet. Der Comparative Fit Index (CFI) sowie der Tucker-Lewis Index (TLI) wurden eingesetzt, um die relative Modellanpassung im Vergleich zu einem Basismodell zu beurteilen (Bentler 1990; Tucker und Lewis 1973). Werte ab 0,95 weisen auf eine gute Passung hin. Der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) bewertet die Anpassungsgüte pro Freiheitsgrad, wobei Werte $\leq 0,05$ als gut, $0,05-0,08$ als akzeptabel und $> 0,10$ als unzureichend gelten (Hu und Bentler 1999).

6 Ergebnisse

Die folgenden Kapitel präsentieren die empirischen Analysen zu den in Kap. 4 formulierten Forschungsfragen. Abschn. 6.1 untersucht den Einfluss des Sozialindex NRW auf die Prozessqualität im Ganzttag, während Abschn. 6.2 den Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und dem Sozialindex auf das schulische Wohlbefinden analysiert.

6.1 Einfluss vom Sozialindex auf die Prozessqualität im Ganzttag

Zur Analyse des Einflusses des Sozialindex auf die Prozessqualität (Autonomie, Beziehung, Interesse) sowie der individuellen Einflussfaktoren (Geschlecht, Sprache im Haushalt) wurde eine Mehrebenenanalyse durchgeführt. Ebene 1 bildet die Varianz auf Schüler*innen-Ebene ab, Ebene 2 den Effekt des Sozialindex auf Schulebene (Tab. 3).

Die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse zeigen, dass der Sozialindex NRW auf Schulebene keinen signifikanten Einfluss auf die drei Dimensionen der (Prozess-)Qualität hatte: Autonomie ($\beta = 0,009$; $p = 0,968$), Beziehung ($\beta = 0,029$; $p = 0,931$) und Interesse ($\beta = -0,002$; $p = 0,994$). Auf Schüler*innen-Ebene hingegen ergaben sich signifikante Zusammenhänge: So zeigten Mädchen ein höheres Interes-

Tab. 3 Ergebnisse der Mehrebenenanalyse zum Einfluss vom Sozialindex NRW auf die Prozessqualität im Ganzttag (repräsentiert durch die Skalen Autonomie, Beziehung und Interesse)

Level		Autonomie β (SE)	Interesse β (SE)	Beziehung β (SE)
Level 1	Sprache	-0,121 (0,05)*	0,031 (0,06)	-0,075 (0,40)
	Geschlecht	0,078 (0,10)	0,112 (0,10)*	0,086 (0,10)
Level 2	Sozialindex NRW	0,009 (0,13)	-0,002 (0,12)	0,029 (0,19)

Abhängige Variable Level 2: Sozialindex^a.

^aInsgesamt wurden Daten von 662 Schüler*innen aus 28 Schulen berücksichtigt. Die Fit-Indizes deuten auf eine insgesamt gute Modellanpassung hin. Der CFI betrug 0,941 und der TLI 0,923, womit beide Werte über dem häufig empfohlenen Schwellenwert von 0,90 liegen (Hu und Bentler 1999). Der RMSEA lag bei 0,038 mit einem 90 % Konfidenzintervall von 0,032–0,045 und deutet damit auf eine exzellente Modellpassung hin. Der SRMR war auf Schülerebene sehr gut (0,035), auf Schulebene jedoch eingeschränkt (0,151) (Hox et al. 2017).

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

se an den Ganztagsangeboten als Jungen ($\beta = 0,112$; $p = 0,020$). Zudem bestand ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen dem Sprechen einer zusätzlichen Sprache im Elternhaus und dem Erleben von Autonomie im Ganzttag ($\beta = -0,121$; $p = 0,049$) (Tab. 3).

6.2 Einfluss der Prozessqualität im Ganzttag und des Sozialindex NRW auf schulisches Wohlbefinden

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurde erneut eine Mehrebenenanalyse durchgeführt, um den Einfluss der Prozessqualität auf das schulische Wohlbefinden zu untersuchen. Auf individueller Ebene (Level 1) wurden die Kontrollvariablen Geschlecht und Sprache im Haushalt berücksichtigt; auf Schulebene (Level 2) wurde der Sozialindex in die Analyse einbezogen. Die Prozessqualität – operationalisiert über die Dimensionen Autonomie, Interesse und Beziehung – wurde auf beiden Ebenen modelliert. Damit wird abgebildet, dass Prozessqualität von Schüler*innen individuell unterschiedlich erlebt wird, gleichzeitig aber auch ein schulübergreifender Anteil existiert, der die Qualität auf Schulebene widerspiegelt.

Auf der Individualebene zeigt sich für das schulische Wohlbefinden, dass dieses signifikant durch das Interesse ($\beta = 0,437$; $p < 0,001$) sowie die Qualität der Beziehungen zum Betreuungspersonal ($\beta = 0,149$; $p = 0,023$) beeinflusst wird. Die empfundene Autonomie hat hingegen keinen signifikanten Effekt auf das Wohlbefinden der Schüler*innen ($\beta = 0,005$; $p = 0,944$). Auch das Geschlecht ($\beta = 0,028$; $p = 0,414$) sowie das Sprechen einer zusätzlichen Sprache im Elternhaus ($\beta = -0,037$; $p = 0,289$) zeigten keine signifikanten Effekte.

Auf Schulebene zeigt sich zwischen dem Sozialindex NRW und dem schulischen Wohlbefinden ein signifikanter negativer Zusammenhang ($\beta = -0,476$, $p = 0,007$) – ein höherer Sozialindex ist demnach mit einem geringeren schulischen Wohlbefinden assoziiert. Dagegen zeigen weder Autonomie ($\beta = -0,104$; $p = 0,749$), Interesse ($\beta = 0,563$; $p = 0,131$) noch die Beziehung zum Betreuungspersonal ($\beta = -0,092$; $p = 0,746$) auf Schulebene signifikante Zusammenhänge mit dem schulischen Wohlbefinden (Tab. 4).

Tab. 4 Mehrebenenanalyse zum Einfluss der Prozessqualität im Ganzttag (repräsentiert durch die Skalen Autonomie, Beziehung und Interesse) und des Sozialindex NRW auf schulisches Wohlbefinden

Level		Wohlbefinden β (SE)
Level 1	Autonomie	0,005 (0,05)
	Interesse	0,437 (0,06)***
	Beziehung	0,149 (0,50)*
	Sprache	−0,037 (0,02)
	Geschlecht	0,028 (0,50)
Level 2	Autonomie	−0,104 (0,07)
	Interesse	0,563 (0,90)
	Beziehung	−0,092 (0,07)
	Sozialindex NRW	−0,476 (0,02)*

Abhängige Variable Level 2: Autonomie, Beziehung und Interesse und Sozialindex^a

^aInsgesamt wurden Daten von 660 Schüler*innen aus 28 Schulen einbezogen. Die Fit-Indizes sprechen insgesamt für eine akzeptable bis gute Modellanpassung. Der CFI betrug 0,936 und der TLI 0,918, womit beide Werte über dem häufig zitierten Schwellenwert von 0,90 liegen (Hu und Bentler 1999). Der RMSEA lag bei 0,040 mit einem 90 % Konfidenzintervall von 0,033–0,046 und weist damit auf eine gute Passung des Modells hin. Der SRMR war auf Schülerebene sehr gut (0,045), aber auf Schulebene eingeschränkt (0,224) (Hox et al. 2017).

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

7 Diskussion und Grenzen der Studie

Die Studie untersucht, welche Faktoren – insbesondere Autonomie, Interesse, Beziehung zum Betreuungspersonal sowie der Sozialindex NRW – das schulische Wohlbefinden von Drittklässler*innen an Düsseldorfer Ganztagschulen beeinflussen.

Während die bisherige Ganztagschulforschung Kontextfaktoren der Gestaltung berücksichtigte, wurden Einflüsse der sozialräumlichen Situierung nicht untersucht. Die vorliegenden Analysen zeigen, dass die sozialräumliche Lage der Ganztagschulen – gemessen über den Sozialindex NRW – keinen signifikanten Einfluss auf die Prozessqualität im Ganzttag, erhoben über Autonomieerleben, Beziehung und Interesse, hat. Dies deutet darauf hin, dass es Schulen in benachteiligten Sozialräumen gelingt, eine vergleichbare Prozessqualität für ihre Schüler*innen sicherzustellen. Ob dies aber auf (staatliche) Förderprogramme zurückzuführen ist, kann mit den vorliegenden Daten nicht geprüft werden. Dieses Ergebnis unterstreicht zudem die Notwendigkeit, den Sozialraum – wie im CIPO-Modell intendiert – nicht nur als Hintergrundvariable, sondern als *aktiven* Kontextfaktor in die Qualitätsforschung einzubeziehen. Mit Instrumenten wie dem Sozialindex NRW oder kommunalen Gliederungen – z. B. der sozialräumlichen Einteilung Düsseldorfs – stehen inzwischen valide Datenquellen zur Verfügung. Obwohl klassische Theorien Sozialer Arbeit (z. B. *Regionalisierung* vgl. Grunwald und Thiersch 2018) den Sozialraum als zentralen Bezugspunkt pädagogischen Handelns hervorheben, finden solche Perspektiven in der quantitativen Ganztagsforschung bislang wenig Beachtung.

Die Ergebnisse zeigen zudem einen negativen Einfluss des Sozialindex auf das schulische Wohlbefinden. Dies hängt unseren Analysen zufolge auch vom Interes-

se an den Ganztagsangeboten sowie der Beziehung zu den Betreuungspersonen ab. Diese Befunde stehen im Einklang mit der Forschung zur Well-Being-Forschung, die die Qualität der Beziehung zwischen Betreuungspersonen und Schüler*innen als zentralen Faktor für schulisches Wohlbefinden hervorhebt (Hascher und Hagenauer 2018; Fischer und Richey 2021). Bereits Hascher (2004a) identifizierte die Lehrer-Schüler-Beziehung sowie soziale Akzeptanz als wesentliche Prädiktoren schulischen Wohlbefindens. Auch die sozialpädagogische Forschung betont die Bedeutung von Anerkennung und wertschätzenden Interaktionen für die gesunde Entwicklung und den Bildungserfolg von Kindern und somit im weiteren Sinne auch für ihr schulisches Wohlbefinden (Hafeneger et al. 2002; Prengel 2006). Ebenso gilt das Interesse – im Sinne positiver Emotionen bezüglich persönlich bedeutsamer Angebots-/ Unterrichtsinhalte (Ott 2020; Hascher 2017) – als zentraler Einflussfaktor für das schulische Wohlbefinden (Markus und Schwab 2021; Hascher und Hagenauer 2018). Bezüglich des Ganztags zeigt sich ein positiver Einfluss der Prozessqualität, die auch Interesse beinhaltet, auf das Lern- und Leistungsverhalten (Fischer et al. 2011a), die Entwicklung des Sozialverhaltens (Fischer et al. 2011d; Sauerwein et al. 2018) und das Wohlbefinden (gemessen als Schulfreude; Fischer et al. 2011a). Die Relevanz der Dimensionen Beziehung und Interesse verweist auf das Konzept des Flourishing (Curren et al. 2024), das Wohlbefinden nicht nur als emotionalen Zustand, sondern als umfassende personale Entfaltung im schulischen Kontext und Grundlage für lebenslanges Gedeihen begreift. Flourishing wird dabei als Gegenkonzept zu einem humankapitalistischen Bildungsverständnis betrachtet, betont den intrinsischen Wert von Wohlbefinden und versucht, verschiedene theoretische Stränge der Well-Being-Forschung (u. a. Selbstbestimmungstheorie, neo-aristotelische und liberale Gerechtigkeitstheorien, Capability Approach) zu verknüpfen (ebd.). Der Fokus auf Beziehung und Interesse kann somit als Beitrag zu einem integrierten Bildungsverständnis gesehen werden, in dem individuellen Entfaltung, Motivation und emotionale Sicherheit zentrale Ziele sind.

Bemerkenswert ist, dass der Einfluss von Autonomie auf das schulische Wohlbefinden nicht signifikant ist – obwohl dem CIPO-Modell (Fischer et al. 2011b) zufolge der Prozessqualität, einschließlich Autonomie, eine zentrale Bedeutung für das Wohlbefinden zukommt. Angesichts aktueller Kindheits- und Bildungsforschung erscheint es jedoch verkürzt, Autonomie als isoliertes Persönlichkeitsmerkmal zu interpretieren. Vielmehr ist sie – wie auch Agency – als relationales Konzept zu verstehen, das erst in und durch soziale Beziehungen realisiert wird. Autonomie wird nicht vorausgesetzt, sondern in pädagogischen Interaktionen ermöglicht. Sauerwein und Graßhoff (2022) betonen in diesem Zusammenhang, dass Agency „immer nur in Beziehung zu anderen besteht“ (S. 218) und damit soziale Interaktionen nicht als Randbedingung, sondern als konstitutiv für Handlungsfähigkeit zu verstehen sind. Diese Annahme wird durch empirische Daten aus der Erhebung gestützt: So zeigten die latenten Konstrukte Autonomie und Beziehung eine signifikante Korrelation von $r=0,52$ ($p<0,001$), was auf einen engen Zusammenhang der beiden Dimensionen im schulischen Alltag hinweist. Das nichtsignifikante Ergebnis zur Autonomie in der Mehrebenenanalyse impliziert daher nicht deren Unwirksamkeit. Vielmehr deutet es darauf hin, dass das Bedürfnis nach Autonomie im kindlichen Ganztags primär durch sichere und zugewandte Beziehungserfahrungen vermittelt wird. Autonomie ist so-

mit kein vorsoziales, sondern ein sozial konstruiertes Phänomen – eine Perspektive, die sowohl entwicklungspsychologisch als auch sozialpädagogisch fundiert ist. Eine differenzierte Betrachtung erfordert jedoch Längsschnittstudien, um Richtungen zwischen Beziehungsqualität und Autonomieentwicklung empirisch zu untersuchen.

Diese Ergebnisse gewinnen vor dem Hintergrund des Rechtsanspruchs an Brisanz. Während sich der politische Diskurs stark auf quantitativen Ausbau und den Fachkräftemangel fokussiert (Bock-Famulla et al. 2022; Rauschenbach et al. 2021), fordern verschiedene Akteursgruppen, Kinder und deren Perspektiven stärker in den Mittelpunkt pädagogischer Ausrichtung zu rücken (Walther et al. 2021). Angesichts knapper Ressourcen droht jedoch, dass Qualitätsfragen hinter quantitativen Ausbauzielen zurücktreten – obwohl beides zusammengedacht werden müsste. Studien wie diese liefern empirische Grundlagen für eine kritische Reflexion pädagogischer Qualität im Ganztag jenseits von reiner Betreuung. Die Relevanz von Interesse und Beziehungen verweist auf subjektorientierte und alltagsnahe Bildungsprozesse, die sich nicht vollständig standardisieren lassen.

Die Studie ist eine der wenigen Arbeiten, die mit aktuellen quantitativen Daten die Qualität des Ganztags untersuchen konnte. Dennoch müssen folgende Limitationen berücksichtigt werden:

- Es handelt sich um eine Querschnittsuntersuchung, die nur Momentaufnahmen der Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen zulässt. Aufgrund fehlender Längsschnittdaten lassen sich keine Aussagen über zeitliche Entwicklungen des schulischen Wohlbefindens oder deren wechselseitige Zusammenhänge treffen.
- Die Studie ist regional auf Düsseldorfer Grundschulen beschränkt und damit nur eingeschränkt generalisierbar, da die Bedingungen für Ganztagsangebote erheblich variieren können.
- Der Sozialindex ist nur eine Variable, die umfassend sozialräumliche Faktoren berücksichtigt. Schüler*innen suchen zumeist die Schule in ihrem Sozialraum auf, dennoch sind über den Sozialindex nur indirekte Rückschlüsse auf die Zusammensetzung der Schüler*innen möglich.

In Anbetracht dieser Befunde ist es zentral, zukünftige Forschung theoretisch fundierter und sozialräumlich differenzierter auszurichten, um die Qualität ganztägiger Bildungsangebote systematisch zu analysieren und weiterzuentwickeln.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R., & Weischenberg, J. (2018). Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2018. Institut für soziale Arbeit e.V. & Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/BiGa_2018_Webversion.pdf. Zugriffen: 27. Mai 2024.
- Andresen, S. (2018). Kindheit. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 365–379). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_15.
- Andresen, S., & Viernickel, S. (2022). Kindliches Wohlbefinden – Child Well-Being. *Frühe Bildung*, 11(3), 105–106. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000580>.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2022). Auf gute Zusammenarbeit in der Ganztagsbildung! Qualität durch Multiprofessionalität, qualifiziertes Personal und kooperationsförderliche Rahmenbedingungen. https://www.agj.de/fileadmin/user_upload/Positionspapier_Ganztagsbildung.pdf. Zugriffen: 27. Mai 2025.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>.
- Bock-Famulla, K., Girmdt, A., Vetter, T., & Kriechele, B. (Hrsg.). (2022). *Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2022*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2022066>.
- Böhm-Kasper, O., Fritzsche, S., Krappidel, A., & Siebholz, S. (2015). Schulisches Wohlbefinden – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In *Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen – Fragebogenerhebung [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 2002–2003. Frankfurt a.M.: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/37:44:1>.
- Bremm, N., Klein, E.D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339. <https://doi.org/10.25656/01:20484>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003). Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“: Ganztagsschulen. Zeit für mehr. https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/BMBF_Ganztagsschulen.pdf?lang=de. Zugriffen: 27. Mai 2025.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012). Ganztätig bilden: Eine Forschungsbilanz. https://www.ganztagsschulen.org/SharedDocs/Downloads/de/_media/121206_bmbf_gts-forschungsbilanz_bf_df.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugriffen: 27. Mai 2025.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2024). Startchancen-Programm: Förderung von Schulen in benachteiligten Lagen. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/startchancen/startchancen-programm.html>. Zugriffen: 4. Dez. 2024.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy practice and theory in contemporary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939185>.
- Creemers, B., & Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International journal of educational research*, 21(2), 125–140. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(94\)90028-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(94)90028-0).
- Curran, R., Boniwell, I., Ryan, R.M., Oades, L., Brighouse, H., Unterhalter, E., Kristjánsson, K., de Ruiter, D., Macleod, C., Morris, I., & White, M. (2024). Finding consensus on well-being in education. *Theory and Research in Education*, 22(2), 117–157. <https://doi.org/10.1177/14778785241259852>.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2022). *Ganztätig für Grundschulkinder: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 16. München: Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.36189/wiff82022>.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H., & Merz, D. (2013). Positive Bewertung der Schule – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In *QualitätsSicherung in Schule und Unterricht – Fragebogenerhebung Erhebungszeitpunkt 1 (QuaS-SU) [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 2000. Frankfurt a.M.: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/18:30:1>.
- Eberlein, N., & Schelle, R. (2018). Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität? Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsmessinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(4), 387–402. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.01>.
- Enders, C.K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford.
- Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Fischer, N., Brümmer, F., & Kuhn, H. (2011a). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagssschule. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG)* (S. 227–245). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19197>.
- Fischer, N., Holtappels, H., Stecher, L., & Züchner, I. (2011b). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge: ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagssschulen. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG)* (S. 18–29). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Holtappels, H., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Hrsg.). (2011c). *Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Kuhn, H., & Züchner, I. (2011d). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagssschule. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG)* (S. 246–266). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D., & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagssschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 780–796. <https://doi.org/10.25656/01:16889>.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2015). Schule „im Brennpunkt“ – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 9–26). Opladen: Budrich.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2018). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl. S. 1–10). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hackstein, P., Micheel, B., & Stöbe-Blossey, S. (2023). Familiengrundschulzentren im Sozialraum Gelingensbedingungen für eine kontextsensible Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Familien. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 97–108). Münster, New York: Waxmann.
- Hafeneger, B., Henkenborg, P., & Scherr, A. (Hrsg.). (2002). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Politik und Bildung, Bd. 27. Wochenschau Verlag.
- Hascher, T. (2004a). *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Hascher, T. (2004b). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2008). Quantitative und qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96.
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Kloser, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde Praxisbeispiele* (S. 69–79). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_12.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2018). Die Bedeutung von Qualitätsfaktoren des Unterrichts und Lernemotionen für das Wohlbefinden in der Schule. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 103–119). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., Morinaj, J., & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holtappels, H., Fischer, N., Kielblock, S., Arnoldt, B., & Gaiser, J.M. (Hrsg.). (2021). *Individuelle Förderung an Ganztagssschulen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hox, J.J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315650982>.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling : a multidisciplinary journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.

- Hünersdorf, B., & Kriemann, M. (2025). Qualität „vor Ort“: Zur Ambivalenz der Herstellung sozialräumlicher Qualität von Bildungs- und Betreuungslandschaften in einer peripheren ländlichen Region. *Soziale Passagen*. <https://doi.org/10.1007/s12592-025-00536-9>.
- Huschik, G., Mohr, S., Reemtsma, R., Schmidt, A.M., Weßler-Poßberg, D., Danner, A., Marr, E., Sauerwein, M., & Thieme, N. (2023). Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder nach § 24a SGB VIII. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/erster-bericht-der-bundesregierung-zum-ausbaustand-der-ganztägigen-bildungs-und-betreuungsangebote-fuer-grundschulkinder-234242>. Zugegriffen: 27. Mai 2025.
- Huschik, G., Mohr, S., Reemtsma, R., Schmidt, A.M., Weßler-Poßberg, D., Bremerich, L., Marr, E., Sauerwein, M., & Thieme, N. (2024). Zweiter Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder nach § 24a SGB VIII. Zweiter GaFöG-Bericht (im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/251606/4eb97254232538a2b405d3a49705883d/2-gafoeg-bericht-data.pdf>. Zugegriffen: 27. Mai 2025.
- Klieme, E., Steinert, B., & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 231–255). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Fischer, N., Decristan, J., Sauerwein, M., Theis, D., Wolgast, A., & Züchner, I. (2017). Autonomie Deutschunterricht – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In *Studie zur Entwicklung von Ganztagsgrundschulen – Fragebogenerhebung Erhebungswelle 2 (StEG-S) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2013–2015*. Frankfurt a.M.: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/199:217:1>.
- Kuhn, H., Fischer, N., & Schoreit, E. (2016). Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule – Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In N. Fischer, H.P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Forschung und Praxis zur Qualität von Ganztagsgrundschulen* (S. 148–167). Immenhausen: Prolog.
- Kultusministerkonferenz (2023). Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter (Beschluss vom 12.10.2023). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztag-Empfehlung.pdf. Zugegriffen: 27. Mai 2025.
- Markus, S., & Schwab, S. (2021). Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 351–366). Münster: Waxmann.
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2022). On the relationship between student well-being and academic achievement: A longitudinal study among secondary school students in Switzerland. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 201–214. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000499>.
- Nowak, D., Ennigkeit, F., & Heim, C. (2020). Qualitätsmerkmale von Ganztagsangeboten aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler – Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(1), 9–21. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000245>.
- Ott, M. (2020). Wie beeinflussen familiär-soziodemografische, unterrichtliche und individuell-schulbezogene Faktoren das Wohlbefinden von Schüler/innen? Annäherung mittels eines allgemeinen linearen Modells. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 279–298. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00285-0>.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Pupeter, M., & Hurrelmann, K. (2013). Die Schule: Als Erfahrungsraum immer wichtiger. In S. Andresen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland* (S. 111–134). Weinheim: Beltz Juventa.
- Radisch, F., Klemm, K., & Tillmann, K.-J. (2017). Mehr Schule wagen: Empfehlungen für guten Ganztag. Stiftung Mercator. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Mehr_Schule_wagen_Empfehlungen_fuer_guten_Ganztag_Publikation_Mai_2017.pdf. Zugegriffen: 4. Dez. 2024.
- Rakoczy, K., Buff, A., & Lipowsky, F. (2013). Beziehung zur Lehrperson – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In *Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen – Fragebogenerhebung Eingangsbefragung (Pythagoras) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2002–2003*. Frankfurt a.M.: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/1:3:0>.

- Rauschenbach, T., Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M., & Olszenka, N. (2021). *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der TU Dortmund.
- Robert-Bosch-Stiftung (2024). Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-11/241112_rbs_studie_schulbarometer_Q4-2024_V3.pdf. Zugegriffen: 4. Dez. 2024.
- Rother, P., Sauerwein, M., & Fischer, N. (2024). Qualität in der Ganztagsschule – Qualität im Ganzttag. *Soziale Passagen*, 16, 145–160. <https://doi.org/10.1007/s12592-024-00495-7>.
- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagsschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Sauerwein, M. (2018). Partizipation in der Ganztagsschule – vertiefende Analysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 62(6), 830–855. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0844-9>
- Sauerwein, M., & Graßhoff, G. (2022): Subjektorientierte Ganztagsbildung – ein kindheitsbezogener Blick auf Ganztagschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(2), 211–224. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i2.06>.
- Sauerwein, M., & Graßhoff, G. (2024). Ganzttag vom Kind aus gedacht – Was verstehen Kinder unter einem guten Ganzttag? In L. Neininger (Hrsg.), *Beiträge zur Erziehungshilfe* (Bd. 53), *Zukunft Ganztagesbetreuung: Erziehung, Bildung und Betreuung vom Kind aus gedacht* (1. Aufl., S. 19–32). Lambertus.
- Sauerwein, M. N., & Fischer, N. (2020). Qualität von Ganztagsangeboten. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1523–1533). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_112.
- Sauerwein, M., Lossen, K., Theis, D., Rollett, W., & Fischer, N. (2017). Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztagsschulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern: Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In M. Schüpbach, L. Frei, & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen: Ein Überblick* (S. 269–288). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Sauerwein, M., Lünenschloß, J., & Kellner, J. (2023). Bedürfnisse von Kindern im Ganzttag. *Soziale Arbeit*, 72(3), 82–91. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-11/241112_rbs_studie_schulbarometer_Q4-2024_V3.pdf. Zugegriffen: 30. Mai 2025.
- Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2021). Konstruktion des Sozialindex für Schulen in NRW. <https://omp.ub.rub.de/index.php/ZEFIR/catalog/book/213>. Zugegriffen: 27. Mai 2025.
- Stufflebeam, D.L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113–145). München: Piper. <https://doi.org/10.25656/01:1425>.
- Tucker, L.R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1–10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>.
- Walther, B., Nentwig-Gesemann, I., & Fried, F. (2021). *Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter: Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Yuan, K.-H., & Bentler, P.M. (2000). Three likelihood-based methods for mean and covariance structure analysis with nonnormal missing data. *Sociological Methodology*, 30(1), 165–200. <https://doi.org/10.1111/0081-1750.00078>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.