

---

# FORSCHUNGSÜBERBLICK

## GANZTAGSSCHULE

---

*Zusammenstellung zentraler Befunde der empirischen  
Ganztagsschulforschung in Deutschland für den Zeitraum  
November 2020 bis Oktober 2021*

---

Redaktion:  
Simone Tusche  
Wissenschaftliche Referentin AB3  
simone.tusche@qua-lis.nrw.de



## INHALTSVERZEICHNIS

### Teilprojekte der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zur individuellen Förderung an GTS

- |    |  |       |
|----|--|-------|
| 1. | Vorstellungen individueller Förderung und die Wahl einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I (Teilprojekt StEG-Bildungsorte)  | S. 3  |
| 2. | Nutzung außerunterrichtlicher Angebote und individuelle Entwicklungen: Ist der ganztagsschulische Rahmen ein Vorteil? (Teilprojekt StEG-Bildungsorte)  | S. 4  |
| 3. | Non-formale Bildung in und außerhalb von Schule – Angleichung herkunftsspezifischer Bildungschancen durch Ganztagsschulbesuch? (Teilprojekt StEG-Bildungsorte)                               | S. 5  |
| 4. | Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler (Teilprojekt StEG-Tandem)  | S. 6  |
| 5. | Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren (Teilprojekt StEG-Tandem)   | S. 7  |
| 6. | Schulentwicklung als Kooperationsprojekt zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis am Beispiel von StEG-Tandem (Teilprojekt StEG-Tandem)  | S. 8  |
| 7. | Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganztags auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe (Teilprojekt StEG-Lesen) | S. 9  |
| 8. | Beschreibung und Evaluation einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagsgrundschulen (Teilprojekt StEG-Kooperation)                         | S. 10 |
| 9. | Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen (Teilprojekt StEG-Kooperation)                           | S. 11 |

### Studien zu Betreuungsbedarfen bei Grundschulkindern

- |     |  |       |
|-----|--|-------|
| 10. | Der Betreuungsbedarf bei Grundschulkindern. DJI-Kinderbetreuungsreport 2020  | S. 12 |
| 11. | Institutionelle Betreuung im Grundschulalter in NRW. Betreuungswünsche und Elternbedarfe – Landes- und Regionalperspektive | S. 13 |
| 12. | Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030.   | S. 14 |

### Studien zu weiteren Themenfeldern

- |     |   |       |
|-----|---|-------|
| 13. | Ganztags aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter: Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. | S. 15 |
| 14. | Rolle des schulischen Ganztags für das Lernen mit digitalen Medien  | S. 16 |

- |  |                           |              |
|--|---------------------------|--------------|
|  | <b>Quellenverzeichnis</b> | <b>S. 17</b> |
|--|---------------------------|--------------|

**Veröffentlichung:** Gerleigner, S. & Kanamüller, A. (2021). **Vorstellungen individueller Förderung und die Wahl einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I.** In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 41-59. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Projekt:** Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Teilprojekt StEG-Bildungsorte

**Laufzeit:** 2016-2019  
**Bundesland:** Bundesweit

### Forschungsfrage(n):

Welche Vorstellung von individueller Förderung haben Eltern von Grundschulkindern? Zeigen sich hier systematische Unterschiede nach familialer Kapitalausstattung oder weiteren soziodemografischen Merkmalen? Beeinflussen die Vorstellungen von individueller Förderung die Suche nach einer weiterführenden Schule, und wenn ja, wie?

### Datengrundlage & Methode(n)<sup>1</sup>:

*Datengrundlage:* Teilstichprobe der ersten Erhebungswelle von StEG-Bildungsorte (2017): verwendet wurden Angaben derjenigen Eltern, bei denen das Kind zum Befragungszeitpunkt eine Grundschule besuchte und die Angaben, bereits nach einer weiterführenden Schule für das Kind gesucht oder sich schon für eine konkrete Schule entschieden zu haben (n = 522).

*Instrumente:* Nutzung einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe („AID:A“) bestehend aus Haushalten mit Kindern, die zum StEG-Erhebungszeitpunkt (2017) 8-10 Jahre alt waren; quantitativ-standardisierte Telefonbefragung von Eltern

*Analysemethoden:* Deskriptive Auswertungen, bivariate Analysen, multiple Logit-Modelle

### Zentrale Befunde:

- Der wichtigste Aspekt von individueller Förderung an Schulen ist für die befragten Eltern die Stärkung der Persönlichkeit des Kindes (86 % volle Zustimmung). Fast alle Befragten äußern sich zudem zustimmend bis eher zustimmend zu den Aussagen, dass Schule es den Kindern ermöglichen sollte, vielfältige Themen kennenzulernen und dass Schule spezifische Begabungen fördern und gezielt auf die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen eingehen sollte. Geringere Zustimmungswerte erhielt die Idee, dass Förderung durch Schule auch die Verbesserung der Schulleistungen miteinschließt.
- Zusammenhänge mit Bildung, Region, Migrationshintergrund oder Ressourcenausstattung in der Familie finden sich bei der Vorstellung von individueller Förderung in eher geringem Ausmaß.
- Mit Blick auf die Wahl einer weiterführenden Schule spielt der Ganztag – anders als Kriterien der Schulqualität oder die Erreichbarkeit der Schule – eine eher untergeordnete Rolle.
- Auch die Vorstellung von individueller Förderung spielt keine wesentliche Rolle für die gezielte Entscheidung für oder gegen eine Ganztagschule in der Sekundarstufe I. Insbesondere für Eltern von Gymnasialaspirantinnen und -aspiranten hängen die Vorstellung von individueller Förderung und die Wahl einer Ganztagschule für die Sekundarstufe I nicht miteinander zusammen.
- Bei Eltern, deren Kind voraussichtlich kein Gymnasium besuchen wird, ist gut einem Drittel der Ganztag bei der Schulsuche wichtig. Diesen Eltern ist zudem der Ganztag bei der Schulwahl wichtiger, wenn sie zugleich hohen Wert auf ein gezieltes Eingehen auf die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen in der Schule legen.
- Hinsichtlich der familialen Kapitalausstattung der Eltern (Bildungsabschluss, musisch-künstlerische Aktivitäten, ökonomisches Kapital, soziales Kapital) zeigen sich ebenfalls eher geringe Effekte auf die konkrete Schulwahlentscheidung am Ende der Primarstufe.
- Bei Familien, in denen die Kinder kein Gymnasium besuchen werden, spielt der Ganztag bei der Suche nach einer weiterführenden Schule dann eine größere Rolle, wenn bei Betreuungsengpässen oder bei Fragen zu schulischen Belangen nicht ohne Weiteres auf die Hilfe Dritter zurückgegriffen werden kann (soziales Kapital).
- In der gymnasialen Substichprobe berücksichtigen vor allem alleinerziehende Elternteile oder Familien, bei denen beide Eltern zugewandert sind, die Option der ganztägigen Beschulung.
- In beiden Substichproben wird der Ganztag bei der Schulsuche eher berücksichtigt, wenn die Eltern eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem Ganztag haben.

<sup>1</sup> Die Angaben zu Datengrundlage und Methoden stammen z. T. aus folgendem Artikel: Furthmüller, P. (2021). StEG-Bildungsorte: Stichprobe und Erhebungsverfahren. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 26-40. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Veröffentlichung:** Arnoldt, B. (2021). **Nutzung außerunterrichtlicher Angebote und individuelle Entwicklungen: Ist der ganztags schulische Rahmen ein Vorteil?** In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 60-69. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Projekt:** Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG),  
Teilprojekt StEG-Bildungsorte

**Laufzeit:** 2016-2019  
**Bundesland:** Bundesweit

### Forschungsfrage(n):

Vergleich dreier Gruppen: (1) Ganztags Schülerinnen und -schüler, (2) Schülerinnen und Schüler, die nicht am Ganztagsbetrieb teilnehmen, in der Schule aber Arbeitsgemeinschaften oder Förderkurse besuchen („AG-Nutzer“) und (3) Schülerinnen und Schüler, die in der Schule keinerlei Angebote zusätzlich zum Unterricht nutzen („Nichtnutzer“).

**Frage:** Ist bei der Gruppe der Ganztags Schülerinnen und -schüler und der Gruppe der AG-Nutzer in Bezug auf die Mathematiknote und das prosoziale Verhalten eine positivere Entwicklung im Verlauf eines Schuljahres in der Sekundarstufe I im Vergleich zu den Nichtnutzern zu beobachten?

### Datengrundlage & Methode(n)<sup>2</sup>:

*Datengrundlage:* Angaben der Schülerinnen und Schüler, die sich zum ersten Messzeitpunkt der StEG-Teilstudie Bildungsorte in der Sekundarstufe I befanden („Analysestrang 2“) und an beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben (n = 723); Elternangaben (für Hintergrundvariablen)

*Instrumente:* Nutzung einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe („AID:A“) bestehend aus Haushalten mit Kindern, die zu den StEG-Erhebungszeitpunkten (2017 und 2018) 10-14 bzw. 11-15 Jahre alt waren; quantitativ-standardisierte Telefonbefragung von Kindern und Eltern

*Analysemethoden:* Schrittweise lineare Regressionsanalysen

### Zentrale Befunde:

#### Mathematiknote:

- Unter Berücksichtigung des Ausgangswerts haben die Gruppe der AG-Nutzer sowie Schülerinnen und Schüler aus Akademikerhaushalten zum zweiten Messzeitpunkt eine signifikant bessere Mathematiknote als die Gruppe der Nichtnutzer, d.h. die Teilnahme an ganztagsunabhängigen Angeboten hängt mit einer besseren Entwicklung der Mathematiknote zusammen.
- Bei den Ganztags Schülerinnen und -schülern ist die Note nur tendenziell besser als die der Nichtnutzer.

#### Prosoziales Verhalten:

- Unter Berücksichtigung des Ausgangswerts weisen die Ganztags Schülerinnen und -schüler zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikant besseres prosoziales Verhalten auf als die Gruppe der Nichtnutzer, ebenso Mädchen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund.
- Die AG-Nutzer haben nur tendenziell bessere Werte beim prosozialem Verhalten zum zweiten Messzeitpunkt.
- Das prosoziale Verhalten entwickelt sich bei Ganztags Schülerinnen und -schülern demnach erwartungsgemäß positiver als bei den anderen beiden Gruppen.
- Die Teilnahmeintensität der Schülerinnen und Schüler und die durch die Eltern bewertete pädagogische Praxis der Schulen hatten erwartungswidrig wenig Einfluss auf die untersuchten individuellen Entwicklungen.
- Die Forscherin weist darauf hin, dass die Ergebnisse aus verschiedenen Gründen Einschränkungen aufweisen (u.a. geringe Varianzaufklärung der untersuchten Aspekte durch die berücksichtigten Variablen) und daher nicht überinterpretiert werden sollten.
- Eine differenzierte Vergleichsgruppenbildung scheint dennoch auch für zukünftige Forschungen lohnenswert.

<sup>2</sup> Die Angaben zu Datengrundlage und Methoden stammen z. T. aus folgendem Artikel: Furthmüller, P. (2021). StEG-Bildungsorte: Stichprobe und Erhebungsverfahren. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 26-40. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Veröffentlichung:** Hakim, A.-M. & Züchner, I. (2021). **Non-formale Bildung in und außerhalb von Schule – Angleichung herkunftsspezifischer Bildungschancen durch Ganztagsschulbesuch?** In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 70-86. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Projekt:** Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG),  
Teilprojekt StEG-Bildungsorte

**Laufzeit:** 2016-2019  
**Bundesland:** Bundesweit

### Forschungsfrage(n):

Führen die aktuelle zeitliche Intensität des Schulbesuchs von Halbtags- oder Ganztagschulen wie auch langfristige biografische Vorerfahrungen mit ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten (Ganztagsschulangebote und Hort) dazu, dass die Inanspruchnahme von organisierten Aktivitäten insgesamt weniger stark von herkunftsspezifischen Unterschieden abhängt als die Inanspruchnahme außerschulischer non-formaler Aktivitäten? (= Können Ganztagschulen mit ihrem Angebot kompensatorische Wirkung für die Teilnahme an bestimmten Freizeitaktivitäten entfalten?)

### Datengrundlage & Methode(n):

*Datengrundlage:* Erste Erhebungswelle von StEG-Bildungsorte (2017): 10- bis 14-jährige Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 9 (n = 1085).

*Instrumente:* Nutzung einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe („AID:A“) bestehend aus Haushalten mit Kindern, die zum ersten StEG-Erhebungszeitpunkt (2017) 10-14 Jahre alt waren („Analysestrang 2“); quantitativ-standardisierte Telefonbefragung von Kindern und Eltern

*Analysemethoden:* deskriptive und multivariate Auswertungen (binäre logistische Regressionen, Interaktionsterme)

### Zentrale Befunde:

- Sowohl die Teilnahme an organisierten Musikaktivitäten außerhalb des Schulkontextes als auch an schulischen, außerunterrichtlichen Musikaktivitäten sind deutlich schichtspezifisch verteilt: Der Bildungsstand, die musikalische Eigenaktivität der Eltern und die Teilnahme der Eltern an Kulturveranstaltungen (=kulturelles Kapital, Praktiken und Orientierungen, Vorbildung) stellen die zentralen Einflussgrößen dar. Dies vermindert auch nicht eine aktuelle Einbindung in Ganztagschule, ein zeitlich intensiver Schulbesuch oder die langfristige Erfahrung mit Bildungs- und Betreuungsangeboten. D.h. die herkunftsspezifische Teilhabe an organisierten (außerschulischen und außerunterrichtlichen) Musikaktivitäten bleibt stabil und unabhängig von der zeitlichen (Ganztags-) Schuleinbindung bestehen.
- Auch bei der Beteiligung an außerschulisch organisierten Sportangeboten ist insbesondere die sportliche Eigenaktivität der Eltern ein zentraler Prädiktor für entsprechende Aktivitäten der Kinder. Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status nehmen seltener an außerschulischen Sportaktivitäten teil.
- In schulischen, außerunterrichtlichen Sportangeboten beeinflussen hingegen keinerlei herkunftsbedingte Variablen die sportliche Aktivität. Diese wird hier allein durch eine intensive Nachmittageinbindung erhöht – insbesondere bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status. Damit können im schulischen Kontext weniger privilegierte Schülerinnen und Schüler ihre ansonsten geringere Einbindung in Sportvereine durch die Sportangebote in Schulen kompensieren. Gewisse herkunftsbedingte Unterschiede hinsichtlich sportlicher Freizeitaktivitäten können so durch außerunterrichtliche Angebote ausgeglichen werden.

**Veröffentlichung:** Dohrmann, J., Brisson, B. M. & Kielblock, S. (2021). **Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler.** In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 105-119. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Projekt:** Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG),  
Teilprojekt StEG-Tandem

**Laufzeit:** 2016-2019  
**Bundesland:** Hessen

### Forschungsfrage(n):

1. Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, die eine herkömmliche Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit besuchen, von denen, die in einem vergleichbaren Angebot mit Peer Mentoring sind, hinsichtlich ihres wahrgenommenen Lern- und Motivationsgewinns sowie ihrer Fachleistungen?
2. Inwiefern wirkt sich die Qualität des Peer Mentorings – in Form der Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren und ihrer wahrgenommenen Unterstützung – auf den Lern- und Motivationsgewinn sowie die Fachleistungen der jüngeren Schülerinnen und Schüler aus?

### Datengrundlage & Methode(n)<sup>3</sup>:

*Datengrundlage:* n=5 Ganztagschulen (integrierte Gesamtschulen), n=141 Schülerinnen und Schüler aus 23 Klassen der fünften Jahrgangsstufe, die an einer regulären HAB/LZ teilgenommen haben (im Rahmen der Konzeptionsphase des Projekts, Schuljahr 2016/17, Vergleichsgruppe), n=243 Schülerinnen und Schüler aus 25 Klassen der fünften Jahrgangsstufe, die an HAB/LZ mit Mentorinnen und Mentoren aus der achten bis zehnten Jahrgangsstufe teilgenommen haben (im Rahmen der Implementationsphase des Projekts, Schuljahr 2017/18).

*Instrumente:* computerbasierte Fragebögen, Kurzfragebögen mittels Smartphone, kognitiver Fähigkeitstest, Englisch- und Mathematikleistungstests

*Analysemethoden:* Deskriptive Auswertungen, Regressionsanalysen

### Zentrale Befunde:

Zu 1.)

- Die Schülerinnen und Schüler mit Mentorinnen und Mentoren unterscheiden sich hinsichtlich des subjektiven Lern- und Motivationsgewinns durch die HAB/LZ statistisch nicht signifikant von denen ohne Peer Mentoring in der HAB/LZ.
- Hinsichtlich der Leistungsentwicklungen hat das Peer Mentoring ebenfalls keinen Einfluss auf die Entwicklung der Englischleistungen. In Mathematik lernen die Schülerinnen und Schüler mit Peer Mentoring in der HAB/LZ am Ende des Schuljahres statistisch signifikant weniger dazu als jene ohne Mentorinnen und Mentoren.

Zu 2.)

- Eine gute Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren und eine gute Beziehung zu ihnen steigern sowohl den subjektiven Lerngewinn als auch den Motivationsgewinn durch die HAB/LZ. Bei gleichzeitiger Betrachtung beider Qualitätsaspekte in einem statistischen Modell setzt sich die gefühlte Unterstützung als relevanter Prädiktor durch, während die Beziehung nicht signifikant ist.
- Die Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren steht nicht in Zusammenhang mit der Englischleistung, wohl aber die Schüler-Mentor-Beziehung.
- Für die Testleistung in Mathematik ist weder die Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren noch die Schüler-Mentor-Beziehung ein signifikanter Prädiktor.
- Als mögliche Ursachen für ausbleibende Effekte benennen die Autorinnen und Autoren u.a. mögliche Unterschiede zwischen den Kohorten (z.B. in der Unterrichts-/Hausaufgabenqualität), ein (noch) nicht reibungsloser Ablauf des neu eingeführten Peer-Mentorings oder Lücken in der Ausbildung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren.

<sup>3</sup> Die Angaben zu Datengrundlage und Methoden stammen z. T. aus folgendem Artikel: Brisson, B. M., Heyl, K., Sauerwein, M., Theis, D., Fischer, N. & Klieme, E. (2021). StEG-Tandem: Schulentwicklungsprojekt und Evaluationsstudie. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 96-104. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Veröffentlichung:** Heyl, K. (2021). **Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren.** In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 120-134. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Projekt:** Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG),  
Teilprojekt StEG-Tandem

**Laufzeit:** 2016-2019  
**Bundesland:** Hessen

### Forschungsfrage(n):

1. Wie bewerten die Mentorinnen und Mentoren die drei untersuchten Qualitätsstandards des Peer-Mentorings (1) vorbereitende Lerninhalte (Unterstützung und Motivierung von Schülerinnen und Schülern), (2) Feedback durch Lehrkräfte sowie (3) Gelegenheiten zum Austausch über die Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor?
2. Inwieweit haben die Mentorinnen und Mentoren das Gefühl, dass ihre Tätigkeit nützlich ist, sie den jüngeren Schülerinnen und Schülern helfen können und sie mit ihrer Tätigkeit in der HAB/LZ etwas bewirken können? → Entwicklung der Handlungswirksamkeit innerhalb eines Schuljahres
3. Beeinflusst die eingeschätzte Qualität die Entwicklung der Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ positiv?

### Datengrundlage & Methode(n):

*Datengrundlage:* n=5 Ganztagschulen, n=max. 78 Mentorinnen und Mentoren

*Instrumente:* Papierfragebögen zu drei Messzeitpunkten

*Analysemethoden:* Deskriptive Auswertungen, Varianzanalysen

### Zentrale Befunde:

- Zu 1.) Die Mentorinnen und Mentoren fühlen sich durch die Lerninhalte bei der Vorbereitung auf ihre Tätigkeit (Unterstützung und Motivierung von jüngeren Schülerinnen und Schülern) an allen fünf untersuchten Schulen gut auf ihren Einsatz in der HAB/LZ vorbereitet. Auch ein Austausch unter den Mentorinnen und Mentoren findet an allen Schulen statt. Hinsichtlich des Feedbacks äußern die Mentorinnen und Mentoren an einer Schule, dass sie selten (monatlich statt wöchentlich) Feedback von Lehrkräften zu ihrer Tätigkeit erhalten.
- Zu 2.) Die empfundene Handlungswirksamkeit der Mentorinnen und Mentoren ist zum ersten Messzeitpunkt – also während sie auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden, sie aber noch nicht aufgenommen haben – durchschnittlich auf einem recht hohen Niveau, d.h. die Mentorinnen und Mentoren antizipieren im Vorfeld eine hohe Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit und ihrer Rolle in der HAB/LZ. Diese Einschätzung bleibt auch nach Aufnahme der Tätigkeit zum Halbjahr stabil. Zum Ende des Schuljahres kommt es jedoch zu einem signifikanten Absinken der wahrgenommenen Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ, wenngleich die Werte mit Ausnahme einer Schule auch zum Ende des Schuljahres noch auf einem hohen Niveau sind. Das Absinken der empfundenen Handlungswirksamkeit findet durchgehend, unabhängig von der Vorbereitungsqualität und der Begleitungsintensität statt und scheint daher eher an die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten gebunden zu sein.
- Zu 3.): Die Handlungswirksamkeit wird vor allem vom Aspekt Lerninhalte/Unterstützung positiv beeinflusst (Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren, wie gut sie gelernt haben, jüngere Schülerinnen und Schüler zu unterstützen). Im Verlauf des Schuljahres erweist sich zudem auch die Häufigkeit des Austauschs der Mentorinnen und Mentoren untereinander als ein wichtiger positiver Einflussfaktor für ihre Entwicklung der Handlungswirksamkeit. Die Feedbackintensität hatte hingegen keinen Einfluss auf die Entwicklung.
- Als einschränkende Aspekte benennt die Autorin die geringe Größe der Stichprobe, fehlende Kenntnisse zur genauen Gestaltung der Vorbereitung der Mentorinnen und Mentoren durch die Schulen, sowie die Beschränkung auf die Begleitungsintensität (d.h. Häufigkeit von Austausch und Feedback, nicht Gestaltung/Qualität).
- Aus den vorliegenden Befunden lassen sich keine allgemeinen oder generalisierenden Aussagen zur Umsetzung und zu den Effekten von Peer Mentoring in der HAB/LZ ableiten.

**Veröffentlichung:** Heer, J. & Sauerwein, M. (2021). **Schulentwicklung als Kooperationsprojekt zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis am Beispiel von StEG-Tandem.** In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 135-150. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Projekt:** Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG),  
Teilprojekt StEG-Tandem

**Laufzeit:** 2016-2019  
**Bundesland:** Hessen

**Forschungsfrage(n):** In dem Schulentwicklungsprojekt StEG-Tandem arbeiteten Akteurinnen und Akteure der Wissenschaft mit den Projektschulen zusammen, um in gemeinsamer Ausarbeitung und begleitet von einem externen Schulbegleiter schulspezifische Konzepte zur Umsetzung kooperativer Lernformen zu entwickeln.  
**Fragen:** 1. Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden in den AG-Sitzungen der unterschiedlichen Schulen gelegt? 2. Durch welche Charakteristika ist die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Wissenschaft und Schulbegleiter geprägt?

#### **Datengrundlage & Methode(n):**

*Datengrundlage:* n=5 Ganztagschulen, 4-5 AG-Sitzungen pro Schule (1,5-2-stündig)

*Instrumente:* Audiografie und Transkription von AG-Treffen

*Analysemethoden:* Vorstrukturierung und Fallbestimmung durch quantitative Textanalyse (Text-Mining), feinanalytische Rekonstruktion zweier kontrastiver Fälle

#### **Zentrale Befunde:**

- Das seitens der Wissenschaft eingebrachte Kernelement Peer Mentoring ist thematischer Schwerpunkt im Rahmen der Konzeptionssitzungen aller fünf Schulen, hatte aber – u.a. abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand der Schulen – einen unterschiedlichen Stellenwert innerhalb der einzelnen Treffen. Die Schülerinnen und Schüler als Adressaten der kooperativen Lernformen waren ebenfalls in allen Schulen zentral. Kontrastiv wurden zwei Schulen ausgewählt, die die Lernbegleitung zum einen im Rahmen eines Wahlpflichtkurses in den Lernzeiten und zum anderen als freiwilliges Mentoring in der Hausaufgabenbetreuung realisierten und bei den AG-Treffen entsprechende Schwerpunkte setzten.
- Die angestoßenen Schulentwicklungsprozesse verlaufen an den Schulen trotz gleicher angestrebter Ziele (kooperative Lernformen systematisch in HAB/LZ zu implementieren) insgesamt sehr heterogen, wohingegen die Prozesse der Wissenschafts-Praxis-Kooperation an den beiden kontrastiv untersuchten Schulen von einer ähnlichen Dynamik geprägt waren.
- Die Zusammenarbeit ist in den untersuchten Fällen jeweils durch unterschiedliche Logiken und Handlungsprämissen zwischen Bildungsforschung und Schulen geprägt. Dies lässt sich sowohl auf sprachlicher Ebene als auch mit Blick auf Funktionen und Fokuse im Rahmen der Konzeptentwicklung festmachen.
- Diese Unterschiede können in der gemeinsamen Arbeit durch Aushandlung eines gemeinsamen Konsenses sowie durch die Strukturierung des Schulbegleiters in Teilen überwunden werden, sodass trotz bestehender Unterschiede Schulentwicklung als Prozess zwischen Wissenschaft und Praxis partizipativ gelingen kann.
- Die Forschenden plädieren mit Blick auf aktuelle Diskussionen über den Wissenstransfer in der Schulentwicklungsforschung für eine stärkere Sensibilität für die unterschiedlichen Handlungslogiken in Wissenschaft und Praxis und die Einbeziehung der Wissensgenerierung der Praxis in Schulentwicklungsprozesse.



**Veröffentlichung:** Tillmann, K., Lossen, K., Rollett, W., Holtappels, H. G. & Wutschka, K. (2021). **Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganzttag auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe.** In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 179-203. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Projekt:** Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG),  
Teilprojekt StEG-Lesen

**Laufzeit:** 2016-2019  
**Bundesland:** Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz

### Forschungsfrage(n):

1. Welche Entwicklung im Leseverständnis ist bei Schülerinnen und Schülern, die am Leseförderprogramm teilnehmen, im Vergleich zu Kindern, die das Angebot nicht besuchen, über ein Schuljahr feststellbar?
2. Welche Schülergruppen profitieren besonders von der Leseförderung bzw. welche individuellen Schülermerkmale (Geschlecht, Migrationshintergrund, Muttersprache, familiärer Bildungshintergrund, Lesefähigkeiten) wirken sich auf den Erfolg der Intervention aus?

### Datengrundlage & Methode(n)<sup>4</sup>:

Interventionsstudie an insgesamt n=22 Ganztagsgrundschulen; Tests und Befragungen von Kontroll- und Vergleichsgruppen vor und nach der Intervention (Ende dritte und Ende vierte Klasse) in zwei Kohorten (Schuljahr 2016/17 und 2017/18) sowie Erhebung von Kontextdaten währenddessen. Hier: Kohorte 2: n=13 Interventionschulen (n=726 SuS; Durchführung des Leseförderprogramms in 26 Gruppen mit insgesamt n=311 SuS) und n=9 Kontrollschulen (n=359 SuS).

*Instrumente:* Prozessbegleitende Schüler-, Eltern- und Personalbefragungen und Beobachtungen; Kompetenztests (Nutzung der Daten aus den Vergleichsarbeiten Deutsch ‚Lesen‘ (VERA))

*Analysemethoden:* Deskriptive Auswertungen, inferenzstatistische Analysen, Regressions- und Varianzanalysen

### Zentrale Befunde:

- Am Leseförderprogramm nahmen zu einem höheren Anteil Kinder teil, für die die Förderung der Lesekompetenz als besonders wichtig erachtet wird: Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die einen Migrationshintergrund haben und/oder eine unter dem Regelstandard liegende Lesekompetenz aufweisen.
- Die Kinder, die den ‚Detektiv-Club‘ nicht besuchten, wiesen in der Ausgangserhebung Ende der 3. Klasse im Durchschnitt eine signifikant höhere Lesekompetenz auf als die SuS, die am Programm teilnahmen.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Förderprogramm konnten ihre Lesekompetenz signifikant stärker verbessern als nicht am ‚Detektiv-Club‘ teilnehmende Kinder, d.h. der in der dritten Klasse vorhandene Leistungsrückstand konnte aufgeholt werden.
- Werden die Lesekompetenzzuwächse innerhalb der Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Leseförderprogramm in Bezug auf die Hintergrundmerkmale betrachtet, zeigt sich, dass verschiedene Gruppen (mit/ohne Migrationshintergrund, deutsche/nichtdeutsche Muttersprache, Jungen/Mädchen, höchster Schulabschluss im Haushalt Abitur/nicht Abitur) ihre Lesekompetenz in vergleichbarem Ausmaß verbessern konnten. Gleiches trifft für die Kinder zu, die nicht am Leseförderprogramm teilnahmen. Auch hier erzielten Kinder verschiedener Subgruppen vergleichbare Zuwächse in den gemessenen Lesekompetenzwerten.
- In der Gruppe der am Förderprogramm teilnehmenden Kinder kann somit kein Kompensationseffekt für herkunftsbedingt benachteiligte Schülergruppen nachgewiesen werden, das heißt, die Schere schließt sich nicht, geht allerdings auch nicht weiter auseinander.
- Auch zeigten sich zwischen leseschwächeren und lesestärkeren Schülerinnen und Schülern nach der Teilnahme am Leseförderprogramm keine signifikanten Unterschiede im Lernzuwachs.
- Somit profitieren Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Ausgangslage in der Lesekompetenz gleichermaßen von der Teilnahme am Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘.
- Als ein wesentlicher Faktor für die positive Entwicklung der Lesekompetenz vermuten die Forschenden das gezielte Einüben und vielfache Anwenden von kognitiven Lesestrategien.

<sup>4</sup> Die Angaben stammen z. T. aus folgendem Artikel: Lossen, K., Holtappels, H. G., Osadnik, F. & Tillmann, K. (2021). StEG-Lesen: Konzeption des Studiendesigns und des Leseförderprogramms. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 158-178. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Veröffentlichung:** Gaiser, J. M., Reinert, M., Kielblock, S. & Stecher, L. (2021). **StEG-Kooperation: Beschreibung und Evaluation einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagsgrundschulen.** In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsgrundschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsgrundschulen (StEG)*. S. 212-238. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Projekt:** Studie zur Entwicklung von Ganztagsgrundschulen (StEG),  
Teilprojekt StEG-Kooperation

**Laufzeit:** 2016-2019

**Bundesland:** Hessen

### Forschungsfrage(n):

1. Wie sollte eine Intervention zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen aus Sicht von Expertinnen und Experten aus der Praxis und unter Hinzunahme aktueller Forschungsbefunde beschaffen sein?
2. Wie läuft eine Durchführung der Maßnahme an drei ausgewählten Pilotschulen ab?

### Datengrundlage & Methode(n)<sup>5</sup>:

Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer konzipierten Schulentwicklungsmaßnahme an n=3 Schulen, Interviews mit n=85 Teilnehmenden (Schul-, Ganztags- und Hortleitungen, Lehrkräfte, weiteres päd. Personal)

*Instrumente:* Schriftliches Kurzfeedback, Leitfadengestützte Interviews vor und nach Durchführung der Maßnahme

*Analysemethoden:* Qualitative Inhaltsanalyse

### Zentrale Befunde:

- Zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation wurde von einem 12-köpfigen Expertenkreis eine mehr-tägige, modular aufgebaute Schulentwicklungsmaßnahme entwickelt, die sich an alle pädagogisch Tätigen einer Ganztagsgrundschule richtet und auf sieben zentrale Fragen der multiprofessionellen Kooperation eingeht: Warum kooperieren? Wer kooperiert wo und wann? Was muss kommuniziert werden? Wie wollen wir zusammenarbeiten? Wohin wollen wir? Dabei kamen auch innovative Methoden zum Einsatz (z.B. Raumpläne, Kommunikationspyramide). Durchgeführt wurde die Maßnahme von einem Trainer-Tandem, das über besonders umfangreiche Erfahrungen im Umgang mit Schulentwicklungsthemen verfügt.
- Das schriftliche Feedback der Teilnehmenden fiel vorwiegend positiv aus, auch wenn der Wunsch nach möglichst praxisnahen und beispielhaften Inhalten wiederkehrend geäußert wurde. Besonders die Möglichkeit, die bestehenden Kooperationsstrukturen im großen Team reflektieren und hinterfragen zu können, wurde von den Teilnehmenden positiv hervorgehoben, ebenso die gemeinsame Erarbeitung von Lösungen.

Bewertung der Maßnahme durch die Teilnehmenden und wahrgenommene Auswirkungen (Interviews):

- Die Maßnahme bot die Möglichkeit des professionsübergreifenden Kennenlernens durch Präsenzzeiten (fast) des gesamten Teams → Voraussetzung für innerschulische Kooperation
- Es konnten kooperationshemmende Strukturen wie Hierarchien zwischen den pädagogischen Akteuren oder eine in der Vergangenheit gewachsene Trennung von Schule und Hort aufgedeckt und thematisiert werden.
- Bereits gute Kooperationsstrukturen wurden wahrgenommen und anerkannt.
- Die Maßnahme bot den Teilnehmenden Raum für die Reflexion bestehender Kooperationspraktiken und die Möglichkeit, Wünsche und Probleme aufzugreifen und Lösungsansätze zu entwickeln.
- Es wurden Bedingungen für Verbesserungen unter Einbezug aller Professionen erörtert und Prioritäten herausgearbeitet; das Verständnis für die anderen Professionen konnte gestärkt werden.

Ausbleibende Wirkungen/Kritikpunkte der Teilnehmenden:

- Mangelnder Raum für das Thematisieren von Konflikten und standortspezifischen Bedürfnissen innerhalb der Module; zu wenig Zeit um Beziehungen zu knüpfen; vorherrschende Strukturen wurden zwar teilweise erkannt, aber nicht aufgebrochen.
- Institutionelle Hürden (z.B. mangelnde Kooperation der Schulleitung mit den pädagogisch Tätigen)
- Individuelle Hürden (z.B. geringe Veränderungsbereitschaft im Kollegium, mangelnde zeitliche Ressourcen/zu hohe Arbeitsbelastung)

<sup>5</sup> Die Angaben zu Datengrundlage und Methoden stammen z. T. aus folgendem Artikel: Reinert, M., Gaiser, J. M., Warth, J. & Stecher, L. (2021). Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperationen an Ganztagsgrundschulen. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsgrundschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsgrundschulen (StEG)*. S. 239-261. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Veröffentlichung:** Reinert, M., Gaiser, J. M., Warth, J. & Stecher, L. (2021). **Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperationen an Ganztagsgrundschulen.** In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsgrundschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsgrundschulen (StEG)*. S. 239-261. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Projekt:** Studie zur Entwicklung von Ganztagsgrundschulen (StEG),  
Teilprojekt StEG-Kooperation

**Laufzeit:** 2016-2019  
**Bundesland:** Hessen

### Forschungsfrage(n):

1. In welcher Hinsicht wirkt eine speziell auf die Stärkung der multiprofessionellen Kooperation abzielende Schulentwicklungsmaßnahme auf die Kooperation an den drei beteiligten Pilotgrundschulen?
2. Welche schulischen Bedingungen wirken sich dabei förderlich bzw. hemmend auf die Stärkung der multiprofessionellen Kooperation aus?

### Datengrundlage & Methode(n):

Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer konzipierten Schulentwicklungsmaßnahme an n=3 Schulen, Interviews mit n=85 Teilnehmenden (Schul-, Ganztags- und Hortleitungen, Lehrkräfte, weiteres päd. Personal)

*Instrumente:* Qualitative längsschnittliche Fallstudien, leitfadengestützte Interviews vor und nach Durchführung der Maßnahme, teilnehmende Beobachtungen

*Analysemethoden:* Qualitative Inhaltsanalyse

### Zentrale Befunde:

- Erreicht wurden ein gegenseitiges Kennenlernen und eine Sensibilisierung für die anderen Bereiche; gewachsene, z.T. kooperationshemmende Strukturen konnten jedoch nicht maßgeblich verändert werden.
- Klare Kommunikationsstrukturen und eine transparente Informationsweitergabe sind zentral und können z.B. durch eine professionsübergreifende Infotafel unterstützt werden.
- Ein wertschätzendes und wenig hierarchisches Verhältnis zwischen den Professionen ermöglicht es, organisatorisch bedingte Herausforderungen für die Kooperation als solche zu erkennen und nicht als Beziehungsproblem auszuhandeln.
- Die Erweiterung des Personenkreises bei Leitungstreffen bietet die Chance, die Verzahnung und Partizipation der Bereiche zu unterstützen.
- Die räumliche Situation wirkt sich an allen Standorten stark auf die multiprofessionelle Kooperation aus, kann aber nur an einer Schule durch die Maßnahme verändert werden.

#### Gelingsbedingungen:

- Schulleitungshandeln: Ein hierarchisches und stark lenkendes Leitungshandeln kann sich hemmend auf die multiprofessionelle Kooperation auswirken, wenn sich die Beteiligten in ihrer Kompetenz nicht wahrgenommen fühlen und ein wertschätzendes Arbeiten auf Augenhöhe erschwert wird.
- Partizipationsmöglichkeiten: Eine zentralisierte Kommunikation z.B. über die Ganztagskoordination ermöglicht es den unterschiedlichen Professionen zwar ggf., Vorschläge oder ihre Perspektive einbringen zu können. Ein direkter Austausch zwischen den Professionen aus Eigeninitiative wird dadurch jedoch gehemmt. Für die vermittelnde Person entstehen zudem hohe Kommunikationsanforderungen.
- Kooperationsbereitschaft: Gewachsene Strukturen, die eine Einteilung in getrennte Bereiche (Unterricht/Lehrkräfte vs. schulische Ganztagsbetreuung vs. kooperierende Horte) verfestigt haben, lassen sich nur schwer aufweichen bzw. auflösen. Die Reflexion des gesamten Teams mit allen Professionen und die Förderung der wechselseitigen Perspektivübernahme können hier förderlich sein.
- Gemeinsamer Gestaltungswille: Veränderungsprozesse an Schulen, z.B. die Einführung des Ganztags, können sich förderlich auf die Implementation von Maßnahmen zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation auswirken. Voraussetzungen sind eine wertschätzende Haltung gegenüber anderen Professionen und eine gemeinsame Vision. Die Inanspruchnahme von Unterstützungssystemen ist hier oftmals gewinnbringend.
- Räume: Eine räumliche Trennung von Schule und Hort/Ganztagsbetreuung erschwert die Kooperation durch weite Wege und mangelnde Überschneidungen in den Arbeitszeiten der pädagogisch Tätigen.
- Diskurs: Differenzen zwischen Kooperationspartnern auf institutioneller Ebene (z. B. unterschiedliche pädagogische Konzepte) und unterschwellige Konflikte zwischen den Professionen können die Kooperation hemmen. Teamentwicklung sollte hier tiefergehenden Schulentwicklungsmaßnahmen vorangehen.
- Einschränkend weisen die Autorinnen und Autoren auf die geringe Anzahl der untersuchten Schulen sowie auf eine verringerte Teilnehmendenzahl bei den Interviews nach Durchführung der Maßnahme hin.

**Veröffentlichung:** Hüsken, K., Lippert, K., Kuger, S. (2021). **Der Betreuungsbedarf bei Grundschulkindern. DJI-Kinderbetreuungsreport 2020.** Studie 2 von 8. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/KiBS/DJI-Kinderbetreuungsreport\\_2020\\_Studie2.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/DJI-Kinderbetreuungsreport_2020_Studie2.pdf) [28.09.2021].

**Projekt:** DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS)

**Laufzeit:** 2019

**Bundesland:** Bundesweit

**Forschungsfrage(n):** Wie stellt sich die aktuelle Betreuungssituation von Grundschulkindern aus Sicht der Eltern dar? Können Eltern ihre Betreuungsbedarfe durch das aktuelle Betreuungsangebot decken? Welche Eltern haben einen Betreuungsbedarf? Wessen Kinder nutzen bei vorhandenem Bedarf auch einen Betreuungsplatz? Aus welchen Gründen entscheiden sich Eltern für eine außerunterrichtliche Betreuung? Welche Betreuungswünsche haben Eltern von Vorschulkindern für die Schulzeit?

#### **Datengrundlage & Methode(n):**

*Datengrundlage:* 8.309 Eltern mit einem Kind im Grundschulalter (Zufallsstichprobe)

*Instrumente:* Länderrepräsentative Elternbefragung zur Betreuung von Kindern bis zum Ende d. Grundschulzeit

*Analysemethoden:* Deskriptive, interferenzstatistische und multivariate Auswertungen (Faktorenanalyse, logistische Regressionen)

#### **Zentrale Befunde:**

- Betreuungsbedarfe und Bedarfsdeckung bei Grundschulkindern: ohne Bedarf 26%, mit Bedarf 74%, davon 6% ohne Platz (=ungedeckter Bedarf), 67% mit Platz; fehlende Angaben 1%
- Von den 67% mit Platz: 49% gedeckter Bedarf, 11% Bedarf übersteigt Nutzung, 7% fehlende Angaben
- Obwohl sich der Anteil der betreuten Kinder in den vergangenen Jahren stetig erhöht hat, ist die Lücke zwischen Bedarf und Nutzung aufgrund steigender Bedarfe kaum kleiner geworden. In Ostdeutschland und Hamburg liegt der Bedarf deutlich höher als in den (anderen) westdeutschen Bundesländern. Zugleich ist der Betreuungsbedarf der Eltern in Ostdeutschland häufiger gedeckt als in Westdeutschland. Unabhängig vom Wohnort äußern Familien, in denen die Mutter erwerbstätig ist, genauso wie Alleinerziehende, aber auch Familien mit Migrationshintergrund sowie Familien, die ALG II beziehen mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Betreuungsbedarf.
- Jedes zweite Grundschulkind in Deutschland wird in einem Hort- oder Ganztagsschulangebot betreut. Weitere 17 Prozent nutzen ein Angebot der Übermittagsbetreuung. In Ostdeutschland, wo neun von zehn Grundschulkindern ein Betreuungsangebot nutzen, überwiegt die Hortbetreuung, Übermittagsbetreuungen spielen eine untergeordnete Rolle. In Westdeutschland nutzen drei von fünf Kindern ein Betreuungsangebot nach Unterrichtschluss. Jedes vierte Kind besucht eine Ganztagschule. Angebote der Übermittagsbetreuung werden in Westdeutschland von einem größeren Teil der Kinder in Anspruch genommen als Hortangebote.
- Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit, einen institutionellen Betreuungsplatz zu nutzen: Familien, in denen die Mutter einer Teil- oder Vollzeiterwerbstätigkeit nachgeht, nutzen eher einen Betreuungsplatz für ihr Kind. Gleiches gilt für Haushalte, in denen der höchste Schulabschluss die (Fach-)Hochschulreife ist. Ein eigenständiger signifikanter Zusammenhang des Migrationshintergrunds oder des Familienstands mit der Nutzung eines Betreuungsplatzes konnte nicht nachgewiesen werden. Unterschiede im Nutzungsverhalten, die in anderen Studien berichtet werden, sind daher wahrscheinlich auf unterschiedliche Betreuungswünsche der Eltern zurückzuführen.
- Wichtigkeit verschiedener Gründe für die Anmeldung für ein Betreuungsangebot (Mittelwerte Ost/West; Skala 1=gar nicht wichtig, 4=sehr wichtig): Eine verlässliche Betreuung (3,8/3,8) und die Aufnahme bzw. Ausweitung einer beruflichen Tätigkeit (3,2/3,4) werden als wichtigste Gründe benannt, gefolgt von besseren Kontakten unter Gleichaltrigen (3,4/3,1), Förderung der Selbständigkeit des Kindes (3,2/3,0), Beaufsichtigung/Unterstützung bei Hausaufgaben (3,0/2,7), Wunsch des Kindes (2,8/2,7) und bessere Leistungen in Schulfächern (2,4/2,1).
- Betreuungswünsche: Nicht immer wird ein Ganztagsangebot wie Hort oder Ganztagschule gesucht, viele Eltern wünschen sich kürzere, flexible Angebote. Auch eine Betreuung an fünf Tagen pro Woche benötigt nur ein Teil der Eltern. Vor allem in Westdeutschland präferiert die Mehrheit der Eltern eine Betreuung im Rahmen eines erweiterten Halbtagsplatzes (mit bis zu 35 Stunden pro Woche).
- Vier von fünf Eltern von Vorschulkindern (älter als vier Jahre), die aktuell einen Betreuungsbedarf für ihr Kind haben, wünschen sich auch für die Schulzeit einen institutionellen Betreuungsplatz. Damit liegt der zukünftige Bedarf etwas höher als der aktuell ermittelte Bedarf von Eltern mit Kindern im Grundschulalter.

**Veröffentlichung:** Lange, J. & Weischenberg (2021). **Institutionelle Betreuung im Grundschulalter in NRW. Betreuungswünsche und Elternbedarfe – Landes- und Regionalperspektive.** Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Verfügbar unter: [https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/NRW\\_Elternbedarfe\\_Ganztag.pdf](https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/NRW_Elternbedarfe_Ganztag.pdf) [28.09.2021].

**Projekt:** Erfassung von Betreuungswünschen und Elternbedarfen zur Ganztagsbetreuung in der Primarstufe in NRW

**Laufzeit:** 2019-2021  
**Bundesland:** Nordrhein-Westfalen

**Forschungsfrage(n):** Wie hoch ist in NRW der elterliche Bedarf an Betreuungsplätzen für Kinder im Grundschulalter?

**Datengrundlage & Methode(n):** Quantitative Befragungen (telefonisch, online oder schriftlich) jeweils eines Elternteils von 5 bis unter 11-jährigen Kindern (n=5.129)

*Instrumente:* Ziehung einer zusätzlichen Stichprobe für NRW im Rahmen der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) (Erhebungswelle 2019; Ziehung der Stichprobe nach Altersgruppen für altersdifferenzierte Analysen; Ergänzung des KiBS-Fragebogens um weitere Fragen u.a. zu den Themenbereichen Frühbetreuung, Ferienbetreuung, Kosten für die Betreuung und Anforderungen der Eltern an die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung des Betreuungsangebots)

Nutzung eines Datensatzes des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung mit regionalspezifischen Informationen für Analysen nach Regierungsbezirken, Kreisen/kreisfreien Städten, Raumordnungsregionen und Siedlungsstrukturtyp

*Analysemethoden:* Deskriptive Auswertungen, bivariate Analysen (Kreuztabellen), Regressionsanalysen

#### Zentrale Befunde:

- Insgesamt äußern 76% der Eltern einen Betreuungsbedarf; der Anteil der tatsächlich institutionell betreuten Grundschulkinder liegt bei 69% (auch Übermittagsbetreuung). Bei Einelternfamilien und bei Familien mit in Vollzeit oder langer Teilzeit arbeitenden Müttern ist der Anteil höher (83-85%).
- Während es bei der Inanspruchnahme eines Betreuungsplatzes keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Altersstufen gibt, sinken die angegebenen Betreuungsbedarfe mit steigendem Alter des Kindes (von 81% bzw. 82% Betreuungsbedarf in der 1. bzw. 2. Klasse auf 72% in der 3. und 62% in der 4. Klasse).
- Hinsichtlich des Betreuungsumfanges nutzen (wünschen sich) 13% (16%) der Eltern 25 Stunden oder weniger, 48% (32%) mehr als 25 und weniger als 35 Stunden und 38% (51%) mehr als 35 Stunden.
- Der benötigte Betreuungsumfang ist in ländlichen Regionen deutlich niedriger als in großstädt. Regionen.
- Der Anteil der Eltern, die trotz Bedarf keinen Betreuungsplatz für ihr Kind haben, ist regional sehr unterschiedlich (in den RBs Köln und Düsseldorf am niedrigsten, im RB Arnsberg am höchsten). Für weitere Planungen sollten regionalspezifische Prognosen der demografischen Entwicklung berücksichtigt werden.
- 27% der Eltern mit generellem Betreuungsbedarf wünschen sich eine Betreuung vor Unterrichtsbeginn und 78% eine Ferienbetreuung (in unterschiedlichem Umfang); bei einer Ferienbetreuung ist den Eltern besonders wichtig, wie diese inhaltlich gestaltet ist und dass sie deckungsgleich mit der Ferienbetreuung von Geschwistern ist.
- Die Zufriedenheit der Eltern mit dem aktuell genutzten Angebot ist insgesamt sehr hoch (auf einer Skala von 1=überhaupt nicht zufrieden bis 6=Sehr zufrieden), insbesondere mit der Verlässlichkeit der Betreuungszeiten (Mittelwert 5,5). Die geringsten Zufriedenheitswerte weisen die Aspekte „Räumlichkeiten und Ausstattung“ (4,2) und „Aktivitäten und Lernangebote“ (4,2) auf.
- Wichtigster Auswahlgrund für die Betreuungseinrichtung ist die Verlässlichkeit der Betreuung (Mittelwert 3,8 auf einer Skala von 1=gar nicht wichtig bis 4=sehr wichtig). Als weniger wichtig sehen die Eltern u.a. die Unterstützung bei Hausaufgaben (2,7) oder bessere Leistungen in den Schulfächern (2,2) an.
- Mit Blick auf inhaltliche Aspekte der Betreuung wünschen sich Eltern vor allem, dass die Fachkräfte auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen und dass sich Lernzeiten mit Phasen zur freien Entfaltung abwechseln.
- Die Kosten für die Betreuung dürften aus Sicht der Eltern durchschnittlich bei 123€ pro Monat (inkl. Mittagessen) liegen, wobei für jeweils ca. ein Viertel der Eltern das Kostenlimit für einen Betreuungsplatz bei 180 und mehr bzw. bei 45 bis 90€ liegt. Für 13% der Eltern dürften die Betreuungskosten 45€ pro Monat nicht überschreiten. Das selbst gesetzte Kostenlimit ist erwartungsgemäß abhängig vom Familieneinkommen. Vor allem Eltern der unteren Mittelschicht sind unzufrieden mit den Kosten des aktuell genutzten Betreuungsangebots.
- Die ermittelten Elternbedarfe stellen eine Momentaufnahme dar. Da die Betreuungsbedarfe in den letzten 10 Jahren kontinuierlich gestiegen sind, ist zu erwarten, dass sie auch bis 2025 weiter steigen werden.

**Veröffentlichung:** 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. Verfügbar unter: [https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/Plaetze\\_Personal\\_Finanzen\\_Teil\\_2.pdf](https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Plaetze_Personal_Finanzen_Teil_2.pdf) [22.11.2021].

**Projekt:** Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030

**Laufzeit:** 2021  
**Bundesland:** Bundesweit

### Forschungsfrage(n):

- 1) Welcher zusätzliche ganztägige Platzbedarf für Kinder im Grundschulalter ist bis 2029/30 zu erwarten, wenn man die demografische Dynamik berücksichtigt und von den letzten Bedarfswerten auf Seiten der Eltern ausgeht und diese hochrechnet?
- 2) Welcher damit zusammenhängende zusätzliche Personalbedarf dürfte sich daraus ergeben, um dieses fehlende Platzangebot bereitstellen zu können?
- 3) Welcher damit verbundene zusätzliche Finanzbedarf an einmaligen und laufenden Kosten kommt bis zum bzw. im Schuljahr 2029/30 auf die öffentliche Hand zu?

### Datengrundlage & Methode(n):

*Instrumente:* Nutzung von Daten der KMK-Ganztagsstatistik, der Kinder- und Jugendhilfe-Statistik (Vollerhebungen), der Kinderbetreuungsstudie (KiBS) (Erhebungswelle 2020; repräsentative Stichprobe) und der koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (KBV) von 2019 (statistisches Bundesamt; demografische Entwicklung)  
*Analysemethoden:* Deskriptive Auswertungen, eigene Berechnungen

### Zentrale Befunde:

- Insgesamt nahmen im Schuljahr 2019/20 ca. 1.634.000 Grundschul Kinder ein ganztägiges Angebot an Grundschulen oder im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Anspruch; das entspricht einem Anteil von ca. 55% der Kinder im Grundschulalter.
- Die Anzahl der Grundschul Kinder wird deutschlandweit voraussichtlich noch bis Ende 2026 steigen (+11% im Vergleich zu 2019) und daraufhin leicht zurückgehen. Aber auch Ende 2029 wird es insgesamt noch ca. 10% mehr Kinder im Grundschulalter geben als 2019. Dies gilt vor allem für die westdeutschen Flächenländer. In den Stadtstaaten wird der Anstieg voraussichtlich stärker und länger ausfallen, in Ostdeutschland wird es einen stärkeren und früheren Rückgang geben.
- Der Anteil an Eltern, die für ihre Grundschul Kinder einen Ganztagsbedarf äußern (Definition hier: 8 Std. an 5 Tagen pro Woche), liegt deutschlandweit für die Gesamtgruppe der Kinder im Grundschulalter bei 65% (Ostdeutschland: 90%, Westdtl.: 60%; gemittelte Werte der Jahre 2018-2020); dabei müssen auch weitere gewünschte Angebotsformate mitgedacht werden (z.B. eine Übermittagsbetreuung mit geringerem Umfang).
- Steigt der Betreuungsbedarf zukünftig, wäre für die Jahre 2026/27-2029/30 von einer Inanspruchnahmequote von 72% auszugehen (=Vorausberechnung des Platzbedarfs für einen bedarfsdeckenden Ausbau).
- Um den Bedarf an Ganztagsplätzen für Grundschul Kinder bis zum Eintreten des vollständigen Rechtsanspruchs 2029/30 zu decken, müssen deutschlandweit zusätzlich zu den im Schuljahr 2019/20 bereits vorhandenen Plätzen zwischen 508.000 und 692.000 (konstanter vs. steigender Bedarf) weitere Ganztagsplätze geschaffen werden. Das entspricht einem Anstieg der ursprünglichen Platzzahl um 31-42%. In den ostdeutschen Flächenländern besteht nur ein geringer zusätzlicher Ausbaubedarf. Je nach Ausgangslage und erwarteter demografischer Entwicklung werden ein mehr oder weniger großer Anteil an Plätzen in den unterschiedlichen Bundesländern nur vorübergehend benötigt.
- Hinsichtlich des Personalbedarfs ergeben die Vorausberechnungen, dass 2029/30 in Deutschland ca. 19.400-26.400 zusätzliche Vollzeitstellen benötigt werden (bei konstantem bzw. steigendem Bedarf sowie einem Betreuungsschlüssel von 1:15); bei einem Schlüssel von 1:10 würden ca. 29.000-39.600 Stellen benötigt. Für NRW liegen die Zahlen bei 4.200-5.800 (1:15) bzw. 6.300-8.800 (1:10). Die Investitionskosten der Länder liegen in der Summe bei 3,9 bis 5,3 Mrd. Euro. Zudem fallen zwischen 1,3 und 3 Mio. Euro zusätzliche Betriebskosten an (verschiedene Modellberechnungen je nach Personalschlüssel, konstantem/steigendem Elternbedarf und ob man von einem Fachkräfte- oder Mischmodell ausgeht).
- Die Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass die berechneten Daten auf regionaler Ebene teils stark von den Landeswerten abweichen können. Den Vorausberechnungen sind zudem aus verschiedenen Gründen (u.a. Datenlage, unterschiedliche Regelungen in den Bundesländern) deutliche Grenzen gesetzt.

**Veröffentlichung:** Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021): **Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter: Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen.** Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

<b>Projekt:</b> Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter	<b>Laufzeit:</b> 2018-2021
	<b>Bundesland:</b> Berlin, Brandenburg, NRW, Baden-Württemberg, Bayern

**Forschungsfrage(n):** Was ist aus der Perspektive von Grundschulkindern ein guter Ganztag?

### Datengrundlage & Methode(n):

*Datengrundlage:* n=8 Ganztagsgrundschulen, n=165 Kinder (6-12 Jahre)

*Instrumente:* Gruppendiskussionen, dialoggestützte narrative Interviews, malbegleitende Gespräche, fotobasierte Gespräche (Kinder fotografieren ihren Ganztag), Briefbox, fokussierte teilnehmende Beobachtungen

*Analysemethoden:* Dokumentarische Methode

### Zentrale Befunde:

Als grundlegende Erfahrungs- und Relevanzbereiche der Kinder wurden vier Qualitätsbereiche identifiziert:

1. Qualitätsbereich: Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen
  - 1.1 In Lern- und Arbeitssettings von Pädagoginnen/Pädagogen unterstützt werden, die aufmerksam und respektvoll an die Interessen und Bedarfe von Kindern anknüpfen, 1.2 In Alltagssituationen mit Pädagoginnen/Pädagogen in Beziehungen interagieren, die von Emotionalität, Vertrauen und Ebenbürtigkeit gekennzeichnet sind, 1.3 Sich in ernststen Konfliktsituationen auf Pädagoginnen/Pädagogen verlassen können, die verständnisvoll und fair intervenieren und den Kindern helfen, Strategien für ein friedliches und demokratisches Miteinander zu entwickeln, 1.4 An der Gestaltung eines »schönen« Ganztags beteiligt sein, mitreden und mitbestimmen
2. Qualitätsbereich: Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur
  - 2.1 „Wild“ spielen: sich gegenüber anderen behaupten, sich mit anderen messen und in der Gruppe selbst tragfähige Regeln entwickeln, 2.2 Sich zurückziehen, sich unterhalten und soziale Beziehungen verhandeln, 2.3 Sich einen Ort aneignen und Fantasiespiele spielen, 2.4 Freundinnen/Freunde haben, Freundschaft erleben und sich auf Freundinnen/Freunde verlassen können
3. Qualitätsbereich: Die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit
  - 3.1 (Noch) Verbotenes tun und Grenzen austesten, 3.2 Zerstreuenden, unterhaltsamen und entspannenden Aktivitäten nachgehen, 3.3 Handlungspraktischen Tätigkeiten lang anhaltend nachgehen und sich in Situationen mit Ernstcharakter bewähren, 3.4 Sich in riskante, herausfordernde Bewegungsaktivitäten und in (kompetitive) Bewegungsspiele vertiefen
4. Qualitätsbereich: Die Erweiterung des Bildungsraums Ganztag in die Natur und die Außenwelt
  - 4.1 Naturerfahrungen machen, 4.2 Ausflüge machen und die Außenwelt erfahren

### Fazit:

- Kontrastprogramm zum Unterricht ist wichtig: Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten, Fachkräfte nicht als Lehrkräfte sondern als sozialpäd. Fachkräfte, handlungspraktische, lebensweltnahe Bildungserfahrungen, keine Hausaufgaben, Spielen, ungezähmt und wild sein, sich ausruhen, genießen dürfen, keinen Leistungsanforderungen genügen müssen.
- Pausen sollen nicht als rhythmisierendes Element, das der Effektivierung dient, begriffen, sondern zur Eröffnung von Frei- und Aktionsräumen genutzt werden: Bewegungsfreiheit, Raumeignung und -ausgestaltung, fantasievolle Rollenspiele, Draußen-Sein, Ausflüge in den Sozialraum und die Natur.
- Die Qualitätsdimensionen sollten im jeweiligen Ganztag diskutiert und mit Leben gefüllt werden. Erwachsene sollten Ideen, Vorschläge und Beschwerden von Kindern ernsthaft in die Qualitätsentwicklung einbeziehen und sie daran mitwirken lassen.
- Fachkräfte sollten Freiräume, Rückzugsräume und die Auseinandersetzung der Kinder unter sich zuzulassen, andererseits aber auch als Beziehungspartnerinnen und -partner zur Verfügung stehen und bei Übergriffen oder Mobbing konsequent eingreifen.
- Ziel sollte sein, in multi- bzw. interprofessionellen Teams gemeinsam einen Lebensort zu schaffen, an dem die Bildungsprozesse der Kinder, ihr Wohlbefinden und Glück im Zentrum stehen.

**Veröffentlichung:** Eickelmann, B., Heldt, M. & Port, S. (2020). **Rolle des schulischen Ganztags für das Lernen mit digitalen Medien.** In B. Eickelmann, A. Labusch, K. Drossel & M. Vennemann (Hrsg.), *ICILS 2018 #NRW. Vertiefende Analysen und Befunde für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich.* S. 67–74. Münster: Waxmann.

**Projekt:** ICILS 2018-Nordrhein-Westfalen

**Laufzeit:** 2016-2021

**Bundesland:** Nordrhein-Westfalen

**Forschungsfrage(n):** Welche Rolle spielt der schulische Ganztags für das Lernen mit digitalen Medien?

#### Datengrundlage & Methode(n)<sup>6</sup>:

*Datengrundlage:* n=1.991 Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe (repräsentative Stichprobe für NRW), n= 1.468 Lehrkräfte, die im 8. Jahrgang unterrichten, n=110 Schulen (Schulleitungen)

*Instrumente:* Hintergrundfragebögen für SuS, Schulleitungen und IT-Koordinatorinnen und -Koordinatoren zur Erfassung der Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs

*Analysemethoden:* deskriptive Auswertungen

#### Zentrale Befunde:

- 37% der Achtklässlerinnen und Achtklässler besuchten zum Erhebungszeitpunkt eine Schule, in der nach Angabe der Schulleitung digitale Medien in den Angeboten des Ganztags konzeptionell verankert sind. Hierbei gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen Gymnasien und anderen Schulformen der Sek. I.
- 46,4% der SuS nahmen in NRW am Ganztags teil (Deutschland: 28,3%), 26,1% an Gymnasien und 61,3% in anderen Schulformen der Sek. I
- Von den Ganztagschülerinnen und -schülern gab jeweils etwas mehr als die Hälfte an, dass digitale Medien in den Angeboten des Ganztags genutzt werden, um 1. Dinge zu lernen, die sich auf den Unterricht beziehen, und 2. größere Projekte durchzuführen. Etwas mehr als ein Drittel gab an, dass digitale Medien in den Angeboten des Ganztags genutzt werden, um Programmieren zu lernen. Die Anteile liegen für Deutschland jeweils in vergleichbarer Höhe. Differenziert nach Schulformen ergaben sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede.
- Die Autorinnen resümieren, dass die Potenziale des Lernens mit digitalen Medien im Ganztags Nordrhein-Westfalens noch nicht ausgeschöpft werden. Gelungene und innovative Beispiele sollten gebündelt und sichtbar gemacht und flankierend Vernetzung- und Professionalisierungsmaßnahmen angestrebt werden.

<sup>6</sup> Die Angaben zu Datengrundlage und Methoden stammen z. T. aus folgendem Artikel: Eickelmann, B., Labusch, A., Drossel, K. & Vennemann, M. (2020). Anlage der Studie ICILS 2018-NRW. In B. Eickelmann, A. Labusch, K. Drossel & M. Vennemann (Hrsg.), *ICILS 2018 #NRW. Vertiefende Analysen und Befunde für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich.* S. 9-21. Münster: Waxmann.



## QUELLENVERZEICHNIS

Arnoldt, B. (2021). Nutzung außerunterrichtlicher Angebote und individuelle Entwicklungen: Ist der ganztags schulische Rahmen ein Vorteil? In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 60-69. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Brisson, B. M., Heyl, K., Sauerwein, M., Theis, D., Fischer, N. & Klieme, E. (2021). StEG-Tandem: Schulentwicklungsprojekt und Evaluationsstudie. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 96-104. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Dohrmann, J., Brisson, B. M. & Kielblock, S. (2021). Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 105-119. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Eickelmann, B., Heldt, M. & Port, S. (2020). Rolle des schulischen Ganztags für das Lernen mit digitalen Medien. In B. Eickelmann, A. Labusch, K. Drossel & M. Vennemann (Hrsg.), *ICILS 2018 #NRW. Vertiefende Analysen und Befunde für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich*. S. 67-74. Münster: Waxmann.

Eickelmann, B., Labusch, A., Drossel, K. & Vennemann, M. (2020). Anlage der Studie ICILS 2018-NRW. In B. Eickelmann, A. Labusch, K. Drossel & M. Vennemann (Hrsg.), *ICILS 2018 #NRW. Vertiefende Analysen und Befunde für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich*. S. 9-21. Münster: Waxmann.

Furthmüller, P. (2021). StEG-Bildungsorte: Stichprobe und Erhebungsverfahren. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 26-40. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Gaiser, J. M., Reinert, M., Kielblock, S. & Stecher, L. (2021). StEG-Kooperation: Beschreibung und Evaluation einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagsgrundschulen. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 212-238. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Gerleigner, S. & Kanamüller, A. (2021). Vorstellungen individueller Förderung und die Wahl einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 41-59. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Hakim, A.-M. & Züchner, I. (2021). Non-formale Bildung in und außerhalb von Schule – Angleichung herkunftsspezifischer Bildungschancen durch Ganztags schulbesuch? In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. S. 70-86. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Heer, J. & Sauerwein, M. (2021). Schulentwicklung als Kooperationsprojekt zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis am Beispiel von StEG-Tandem. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.),

*Individuelle Förderung an Ganztagsschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. S. 135-150. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Heyl, K. (2021). Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. S. 120-134. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Hüsken, K., Lippert, K., Kuger, S. (2021). *Der Betreuungsbedarf bei Grundschulkindern. DJI--Kinderbetreuungsreport 2020*. Studie 2 von 8. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/KiBS/DJI-Kinderbetreuungsreport\\_2020\\_Studie2.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/DJI-Kinderbetreuungsreport_2020_Studie2.pdf) [28.09.2021].

Lange, M. & Weischenberg, J. (2021): Institutionelle Betreuung im Grundschulalter in NRW. Betreuungswünsche und Elternbedarfe – Landes- und Regionalperspektive. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Verfügbar unter: [https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/NRW\\_Elternbedarfe\\_Ganztage.pdf](https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/NRW_Elternbedarfe_Ganztage.pdf) [28.09.2021].

Lossen, K., Holtappels, H. G., Osadnik, F. & Tillmann, K. (2021). StEG-Lesen: Konzeption des Studiendesigns und des Leseförderprogramms. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. S. 158-178. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

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. Verfügbar unter: [https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/Plaetze\\_Personal\\_Finanzen\\_Teil\\_2.pdf](https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Plaetze_Personal_Finanzen_Teil_2.pdf) [22.11.2021].

Reinert, M., Gaiser, J. M., Warth, J. & Stecher, L. (2021). Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperationen an Ganztagsgrundschulen. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. S. 239-261. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Tillmann, K., Lossen, K., Rollett, W., Holtappels, H. G. & Wutschka, K. (2021). Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganztage auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. S. 179-203. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [28.09.2021].

Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021): *Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter: Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.