Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen

STUDIE ZUR ENTWICKLUNG VON GANZTAGSSCHULEN
StEG

Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005–2010

Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums



Gefördert vom:
Bundesministerium für Bildung und Forschung
ESF Europäischer Sozialfonds für Deutschland
EUROPÄISCHE UNION

Durchgeführt von:
DIPF Bildungsforschung und Bildungsinformation
DJI Deutsches Jugendinstitut
IFS Institut für Schulentwicklungsforschung
JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Liebe Leserin, lieber Leser,

mit dieser Broschüre legen das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) und sein Projektteam Ihnen die Ergebnisse sechsjähriger wissenschaftlicher Arbeit vor. Wir sind überzeugt, einen wichtigen Meilenstein in der Evaluation von Bildungsreformen erreicht zu haben.

In drei Erhebungswellen, die 2005, 2007 und 2009 stattfanden, konnten wir mehr als 300 Ganztagsschulen untersuchen. Diese Schulen standen zu Beginn stellvertretend für die Ganztagsschullandschaft in den beteiligten Ländern. Dementsprechend ging es in den Analysen zur ersten Erhebungswelle 2005 darum, die Ausgangslage repräsentativ zu beschreiben. Unsere aktuellen Analysen haben dagegen einen anderen Fokus: Sie zeichnen die Entwicklung der untersuchten Schulen über den gesamten Untersuchungszeitraum nach und analysieren die Wirkungen des Ganztags. Gerade diese längsschnittlichen Erkenntnisse der Studie erbringen wertvolle Hinweise für Schulentwicklungsarbeit und Bildungspolitik.

Die Einführung von Ganztagsschulen bedeutet einen Paradigmenwechsel im deutschen Schulsystem, den StEG empirisch begleitet, um Entwicklungspotenziale und -bedarfe sowie Effekte der Ganztagsschule zu erschließen. Dabei beziehen wir nicht nur Schulleitungen, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte ein, sondern wir betrachten auch Wirkungen auf das familiäre sowie das regionale Umfeld und untersuchen ganz gezielt die Kooperation zwischen Lehrkräften und dem ganztagsschulspezifisch eingesetzten weiteren pädagogisch tätigen Personal. Allein die „zentrale Kohorte" – die befragten Kinder und Jugendlichen, die 2005 die Jahrgangsstufe 5 besuchten und für die sich Aussagen über ihre individuelle Entwicklung im gesamten betrachteten Vierjahreszeitraum treffen lassen – ist so groß wie die deutsche PISA-Stichprobe. Auf dieser aussagefähigen Basis können wir nun darstellen, unter welchen Bedingungen es Ganztagsschulen gelingt, ihre Schulkultur zu verändern, die Breite und Qualität der Angebote auszubauen sowie die Teilnahmequote zu erhöhen und schließlich, welchen Einfluss die Teilnahme an Ganztagsangeboten auf Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien hat.

Die vorliegende Publikation dokumentiert erste zentrale Befunde. Diese unterscheiden sich fundamental von dem, was in zahllosen pädagogischen Schriften, in politischen Dokumenten oder auch in Studien wie PISA und IGLU über Ganztagsschulen gesagt wurde. Nicht Programme und Probleme werden dargestellt, es findet auch kein Ranking statt, vielmehr weist StEG verallgemeinerbare Effekte nach. Erstmals können jetzt individuelle Entwicklungsverläufe und institutionelle Veränderungen über einen aussagefähigen

Zeitraum von vier Jahren hinweg dokumentiert werden. Einige der hohen Erwartungen haben sich nicht erfüllt. StEG kann jedoch unter anderem nachweisen: Die Teilnahme an Ganztagsangeboten hat positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Jugendlichen und das häusliche Familienklima. Bei ausreichend hoher pädagogischer Qualität der Angebote verbessern sich auch die Schulnoten. Wenn Schulen flexibel auf die Nachfrage nach Ganztagsplätzen reagieren, steigt die Teilnahmequote sowie infolgedessen auch die Breite der Angebote und deren konzeptionelle Anbindung an den Unterricht, was wiederum die Zufriedenheit der Eltern erhöht. Jeder einzelne dieser Zusammenhänge und alle weiteren Aussagen der vorliegenden Broschüre sind mit Daten unterlegt und mit komplexen statistischen Verfahren abgesichert. Damit ist eine Grundlage gelegt für evidenzbasierte Politik und Praxis. Weitere wissenschaftliche Informationen publiziert das StEG-Team in ausführlicherer Form im Frühjahr 2011.

Bemerkenswert ist, dass diese Ergebnisse gewonnen werden können, obwohl die Lerngelegenheiten und deren Nutzung in den einzelnen Ganztagsschulen immer noch recht uneinheitlich aussehen, fachbezogenes Lernen und Fördern durchweg eher selten angeboten und genutzt werden und die Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgänge 7 und 9 an der offenen Ganztagsschule, wenn überhaupt, in der Regel nur an zwei Tagen pro Woche teilnehmen. Dass die statistisch identifizierbaren Effekte recht schwach sind, weist darauf hin, dass in Praxis und Forschung weiteres Potenzial vorhanden ist. So haben die Schulen die Möglichkeit, ihren Ganztag noch wirkungsvoller zu gestalten, indem sie die professionelle Planung und systematische Umsetzung der Angebote vorantreiben. Wissenschaftlich ergeben sich aus StEG zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine erweiterte Evaluation unter spezifischen Fragestellungen.

StEG kann nicht alle in der Öffentlichkeit diskutierten Fragen zur ganztägigen Bildung und Betreuung in Deutschland abschließend beantworten, aber einer realistischen Bestandsaufnahme deutlich näher kommen. Wir rechnen mit einer anregenden Debatte.

Prof. Dr. Eckhard Klieme, Dr. Natalie Fischer (DIPF)
Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels (IFS der TU Dortmund)
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (DJI)
Prof. Dr. Ludwig Stecher (Justus-Liebig-Universität Gießen)

Editorial 2

StEG: Ein Forschungsverbund 5
Externe Unterstützung 5

Erkenntnisse im Längsschnitt 6
Entwicklung, Qualität, Wirkungen 6
Sechs Perspektiven 6
Spezifische Schwerpunkte 7
Auf Schul- und Personenebene 7

Ganztagsteilnahme der Schülerinnen und Schüler 8
Teilnahmequoten auf Schulebene 8
Nutzung verschiedener Angebotsformen 9
Ganztagsteilnahme und soziale Selektivität 10
Teilnahmechancen an offenen Ganztagsschulen 11

Den Wirkungen annähern 12
Mit der Realität rechnen 12
Kontrolle der Einflussgrößen 12
Komplexe Analysen 13

Wirkung auf Schülerinnen und Schüler 14
Teilnahme und Sozialverhalten 14
Qualität ist wichtig 16
Angebotsqualität, Lernmotivation und Schulfreude 16
Ganztagsschule und Schulleistungen 17
Ganztagsteilnahme und Schullaufbahn 18
Hausaufgabenbetreuung und Lernzeit 18
Ausblick 19

Ganztagsschule und Familie 20
Berufstätigkeit und Betreuung 20
Entlastung für die Eltern 20
Positive Tendenz für Familien 21

Angebotsqualität und Kooperation 22
Entwicklung der Angebotsvielfalt 22
Angebotsqualität aus Sicht der Schülerinnen und Schüler 24
Verknüpfung von Angeboten und Unterricht 24
Kooperation und Partizipation 25

Zufriedenheit mit Ganztagsbetrieb und -angeboten 26
Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Ganztag 26
Elternzufriedenheit und ihre Entwicklung im Trendvergleich 27
Bedingungen der Elternurteile 29
Rahmenbedingungen auf Schulebene 29
Schulentwicklung und Organisationskultur 29

Vorstellung der Institute und Beiräte 30
Impressum 32

StEG: Ein Forschungsverbund

Eine enge Zusammenarbeit auf ganz unterschiedlichen Ebenen macht die erfolgreiche Durchführung von StEG erst möglich

Vier Forschungseinrichtungen, 18 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, zwei Beiräte sowie ein Befragungsinstitut sind an der ersten bundesweiten Ganztagsschulstudie beteiligt: Für das Projekt StEG, das aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert wird, haben 14 Bundesländer den Zugang zu ihren Ganztagsschulen ermöglicht.

StEG ist ein Kooperationsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund sowie der Justus-Liebig-Universität Gießen. Den Kern des StEG-Teams bildet ein Konsortium, bestehend aus je einem leitenden Wissenschaftler der beteiligten Institutionen sowie der Koordinatorin der Studie. Darüber hinaus sind 13 weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt tätig.

Insgesamt nehmen 14 Bundesländer an StEG teil und ermöglichen für die Studie den Zugang zu ihren Ganztagsschulen. In Abstimmung mit den Ländern wurden zwei Stichproben gezogen: Die so genannte Basisstichprobe stammt aus der Grundgesamtheit der Schulen, die zum Stichtag – dem 31.12.2004 – Fördermittel des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) in Anspruch genommen haben. Hierbei handelt es sich ausschließlich um Einrichtungen, die den Ganztagsbetrieb gerade aufgenommen hatten oder im Begriff waren, dies zu tun. Zusätzlich fließen die Daten einer Ergänzungsstichprobe in die Studie ein. Diese Ergänzungsstichprobe wurde aus der Grundgesamtheit der Einrichtungen gezogen, die zum Stichtag bereits seit mehr als fünf Jahren als Ganztagsschulen organisiert waren. Sie umfasst rund ein Drittel der untersuchten Schulen und wurde eingeführt, um das jeweilige länderspezifische Erfahrungspotenzial berücksichtigen zu können.

Mit Hilfe der 2005 erhobenen Daten ist StEG in der Lage, bundesweit repräsentative Aussagen zu treffen. Über die drei Wellen hinweg bildet die Studie die Entwicklung der untersuchten Ganztagsschulen bis 2009 umfassend ab. Diese Schulen sind aber aufgrund der rasanten Entwicklung in der deutschen Ganztagsschullandschaft nicht mehr repräsentativ im engeren Sinn.

Externe Unterstützung

Die Felderhebungen für die Studie wurden aus datenschutzrechtlichen sowie forschungslogistischen Gründen extern vergeben. Das IEA Data Processing and Research Center (DPC) übernahm die Erhebungslogistik in Form von Schulkontakten, Durchführung der Befragungen und Datenerfassung für alle drei Wellen – 2005, 2007 und 2009.

Für die Befragung der Schülerinnen und Schüler besuchten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DPC die beteiligten Klassen. Die Fragebögen für Schulleitungen, pädagogisches Personal und Eltern wurden über die sogenannten Schulkoordinatoren verteilt: Jede Schule hatte zu Beginn der Studie einen Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin für diese Rolle benannt. Sie sind bis heute Ansprechpartner für die Befragten in ihrem Verantwortungsbereich und fungieren zudem als Schnittstelle zwischen ihrer jeweiligen Schule und dem Forschungsteam.

Unterstützung erhält das StEG-Team zudem bereits seit Beginn der Studie von zwei Beiräten: Sechs Vertreter der an der Studie beteiligten Länder und des Deutschen Städtetages bilden den administrativen Beirat. In enger Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beraten sie das Projektteam besonders in Bezug auf die Interessen der Länder und Schulen. Neun Professorinnen und Professoren aus der empirischen Bildungsforschung bilden den wissenschaftlichen Beirat, der die Studie im Hinblick auf wissenschaftliche Grundlagen und methodische Fragen begleitet. Im Sinne einer umfassenden Qualitätssicherung begutachten sie außerdem die Analysen und Ergebnisse des Projekts.

Finanziell gefördert wird StEG aus Mitteln des BMBF sowie des Europäischen Sozialfonds (ESF), dem zentralen arbeitsmarktpolitischen Förderinstrument der Europäischen Union.

Beteiligte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

	Konsortium	Mitarbeiter
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung	Prof. Dr. Eckhard Klieme Dr. Natalie Fischer (Koordinatorin)	M.A. Felix Brümmer PD Dr. Hans Peter Kuhn Dr. Ivo Züchner
Deutsches Jugendinstitut	Prof. Dr. Thomas Rauschenbach	Dipl.-Päd. Bettina Arnoldt Dipl.-Soz. Peter Furthmüller Dr. Hans Rudolf Leu Dipl.-Soz. Dagmar Neumann Dr. Christine Steiner
Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund	Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels	Dipl.-Päd. Stephan Jarsinski Dipl.-Psych. Karin Lossen Dr. Wolfram Rollett Lea Spillebeen, M.A. Dipl.-Soz.-Wiss. Katja Tillmann
Justus-Liebig-Universität Gießen	Prof. Dr. Ludwig Stecher	

Erkenntnisse im Längsschnitt

Mit der Auswertung der dritten Erhebungswelle nutzt die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen ihr volles Potenzial

Aus der Perspektive sämtlicher beteiligter Personengruppen zeichnet StEG die Veränderungsprozesse nach, die seit 2005 an den Ganztagsschulen in Deutschland stattgefunden haben: Die Analysen zeigen, welchen Beitrag der Ganztag zu einer Qualitätsverbesserung an den Schulen leistet und wie Ganztagsschule auf die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler wirkt.

Mit der Ganztagsschule, ihrem Auf- und Ausbau in Deutschland, sind zahlreiche Erwartungen verknüpft: Sie soll Lernmotivation und Schulfreude erhöhen, den Erwerb von sozialen und kognitiven Fähigkeiten fördern, soziale Benachteiligung kompensieren, eine Balance zwischen Familie und Arbeitswelt schaffen und außerdem für die bessere Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sorgen. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) hat seit dem Jahr 2005 systematisch Daten über die Konzeption, Einführung, Durchführung, Nutzung und Akzeptanz von Ganztagsangeboten sowie über deren Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler erhoben. Nun, nach Abschluss der Erhebungen, liegen durch StEG erstmals verlässliche, statistisch abgesicherte Informationen darüber vor, ob und in welchem Maß die Ganztagsschulen die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllen können.

Entwicklung, Qualität, Wirkungen

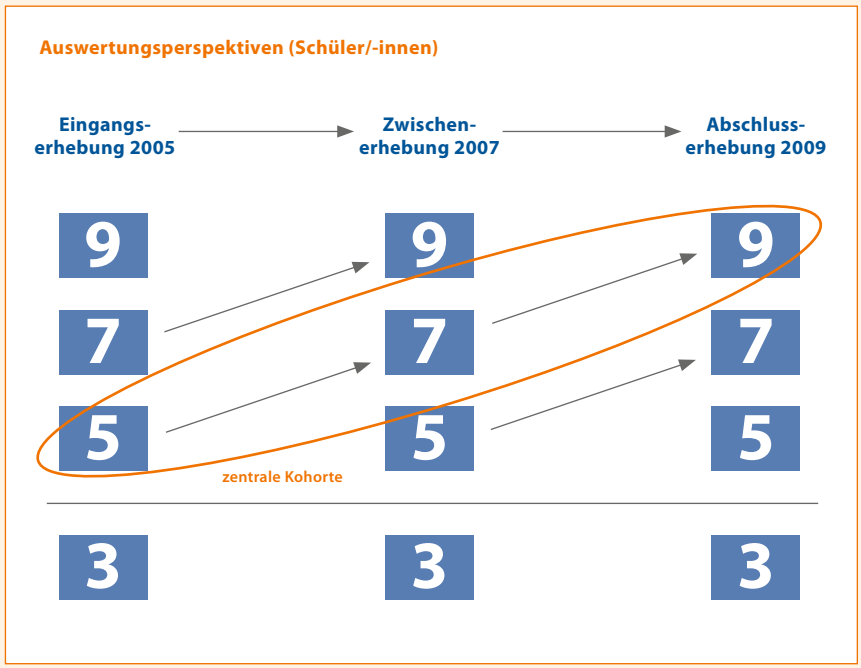
Anhand des erhobenen Datenmaterials zeichnet StEG die Entwicklung von Ganztagsschulen nach und untersucht, welchen Beitrag die ganztägige Organisationsform dort für eine Qualitätsverbesserung leistet. Die präzise Dokumentation von individuellen Entwicklungsverläufen bei Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern bildet zudem die Basis, um in weitergehenden Analysen zentrale Hypothesen zu den Wirkungen von Ganztagsschule und deren Bedingungsfaktoren zu prüfen.

Um die Veränderungsprozesse abbilden zu können, setzt StEG auf ein längsschnittliches Studiendesign: Die Befragung erfolgte in drei Erhebungswellen, im Abstand von je zwei Jahren. In der Ausgangserhebung im Jahr 2005 beantworteten fast 65.000 Personen aus 371 Schulen die standardisierten Fragebögen. An der letzten Erhebung im Jahr 2009 nahmen immer noch rund 54.500 Personen aus 328 Schulen teil.

Sechs Perspektiven

Um die Rahmenbedingungen und die Arbeit an den Ganztagsschulen so umfassend wie möglich abzubilden, wurden in StEG alle beteiligten Personengruppen einbezogen: Schulleitungen, Lehrkräfte, das weitere pädagogisch tätige Personal und die an den Ganztagsangeboten beteiligten Kooperationspartner erhielten jeweils einen eigens für sie erstellten Fragebogen, ebenso die Schülerinnen und Schüler – in unterschiedlichen Versionen für Primarschulen und Schulen der Sekundarstufe I – sowie deren Eltern.

In zentralen Bereichen wurden einige Fragebögen parallel konstruiert, denn auf diese Weise lassen sich bestimmte Fragestellungen aus mehreren Perspektiven analysieren. Beispielsweise gaben sowohl die Lehrkräfte als auch das weitere pädagogisch tätige Personal Auskunft zu ihrer Zufriedenheit mit der Qualität des Ganztagsbetriebs. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte bewerteten – jeweils aus der eigenen Sicht – ihre Beziehung zueinander.



In jeder Erhebung wurden Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 3, 5, 7 und 9 befragt. Besonders geeignet für die Analyse individueller Entwicklungsverläufe ist die „zentrale Kohorte": Diese Jugendlichen haben an jeder der drei Befragungen teilgenommen.

Spezifische Schwerpunkte

Zusätzlich zu den übergreifenden Fragekomplexen setzte jeder Fragebogen spezifische Schwerpunkte. Die Schulleitungen beispielsweise beantworteten Fragen zur Organisationsform ihrer Schule, zu den Ganztagsangeboten sowie zu deren Entwicklung und Implementierung. Lehrpersonen und weiteres pädagogisch tätiges Personal wurden insbesondere zu Aspekten der Organisationskultur, zu den pädagogischen Gestaltungsgrundsätzen bei unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebotsformen sowie zu ihren Einstellungen und Wahrnehmungen gegenüber ihrer eigenen Tätigkeit befragt.

Die Schülerinnen und Schüler gaben in den standardisierten Fragebögen Auskunft zu ihrer Wahrnehmung und Beurteilung des Unterrichts sowie der außerunterrichtlichen Angebote. Darüber hinaus wurden sie zu ihren sozialen Kompetenzen, zu Motivation und Persönlichkeitseigenschaften befragt und machten Angaben zu ihren Schulnoten. Die Eltern der befragten Kinder und Jugendlichen antworteten nicht nur hinsichtlich der eigenen Akzeptanz und Beurteilung des Ganztagsangebots, sondern schätzten auch die Auswirkungen der Ganztagsschule auf Familienleben und Berufstätigkeit ein. Bei der Befragung der außerschulischen Kooperationspartner schließlich ging es primär um Beschaffenheit und Probleme der Zusammenarbeit mit den Schulen aus der außerschulischen Perspektive.

Auf Schul- und Personenebene

In allen drei StEG-Erhebungen wurden soweit wie möglich dieselben Personen befragt. Dadurch zeigt die Studie nicht nur Veränderungsprozesse auf Schulebene auf – vielmehr lässt sich auch auf der Personenebene die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen, die während des Befragungszeitraums am Ganztag teilgenommen haben. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die zentrale Kohorte, die bei der ersten Erhebung die 5. Klasse besuchte, denn sie hat durchgängig an allen drei Befragungen teilgenommen. Darüber hinaus existieren mehrere Kohorten, deren Mitglieder zweimal die Fragebögen beantwortet haben: in den Stufen 5 und 7 oder den Stufen 7 und 9.

Nach Abschluss der dritten Welle schöpft die Studie ihr Analyse-Potenzial nun voll aus: Die Auswertung der Basiserhebung aus dem Jahr 2005 stellte Zusammenhänge zwischen Schul-, Familien- und Schülermerkmalen in den Mittelpunkt, lieferte einen Überblick über die Ausgangslage und gab erste Hinweise zu den Bedingungen, unter denen der Ausbau von Ganztagsschule in Deutschland gelingen kann. Die zweite Welle legte 2007 den Schwerpunkt auf Aussagen über allgemeine Entwicklungstendenzen an den Ganztagsschulen. Mit der Analyse aller drei Erhebungswellen bietet StEG nun die Möglichkeit, die Entwicklung der Schulen über einen längeren Zeitraum zu betrachten – und zu zeigen, wie Ganztagsschule auf die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler wirkt.

Ganztagsschule und ihre Ausprägungen

Welche Anforderungen eine Schule mindestens erfüllen muss, um als Ganztagsschule zu gelten, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im März 2003 festgelegt. Nach dieser bundesweit einheitlichen Definition sind Ganztagsschulen solche Einrichtungen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich

- … an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- … an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,
- … die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.

Diese Definition gilt für alle Formen von Ganztagsschule in den Ländern. Innerhalb dieses Rahmens allerdings hat jedes Land eigene Besonderheiten, gesetzliche Regelungen und Richtlinien. Unterschiede zwischen den Schulen bestehen darüber hinaus im Hinblick auf organisatorische und inhaltliche Gegebenheiten – etwa ob das Ganztagsangebot an drei, vier oder fünf Tagen pro Woche stattfindet, wie viele Stunden es jeweils umfasst und wie bindend die Teilnahme ist: Während in der vollgebundenen Form alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet sind, am Ganztagsangebot teilzunehmen, gilt dies in der teilgebundenen Form nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler – etwa bestimmte Klassen oder Jahrgangsstufen. In der dritten Variante, der offenen Form, entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler individuell zur Teilnahme an den ganztägigen Angeboten, eine Verpflichtung hierzu besteht jedoch nicht.

Ganztagsteilnahme der Schülerinnen und Schüler

Analysen zur Teilnahme am Ganztag erbringen Hinweise auf Akzeptanz und soziale Selektivität der Angebote

Die Teilnahme am Ganztag ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass wichtige Merkmale, etwa die Qualität der Angebote, ihre Wirkung entfalten können. StEG zeigt auf, wie sich die Teilnahmequoten seit 2005 entwickelt haben, welche Ganztagsangebote besonderen Zuspruch finden und welche familiären und sozialen Hintergrundbedingungen die Teilnahmeentscheidung beeinflussen.

Nehmen an einer Schule viele Schülerinnen und Schüler am Ganztag teil, so ist dies nicht nur ein Indikator für die breite Akzeptanz von Ganztagsbetrieb und Schulkonzept sowie für eine entsprechende Nachfrage bei Eltern und Lernenden – Ganztagsschulen sind auch auf hinreichende Teilnahmequoten angewiesen, weil durch diese ein breites und differenziertes Bildungsangebot eher erreichbar wird (s. S. 23). Darüber hinaus erlauben hohe Teilnahmequoten den Schulen, eine für die altersgemäße Gestaltung von Lerngelegenheiten ausreichende Zahl von Lerngruppen zu bilden.

Mittlere Teilnahmequote auf Schulebene

	Jahrgang 3/ Primarstufe	Sekundarstufe I	Jahrgang 5	Jahrgang 7	Jahrgang 9
2005	65,4 %	58,7 %	66,9 %	61,1 %	44,0 %
2007	72,4 %	64,0 %	74,6 %	62,4 %	51,8 %
2009	66,5 %	64,1 %	71,3 %	64,7 %	56,4 %

Quelle: StEG-Schüler/-innen-Befragungen 2005, 2007 und 2009; Angaben auf Schulebene aggregiert (Panel-Schulen)

Die Teilnahmequote einer Schule hängt jedoch von vielfältigen Rahmenbedingungen ab: Individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien spielen ebenso eine Rolle wie die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen die Schulen ihren Ganztag umsetzen. StEG untersucht daher nicht nur die generelle Entwicklung der Ganztagsteilnahme und die Nutzung einzelner Angebotsformen, sondern bezieht darüber hinaus auch schulische, familiale und soziale Bedingungsfaktoren in die Analyse ein.

Teilnahmequoten auf Schulebene

Um Aussagen über die tatsächliche Entwicklung der Teilnahmequoten machen zu können, wurden nur die Daten der Panel-Schulen analysiert, also der Schulen, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben. Hier fällt zunächst die unterschiedliche Entwicklung der Grundschulen gegenüber den Schulen der Sekundarstufe I auf: An beiden Schulformen steigen die Quoten zwischen 2005 und 2007 an. Während die Quoten an den Grundschulen bis zum Jahr 2009 jedoch wieder zurückgehen, gelingt es an den Schulen der Sekundarstufe I, das durch den deutlichen Anstieg zwischen den ersten beiden Wellen erreichte Niveau zu stabilisieren.

Trotz des Rückgangs zwischen 2007 und 2009 erreicht die Primarstufe durchgängig höhere Teilnahmequoten als die Sekundarstufe I und bewegt sich auch 2009 auf hohem Niveau. In der 5. Jahrgangsstufe ist die Teilnahmequote zwar einzeln betrachtet noch höher als im Grundschulbereich – die Werte der 7. und 9. Jahrgangsstufe bleiben jedoch grundsätzlich so weit unter dem Niveau der Grundschule, dass auch der Durchschnittswert für die Sekundarstufe I geringer ausfällt. Die Teilnahme am Ganztagsangebot hängt also vom Alter der Kinder und Jugendlichen ab – bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern ist sie nach wie vor sichtbar höher. Ein Grund hierfür liegt vermutlich darin, dass sich auch die Betreuungserwartung der Eltern an die Ganztagsschule altersabhängig entwickelt: Sie ist am höchsten bei erwerbstätigen Eltern jüngerer Schülerinnen und Schüler und verliert mit zunehmendem Lebensalter der Kinder an Bedeutung (s. S. 20). Möglich ist darüber hinaus, dass die Ganztagsangebote von älteren Jugendlichen nicht als attraktiv empfunden oder bewusster ausgewählt werden (s. S. 26). Gleichzeitig zeigt StEG jedoch, dass Ganztagsschulen auch bei Jugendlichen an Attraktivität gewinnen können: Mit einem Anstieg der Teilnahmequote um mehr als 12 Prozentpunkte verläuft die Entwicklung über vier Jahre hinweg gerade in der Jahrgangsstufe 9 besonders positiv.

Hinsichtlich der Frage, wie viele Schülerinnen und Schüler die Ganztagsschulen mit ihren Angeboten erreichen, zeigt sich: In den Klassenstufen 3 und 5 lag die Teilnahmequote schon 2005 an zwei von drei Schulen über 50 Prozent – von den offenen Ganztagsschulen erzielte bei den jüngeren Kindern damals jede zweite diese Quote. Zwei Jahre später war eine deutliche Erhöhung der Teilnahmequoten zu verzeichnen: Nahezu 80 Prozent aller Ganztagsschulen und rund 65 Prozent der Schulen mit offener Form erreichten 2007 in den Klassen 3 und 5 eine Teilnahmequote von über 50 Prozent. Vor allem die Werte für offene Ganztagsschulen können angesichts der freiwilligen Teilnahme durchaus als Zeichen der Akzeptanz durch Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern interpretiert werden, auch wenn, wie oben erwähnt, zumindest in der Jahrgangsstufe 3 keine kontinuierliche Entwicklung in Richtung höherer Quoten erfolgt ist.

Anteil der Schulen mit einer Teilnahmequote von mehr als 50 Prozent

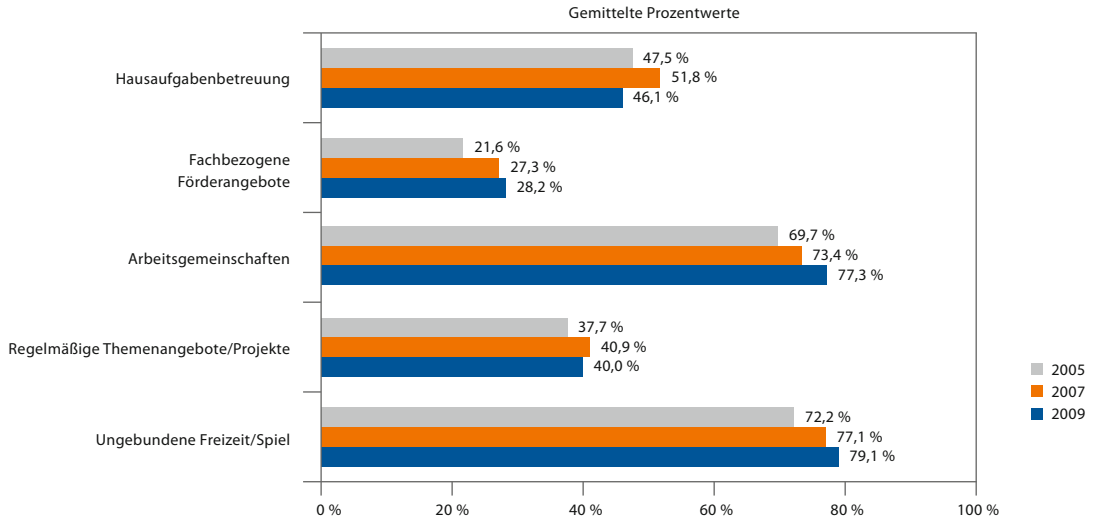
	Jahrgangsstufe 3 (Primarstufe)		Jahrgangsstufe 5 (Sekundarstufe I)	
	Alle GTS	offene GTS	Alle GTS	offene GTS
2005	63,7 %	46,0 %	66,6 %	53,5 %
2007	76,1 %	66,0 %	79,3 %	65,4 %
2009	65,1 %	56,2 %	76,8 %	67,1 %

Quelle: StEG-Schüler/-innen-Befragung 2005, 2007 und 2009; Angaben auf Schulebene aggregiert (Panel-Schulen)

Nutzung verschiedener Angebotsformen

In der Analyse nach verschiedenen Angebotsformen (s. S. 22) erreichen an den Grundschulen freizeitbezogene Angebote sowie Arbeitsgemeinschaften den höchsten Teilnahmeanteil: Schon zu Beginn nehmen im Durchschnitt etwa 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die überhaupt Ganztagsangebote besuchen, an diesen Angebotsformen teil. Über die Jahre ist zudem in beiden Angebotsformen ein deutlicher Anstieg der

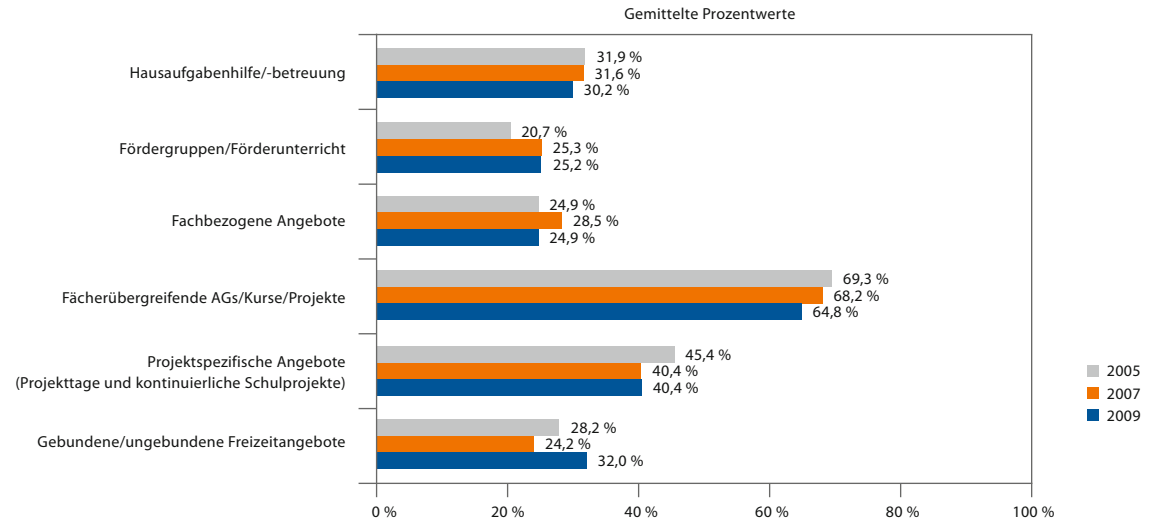
Teilnahme an Ganztagselementen in Grundschulen



Schülerteilnahme an Ganztagselementen in Grundschulen: Längsschnitt nach Angaben der Ganztagsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf Schulebene

Quelle: StEG 2005, 2007 und 2009; Datenbasis: Schüler/-innen der 3. Jahrgangsstufe, die am Ganztagsbetrieb teilgenommen haben; Angaben auf Schulebene aggregiert (Panel-Schulen)

Teilnahme an Ganztagselementen in Schulen der Sekundarstufe I



Schülerteilnahme an Ganztagselementen in Schulen der Sekundarstufe I: Längsschnitt nach Angaben der Ganztagsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf Schulebene

Quelle: StEG 2005, 2007 und 2009; Datenbasis: Schüler/-innen der 5., 7. und 9. Jahrgangsstufe, die am Ganztagsbetrieb teilgenommen haben; Angaben auf Schulebene aggregiert (Panel-Schulen)

Teilnahmequote auf etwa 80 Prozent zu verzeichnen. Fachbezogene Förderangebote nehmen die Ganztagsschülerinnen und -schüler in der Primarstufe demgegenüber nur zu rund 28 Prozent in Anspruch. Die Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung verändert sich über alle Erhebungswellen hinweg nur wenig und erreicht jeweils einen mittleren Wert: Im Durchschnitt der Schulen lag die Teilnahmequote hier zu allen Erhebungszeitpunkten bei etwa 50 Prozent der Ganztagsschülerinnen und -schüler.

In den Schulen der Sekundarstufe I erreichen fächerübergreifende Elemente die höchsten Werte: Zu allen Erhebungszeitpunkten besuchten etwa zwei Drittel der Ganztagsteilnehmerinnen und -teilnehmer entsprechende Angebote. Mit einigem Abstand folgen projektspezifische Angebote (u.a. Schülerzeitung). Alle anderen Angebotselemente weisen deutlich geringere Teilnahmequoten auf – sie bleiben im Durchschnitt der Schulen jeweils unter 30 Prozent. Ähnlich wie im Primarbereich ist die Inanspruchnahme der Angebote also auch in der Sekundarstufe I weniger auf eine Unterstützung fachlichen Lernens, sondern vielmehr auf fächerübergreifende Elemente ausgerichtet. Im Zeitverlauf zeigen sich überwiegend nur geringfügige Veränderungen.

Ganztagsteilnahme und soziale Selektivität

Trotz der berichteten, tendenziell positiven Entwicklung der Ganztagsteilnahme, erreichen die Angebote nicht alle Schülerinnen und Schüler, was unter anderem die Frage nach sozialer Selektivität aufwirft. Wenn die Ganztagsschule helfen soll, den aus zahlreichen Untersuchungen bekannten Zusammenhang von sozialer Herkunft und persönlichem Bildungserfolg abzubauen, dann muss sie für die Schülerinnen und Schüler aller sozialen Schichten gleichermaßen zugänglich sein und auch von ihnen in Anspruch genommen werden. Daher gehen die StEG-Analysen zur Ganztagsteilnahme unter anderem der Frage nach, inwieweit die Zugangschancen zu den Angeboten und deren Nutzung mit sozialer Selektivität verbunden sind.

Zur Untersuchung dieses Themas nimmt die Studie zwei unterschiedliche Perspektiven ein: Zum einen betrachtet sie die Zugangschancen für die Klassenstufen 3 und 5 zu jedem der drei Befragungszeitpunkte. Beide Jahrgänge umfassen jeweils einen ähnlichen Kreis von Kindern und Jugendlichen, was beispielsweise familiäre Bedürfnisse wie Betreuungsbedarf und pädagogische Anforderungen betrifft. Die Analyse ihrer Angaben liefert Hinweise darauf, welcher Personenkreis sich Ganztagsangebote im Lauf der Zeit erschließt oder sich ihnen verschließt. Zum anderen ermittelt StEG anhand der Angaben der zentralen Kohorte (s. Grafik S. 6), ob eine dauerhafte Nutzung des Ganztags – angesichts der mit zunehmendem Alter generell sinkenden Teilnahme – für einen bestimmten Kreis von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I selbstverständlicher ist als für andere.

In der 3. Jahrgangsstufe bestehen erkennbare Unterschiede bei der Ganztagsteilnahme im Hinblick auf zwei Merkmale: den sozioökonomischen Status des Elternhauses sowie den Migrationshintergrund. So besuchte von den Kindern mit Migrationshintergrund in jedem Erhebungsjahr ein geringerer Prozentsatz den Ganztag, als dies bei den Kindern ohne Migrationshintergrund der Fall war. Auch aus sozial weniger privilegierten Familien (unterstes ISEI-Quartil) nahmen erkennbar weniger Kinder am Ganztag teil als aus den

Ermittlung des sozioökonomischen und Migrationsstatus

Zur Ermittlung der sozioökonomischen Lage des Elternhauses greift StEG auf den International Socio-Economic Index (ISEI) zurück. Beim ISEI wird jedem Elternteil, je nach Beruf und Qualifikationsniveau, ein Punktwert zwischen 0 und 100 zugeordnet. Dabei gilt: Je höher der Punktwert, desto höher der erreichte Status. Maßgeblich für die hier vorgestellte Einordnung des sozialen Hintergrunds war jeweils der höchste in der Familie erreichte Wert. Auf Basis dieser Werte wurden vier ranggeordnete Gruppen, die sogenannten Quartile, gebildet: Das unterste Quartil umfasst die Familien mit dem geringsten sozioökonomischen Status, das oberste Quartil jene mit dem höchsten.

Den Migrationshintergrund erhebt StEG in Anlehnung an PISA 2000. Dabei werden vier verschiedene Gruppen unterschieden: (1) Schüler und Schülerinnen, bei denen Vater oder Mutter im Ausland geboren wurden, (2) Schüler und Schülerinnen, bei denen Vater und Mutter im Ausland geboren wurden, (3) Schüler und Schülerinnen sowie Eltern, die im Ausland geboren wurden, (4) Schüler und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund. Der vierte Personenkreis umfasst größtenteils, aber keinesfalls ausschließlich Kinder und Eltern deutscher Herkunft. Für Analysezwecke wurden die Angaben in zwei Kategorien eingeteilt: Als Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund gelten die Angehörigen der Gruppen 1 bis 3.

sozioökonomisch besser gestellten Familien. Besonders groß ist die Differenz zu den Kindern aus Familien mit dem höchsten sozioökonomischen Status (oberstes ISEI-Quartil): Im Jahr 2005 nahmen 69 Prozent von ihnen am Ganztagsangebot teil. Aus den Familien des untersten ISEI-Quartils waren es dagegen nur 58 Prozent, und dieser Unterschied bleibt auch über alle Erhebungszeitpunkte erhalten. Der allgemeine Anstieg der Teilnahme zwischen 2005 und 2007 und ihr Rückgang auf das Ausgangsniveau bis zum Jahr 2009 ist im Wesentlichen auf Entwicklungen in den beiden mittleren ISEI-Quartilen zurückzuführen.

In der 5. Jahrgangsstufe werden ebenfalls Effekte des familiären Hintergrunds sichtbar – im Vergleich zum Primarbereich jedoch mit umgekehrten Vorzeichen. So nutzte im Jahr 2005 von den Kindern mit Migrationshintergrund ein größerer Teil Ganztagsangebote, als dies bei den Kindern ohne Migrationshintergrund der Fall war. Auch Kinder aus Elternhäusern mit unterdurchschnittlichem sozioökonomischen Status nahmen vergleichsweise häufig am Ganztag teil, während Kinder aus sozial besser gestellten Familien zunächst seltener vertreten waren.

Plausibel wird der Unterschied zwischen der 3. und 5. Jahrgangsstufe, wenn man die verschiedenen Schul- und Organisationsformen in Rechnung stellt: Speziell an Haupt- und integrierten Gesamtschulen ist der Ganztag häufiger in vollgebundener oder teilgebundener Form organisiert. In der 5. Klasse ist die Teilnahme also öfter verpflichtend, wodurch der Teilnahmeumfang steigt. Die Entwicklung von der ersten bis zur dritten Erhebungswelle allerdings lässt sich dadurch nicht erklären: In der 5. Jahrgangsstufe gleichen sich die Unterschiede im Lauf der Zeit aus – sowohl nach sozialer Lage als auch nach ethnischer Herkunft – bis sie im Jahr 2009 praktisch nicht mehr vorhanden sind. Zurückzuführen ist diese Annäherung im Hinblick auf die soziale Lage maßgeblich auf die ab 2007 höhere Teilnahmebereitschaft von Kindern mit höherem sozioökonomischen Status, insbesondere aus dem obersten Quartil. Geht man also davon aus, dass eine ausgewogene Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler optimal wäre, so ist dieses Ziel im Sekundarbereich inzwischen erreicht. Im Grundschulbereich konnte demgegenüber der Anspruch einer ausgewogenen Beteiligung noch nicht eingelöst werden.

Teilnahmechancen an offenen Ganztagsschulen

Im Hinblick auf die soziale Selektivität kann jede Veränderung im Umfang der Ganztagsteilnahme bedeutsam sein, wobei eine solche Dynamik grundsätzlich auf zwei Wegen zustande kommen kann. So ist es einerseits möglich, dass ein Wechsel der Organisationsform der Schule Auswirkungen auf die Teilnahmequote hat, weil sich dadurch die Verbindlichkeit der Teilnahme ändert. Andererseits können Veränderungen in der Teilnahme durch Verschiebungen familiärer Interessen bedingt sein. Letztere schlagen sich vor allem an offenen Ganztagsschulen nieder, denn nur hier steht den Familien die Entscheidung über die Teilnahme völlig frei. Um festzustellen, welche spezifischen Faktoren die freie Wahl von Ganztagsangeboten beeinflussen, betrachtet StEG daher speziell Ganztagsschulen, die über alle drei Erhebungswellen hinweg offen organisiert waren.

In den Analysen zeigt sich, dass die Teilnahmewahrscheinlichkeit bei den Schülerinnen und Schülern der 3. und der 5. Jahrgangsstufe steigt, wenn Schulen ein flexibles Ganztagsplatzangebot vorhalten – also kein festes Kontingent an Ganztagsplätzen zur Verfügung stellen, sondern das Angebot nach Maßgabe der Nachfrage gestalten. Unter den familialen Faktoren trägt insbesondere die Doppelerwerbstätigkeit der Eltern zu einer höheren Teilnahme bei (s. S. 20), und auch die Kinder Alleinerziehender nehmen vergleichsweise häufig an Angeboten teil. Daran hat sich in den einzelnen Jahrgängen über die Jahre wenig geändert. Die unterdurchschnittliche Teilnahme von Kindern aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern in der Jahrgangsstufe 3 bleibt allerdings auch unter Kontrolle dieser Merkmale bestehen.

Die Analyse der Angaben der zentralen Kohorte zeigt: Abgesehen von den Schülerinnen und Schülern der vollgebundenen Schulen mit ihrer obligatorischen Teilnahme ist die regelmäßige Nutzung von Ganztagsangeboten für die Kinder und Jugendlichen kein selbstverständlicher Teil der individuellen Schullaufbahn. An den Ganztagsschulen, die zur ersten Erhebungswelle 2005 in der offenen Form organisiert waren, gaben nur knapp 18 Prozent der Befragten zu jedem der drei Befragungszeitpunkte an, Ganztagsangebote in Anspruch zu nehmen. Die Teilnahme nimmt von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe ab, wobei sich der deutlichste Bruch zwischen der 5. und der 7. Klasse zeigt. Entscheidend für die Frage, ob der Ganztag auch in den höheren Klassenstufen noch genutzt wird, war in StEG die Teilnahme in den unteren Jahrgangsstufen: Schülerinnen und Schüler, die in der 5. oder der 7. Klasse bereits am Ganztagsbetrieb teilgenommen hatten, nutzten die Angebote mit größerer Wahrscheinlichkeit auch in der 9. Klasse. Ausgeprägte Unterschiede nach Geschlecht, Migrationshintergrund oder sozialer Lage des Elternhauses sind hier hingegen nicht zu verzeichnen. ■

Den Wirkungen annähern

Mit Hilfe komplexer Analyseverfahren untersucht StEG die in der Realität vorfindbaren Bedingungen von Ganztagsschule

Um die Entwicklung der Ganztagsschulen in Deutschland umfassend zu beschreiben, wurden im Rahmen von StEG mehrere Erhebungen durchgeführt: in drei Wellen mit einem Abstand von je zwei Jahren. Durch die größere Anzahl der Messungen kann das Projekt – im Gegensatz zu Querschnittstudien mit nur einem Messzeitpunkt – individuelle Entwicklungsverläufe mehrfach Befragter differenziert erfassen. In den vierjährigen Grundschulen konnten die Fragebögen nur in der Jahrgangsstufe 3 eingesetzt werden, weshalb sich dort keine individuellen Veränderungen betrachten lassen. Im Vordergrund stehen daher die Daten der sogenannten zentralen Kohorte. Diese Schülerinnen und Schüler wurden 2005 in der 5. Jahrgangsstufe erstmals befragt und gehören damit der Längsschnittstichprobe an, die über alle drei Wellen untersucht werden kann (s. Grafik S. 6). Insgesamt handelt es sich um rund 9.000 Jugendliche, deren Entwicklung bis zum Jahr 2009 StEG nun mit Hilfe komplexer Analyseverfahren nachvollzieht. Bei ihnen ist altersbedingt mit einem Absinken der schulischen Motivation und einer Verschlechterung von Sozialverhalten und Schulleistungen zu rechnen. Dieser Trend findet sich in vielen entwicklungspsychologischen Studien und bestätigt sich auch anhand der StEG-Daten. Umso wichtiger ist deshalb die Frage, ob Ganztagsschulen dem entgegenwirken können.

Mit der Realität rechnen

Um Aussagen darüber zu treffen, ob und unter welchen Bedingungen die ganztägige Bildung und Betreuung Wirkungen entfaltet, vergleicht StEG die Jugendlichen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen, mit jenen, die in denselben Schulen keine Ganztagsangebote in Anspruch nehmen. Die StEG-Ergebnisse zeigen, dass selbst in vollgebundenen Ganztagsschulen nicht alle Schüler an mindestens drei Tagen am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Insofern ist die Gruppe der Ganztagsschülerinnen und -schüler nur schwer von den Schülerinnen und Schülern zu unterscheiden, die beispielsweise in Halbtagsschulen ebenfalls außerunterrichtliche Angebote besuchen. Für die Messung der individuellen Wirkungen wurden diejenigen Befragten als „Teilnehmer" definiert, die im Fragebogen angegeben hatten, dass sie mindestens einmal pro Woche die Ganztagsangebote ihrer Schule nutzen.

Weitere Vergleichsgruppen ergeben sich aus der individuellen Teilnahmehäufigkeit. So haben Schülerinnen und Schüler entweder zu einem, zwei oder allen drei Messzeitpunkten am Ganztag teilgenommen. Zudem variiert zu jedem Messzeitpunkt die Anzahl der Wochentage, an denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jeweils den Ganztag besucht haben. Einflüsse auf die längsschnittliche Entwicklung der Jugendlichen lassen sich mit Hilfe dieser Vergleichsgrößen in Richtung bestimmter Wirkungen interpretieren. Durch Einbeziehen verschiedener Bedingungsfaktoren, etwa schulorganisatorischer Aspekte oder der Art und Qualität der jeweils besuchten Angebote, kann StEG außerdem Aussagen darüber treffen, inwieweit diese Faktoren die Wirkungen verstärken oder abschwächen.

StEG nutzt also die Vielfalt der schulischen Rahmenbedingungen und der vorfindlichen Teilnahmeprofile, um Wirkungen und deren Bedingungen zu identifizieren. Somit unterscheidet sich StEG von kontrollierten Interventionsstudien, bei denen eine klar umrissene Maßnahme möglichst optimal eingeführt wird und die entsprechenden Ergebnisse dann mit denen einer Kontrollgruppe verglichen werden. Auf Wunsch der Länder wurden ausschließlich Schulen mit Ganztagsbetrieb in die Stichprobe aufgenommen, und es wurde weder in die Ausgestaltung der Angebote noch in Teilnahmeentscheidungen eingegriffen, weshalb eindeutige Ursachenzuschreibungen, anders als im Experiment, nicht möglich sind.

Darüber hinaus ist, im Gegensatz zur Grundschule, die Teilnahmeintensität in der Sekundarstufe I wesentlich geringer und fällt mit zunehmendem Alter weiter: Gaben zum ersten Messzeitpunkt noch fast 38 Prozent aller an Ganztagsangeboten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aus der betrachteten Längsschnittstichprobe an, drei oder mehr Tage pro Woche am Ganztagsbetrieb teilzunehmen, so waren es in der Jahrgangsstufe 7 nur noch rund 30 Prozent und in der 9. Klasse 27 Prozent. Für StEG bedeuten diese Eckdaten: Individuelle Wirkungen der Ganztagsschule lassen sich zwar belegen – die Effektstärke jedoch hält sich, wie aufgrund der geringen Teilnahmeintensität zu erwarten, in Grenzen. Dennoch kann eine längsschnittliche Befragungsstudie wie StEG in der alltäglichen Realität vorfindbare Wirkungen rekonstruieren, deren Größenordnung abschätzen und statistisch absichern. Voraussetzung für eine solche Interpretation ist der angemessene statistische Umgang mit den Daten.

Kontrolle der Einflussgrößen

Grundvoraussetzung für die korrekte Interpretation ist der Einbezug sogenannter Kontrollvariablen – Einflussgrößen, die für die jeweilige Fragestellung wahrscheinlich zusätzlich zu dem in Frage stehenden Bedingungsfaktor relevant sind. Um also sicherzugehen, dass gefundene Zusammenhänge tatsächlich auf den interessierenden Merkmalen beruhen, müssen weitere Einflussbedingungen kontrolliert werden. So könnte beispielsweise ein vermeintlicher Effekt der Organisationsform – gebundene versus offene Formen der Ganztagsschule – ebenso gut auf dem Einfluss der Schulart beruhen, etwa wenn sich unter gebundenen Schulen überdurchschnittlich viele integrierte Gesamtschulen (IGS) finden. Eine angemessene Interpretation ist also nur dann möglich, wenn die Variable Schulart (IGS) in die Analyse einbezogen wird. Sofern der Effekt auch unter dieser Voraussetzung bestehen bleibt, beruht er mit großer Wahrscheinlichkeit tatsächlich auf der Organisationsform des Ganztagsbetriebs.

Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler kontrolliert StEG standardmäßig die Variablen Geschlecht, sozioökonomischer Status sowie Migrationshintergrund. In Analysen auf Schulebene bindet die Studie regelmäßig die Merkmale Schulart, Organisationsform (offen/gebunden) und geografische Lage (alte/neue Bundesländer) ein. Bei der Auswertung der Schülerdaten wurde zusätzlich berücksichtigt, dass Schülerinnen und Schüler – vor allem jene mit schlechteren Noten – mitunter „ausfallen", also nicht zu allen Messzeitpunkten einen Fragebogen ausgefüllt haben.

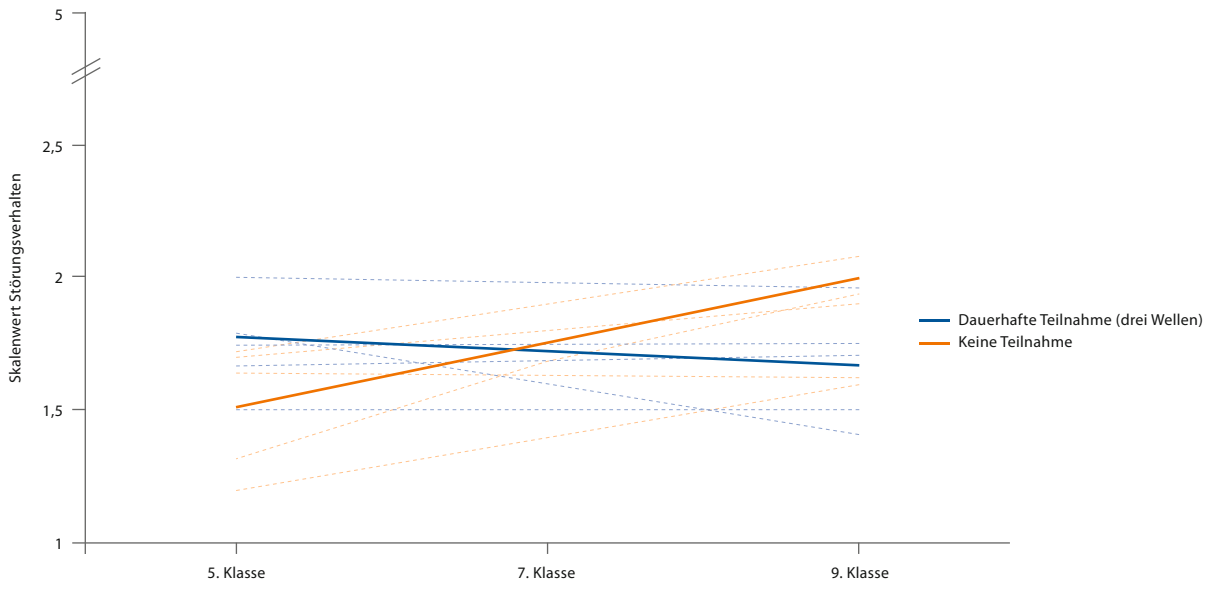
Komplexe Analysen

Je nach Fragestellung werden in den Analysen weitere Variablen einbezogen. Dabei kann es sich um Personenmerkmale oder auch Merkmale der Schule handeln. Letztlich muss die Schulforschung beide Arten von Bedingungsfaktoren berücksichtigen und deren Zusammenhang klären. Hierzu dienen zum Beispiel sogenannte Mehrebenenmodelle, welche die Einflüsse der interessierenden Variablen simultan auf individueller und auf Schulebene analysieren: Für viele der in StEG untersuchten individuellen Merkmale ist anzunehmen, dass deren Ausprägung für die Mitglieder derselben Schule ähnlicher ist als für Befragte, die unterschiedlichen Schulen angehören. Sämtliche Analysen zu individuellen Wirkungen berücksichtigen diesen Umstand.

Zur Untersuchung individueller Entwicklungen nutzt StEG sogenannte latente Wachstumskurvenmodelle. Mit ihrer Hilfe lässt sich das Ausmaß der verschiedenen Einflüsse auf die Entwicklungsverläufe von Noten, Motivation und Sozialverhalten ermitteln – sowohl auf der Ebene der einzelnen Person als auch für verschiedene Personengruppen (etwa Ganztagsteilnehmer versus Nicht-Teilnehmer). Aus den Werten, die in den Befragungen 2005, 2007 und 2009 erhoben wurden, werden zu diesem Zweck kontinuierliche Entwicklungsverläufe für jede einzelne Person und schließlich für die Gesamtgruppe errechnet (s. Grafik). Die Modelle tragen den Merkmalen der Person Rechnung und berücksichtigen ihre soziale Einbettung sowie Einflüsse der schulischen Umgebung.

Zusätzlich wurde in den meisten Fällen anhand sogenannter Kreuzpfadmodelle die Richtung der Zusammenhänge überprüft – beispielsweise, ob tatsächlich die Angebotsqualität die Entwicklung der Motivation beeinflusst oder ob vielleicht umgekehrt eine hohe Lernmotivation zu einer besseren Beurteilung der Angebote führt.

Selbstberichtetes Störungsverhalten im Unterricht



Wachstumskurven zur Entwicklung des selbstberichteten Störungsverhaltens im Unterricht: Die gestrichelten Linien stellen beispielhaft individuelle Verläufe einzelner Jugendlicher dar. Die durchgezogenen Linien zeigen die durchschnittliche Entwicklung der Jugendlichen, die über die drei Erhebungswellen an Ganztagsangeboten teilgenommen haben (blau), gegenüber den Jugendlichen, die nie an Ganztagsangeboten teilgenommen haben (rot) im Extremgruppenvergleich.

Quelle: StEG 2009, Schülerbefragung Sekundarstufe I, „zentrale Kohorte"

Wirkung auf Schülerinnen und Schüler

Ganztagsschule kann die Entwicklung von Sozialverhalten, Motivation und Schulleistungen in der Sekundarstufe I positiv beeinflussen

Der Ganztag hat das Potenzial, die individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen. Dass StEG in diesem Bereich nur vergleichsweise kleine Effekte ermittelt, zeigt aber auch: Nicht alle Schulen schöpfen ihre Möglichkeiten heute schon voll aus. Anhand der aktuellen Analysen liefert die Studie grundlegende Hinweise darauf, welche Faktoren die Wirksamkeit des Ganztags nachhaltig erhöhen können.

Ganztagsschulen sollen das soziale Lernen, die Motivation und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler fördern. Gleichzeitig steht der Erwerb kognitiver Kompetenzen im Fokus. Idealerweise soll der Ganztag außerdem soziale Benachteiligung abbauen und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund voranbringen. Aus den StEG-Daten ergeben sich nun erste Hinweise auf solche individuellen Wirkungen von Ganztagsangeboten. Die Studie zeigt: Der Besuch des Ganztags wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Motivation sowie der schulischen Leistungen aus, wenn er dauerhaft und regelmäßig erfolgt und zudem die Qualität der Angebote hoch ist.

Diese Befunde sind auch insofern bemerkenswert, als StEG die Erfassung der Ganztagsschule in ihrer ganzen Breite zum Ziel hat. Die erste bundesweite Ganztagsschulstudie untersucht also nicht, was Ganztagsschule unter optimalen Bedingungen leisten könnte, sondern befasst sich mit den in der Realität vorfindbaren Bedingungen. Zu diesem Zweck wurde eine Vielfalt von Daten erhoben. Mit diesem breiten Untersuchungsansatz und dem zweijährigen Erhebungszyklus beschreibt StEG eher die großen Linien der individuellen Entwicklung. Doch bereits auf dieser Basis zeigen die Analysen: Der an Ganztagsschulen vorfindbare Alltag bietet die Chance zu positiven Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern, während negative Auswirkungen nicht gefunden wurden.

Teilnahme und Sozialverhalten

Konsistente und auch über vier Jahre hinweg nachhaltige Wirkungen der Ganztagsschule weist StEG hinsichtlich des Sozialverhaltens nach: In Bezug auf aggressives Verhalten in der Schule sowie auf störendes Verhalten im

Skalenbeispiele: Soziales Lernen

Besonderes Augenmerk wird im Kontext von Ganztagsschule auf das soziale Lernen gelegt: Soziale Kompetenzen zählen zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen für eine erfolgreiche Lebensgestaltung im späteren Berufs- und Erwachsenenleben – und gleichzeitig sind positive Sozialbeziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie gegenseitige Unterstützung auch wesentliche Elemente eines guten Schulklimas.
StEG untersucht unter anderem die Entwicklung unerwünschten Sozialverhaltens, etwa aggressiven oder störenden Verhaltens, sowie die Entwicklung der sozialen Verantwortungsübernahme in der Schule.

Die Schülerinnen und Schüler wurden jeweils gefragt: „Wie oft hast du selbst an deiner Schule oder auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten Folgendes gemacht?" Sie hatten dann die Möglichkeit, sich zwischen fünf verschiedenen Häufigkeitsabstufungen zu entscheiden, von „nie" (= 1) bis „fast täglich" (= 5).

Skala: Störungen im Unterricht

Ich habe …

- … bei Klassenarbeiten erheblich gemogelt.
- … den Unterricht erheblich gestört.
- … einen Lehrer oder eine Lehrerin geärgert oder provoziert.

Skala: Verbale oder körperliche Gewalt

Ich habe …

- … andere gehänselt oder mich über sie lustig gemacht.
- … im Schulgebäude etwas absichtlich beschädigt.
- … anderen etwas gewaltsam weggenommen.
- … mit anderen einen Jungen oder ein Mädchen verprügelt.

Skala: Soziale Verantwortungsübernahme

Ich habe …

- … andere beim Lernen oder Anfertigen von Hausaufgaben unterstützt.
- … jüngeren oder neuen Schülern geholfen, sich an der Schule zurechtzufinden.
- … dafür gesorgt, dass unsere Plätze und Klassenräume sauber bleiben.
- … mich aktiv engagiert, um einen Konflikt gewaltfrei zu lösen.
- … mich selbst gegen Störungen im Unterricht eingesetzt.

Die berichteten Befunde beruhen auf den Selbstbeschreibungen der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt beschreiben diese ihr eigenes Sozialverhalten sehr positiv; ihre Daten sind jedoch trotzdem geeignet, den Entwicklungsverlauf abzubilden. Dies zeigt sich beim schulweisen Vergleich der Selbstangaben mit den bei den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal erhobenen Daten. Diese wurden mit denselben Antwortmöglichkeiten nach ihrer Einschätzung gefragt, wie häufig die entsprechenden Verhaltensweisen durchschnittlich bei den Schülerinnen und Schülern ihrer Schule vorkommen.

Unterricht zeigen die Schülerinnen und Schüler, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten am Ganztag teilgenommen haben, eine positivere Entwicklung als die Jugendlichen, die den Ganztag gar nicht oder nur sporadisch genutzt haben.

Ihr Sozialverhalten schätzten die Schülerinnen und Schüler in den StEG-Erhebungen jeweils selbst ein. Die Befunde bieten Anhaltspunkte dafür, dass Ganztagsschule auch diejenigen Schülerinnen und Schüler erreicht, die beim Sozialverhalten Defizite haben: Beim störenden Verhalten in der Schule weisen die Jugendlichen, die den Ganztag dauerhaft besuchen, ein höheres Ausgangsniveau auf als Gleichaltrige, die die Angebote nicht besuchen. Über die Zeit hinweg entwickelt sich das Sozialverhalten der regelmäßigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer aber positiver als das ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden – die Ganztagsangebote haben in diesem Fall eine ausgleichende Wirkung, beispielsweise in Bezug auf das Störungsverhalten im Unterricht (s. Grafik S. 13). Einen relativ hohen Anteil problematischen Sozialverhaltens findet StEG, wie auch andere Untersuchungen, bei Jungen sowie bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern. Bei dauerhafter Teilnahme zeigen sich auch in diesen Gruppen kompensatorische Effekte der Ganztagsangebote.

Positiv wirkt sich mit Blick auf das Sozialverhalten also bereits die reine Teilnahme am Ganztag aus, sofern sie dauerhaft stattfindet. Zusätzlich spielt die wahrgenommene Qualität der Angebote eine wichtige Rolle – sie beeinflusst speziell das Verhalten im Unterricht: Wenn die Ganztagsangebote den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegenkommen, verringert sich dadurch die Häufigkeit von störendem Verhalten in den Schulstunden. Darüber hinaus fördert eine höhere Qualität der Angebote die aktive, soziale Verantwortungsübernahme, für die sich durch die reine Teilnahme am Ganztag kein Effekt zeigen lässt. Positive Effekte der Angebotsqualität zeigen sich besonders bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern im Zeitraum von der 5. bis zur 7. Klassenstufe. Eine besondere Stellung nehmen hier die Partizipationsmöglichkeiten ein: Je stärker die Jugendlichen bei Planung und Inhalten der Angebote mitbestimmen können, desto häufiger unterstützen sie beispielsweise nach eigenen Angaben auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler oder engagieren sich, um Konflikte gewaltfrei zu lösen.

Besonders positive Wirkungen der Angebotsqualität auf die soziale Verantwortungsübernahme findet StEG für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, wobei diese ohnehin vergleichsweise hohe Werte in Bezug auf dieses Merkmal aufweisen. Darüber hinaus

Skalenbeispiel: Messung der Angebotsqualität

Damit die Qualitätsaspekte des Ganztags ihre Wirkung entfalten können, müssen die Jugendlichen sie auch entsprechend wahrnehmen. Aus diesem Grund stützt sich StEG für die Analysen zur Qualität auf die Beurteilung der Angebote durch die Schülerinnen und Schüler. Die Zwölf-Item-Skala integriert verschiedene Aspekte der Lehr-Lern-Prozesse in Ganztagsangeboten, beispielsweise die Motivierungsqualität, Partizipationsmöglichkeiten, aktivierende und herausfordernde Aufgabenstellungen sowie die Nutzung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler. Die Beurteilung erfolgte anhand von vier Antwortmöglichkeiten, von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“.

1. Bei uns Schülern wird oft Begeisterung und Interesse für Neues geweckt.
2. Auch trockener Stoff wird wirklich interessant und spannend gemacht.
3. Das zu Lernende wird anschaulich und verständlich erklärt.
4. Es wird darauf geachtet, dass möglichst alle Schüler aktiv etwas erarbeiten.
5. Häufig gibt man uns spannende Aufgaben, die wir allein oder in Gruppen lösen müssen.
6. Es wird darauf Wert gelegt, dass sichtbare Ergebnisse und Produkte erarbeitet werden.
7. Man fragt uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll.
8. Häufig können wir über die Themen mitentscheiden.
9. Man erklärt uns gut, wie wir mit richtigen Methoden arbeiten müssen, um eine Aufgabe besser zu schaffen.
10. Ich kann dort vieles einbringen, was ich außerhalb der Schule mache.
11. Die Themen und Inhalte interessieren mich meistens sehr.
12. Das Vorwissen der Schüler wird berücksichtigt.

Aus empirischer Sicht muss die vorliegende Skala als globaler Qualitätsindikator angesehen werden: Sie verknüpft unterschiedliche Basisdimensionen der Unterrichtsqualität, die aus Schülersicht kaum trennbar sind. Für die Fragen 7 und 8, die sich speziell mit den Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler befassen, wurden jedoch zusätzlich zur Gesamtauswertung weitere, themenspezifische Analysen vorgenommen.

können eine hohe Qualität der Ganztagsangebote und Partizipationsmöglichkeiten vor allem bei Jungen ausgleichend wirken. Dies ist von Bedeutung, da sie im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen insgesamt weniger soziale Verantwortungsübernahme berichten.

Qualität ist wichtig

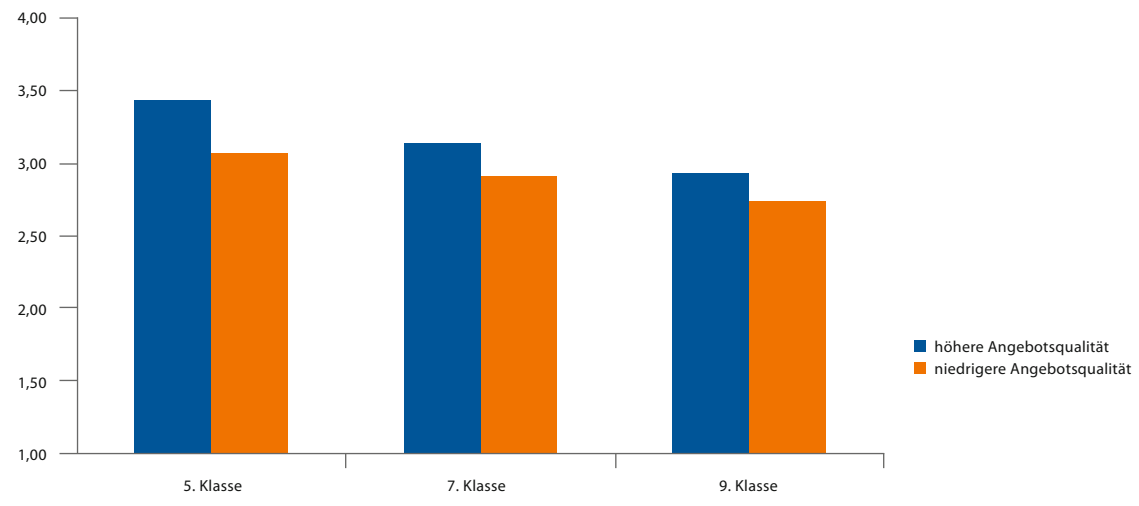
Abgesehen von einzelnen Aspekten des Sozialverhaltens zeigt StEG: Längere Schulöffnungszeiten alleine reichen – zumindest im Rahmen der derzeitigen, sehr breit gefächerten Alltagspraxis – meist nicht aus, um spezifische Förderung zu leisten. Die Studie macht vielmehr deutlich, dass die Qualität der Schule und der Angebote einflussreich ist. Kritische Größen sind insbesondere Schulqualitätsmerkmale wie die Sozialbeziehungen in der Schule, die im Unterricht eingesetzten Lehrmethoden und die wahrgenommene Qualität der Angebote – wobei Qualität beispielsweise dadurch charakterisiert ist, dass ein Angebot das Interesse der Schülerinnen und Schüler weckt, an ihrem Vorwissen anknüpft und ihnen Partizipationsmöglichkeiten bietet. Dass nicht alle an StEG beteiligten Schulen diese Qualitätsansprüche gleichermaßen erfüllen, führt dazu, dass in der Studie oft nur sehr kleine Effekte der Ganztagsteilnahme gefunden werden. Die Ergebnisse belegen aber, dass der Ganztag wirken kann, wenn die Schulen ihr Potenzial nutzen, etwa verstärkt individuelle Lehrmethoden anwenden oder bei der pädagogischen Ausgestaltung ihrer Angebote auf Qualität achten.

Angebotsqualität, Lernmotivation und Schulfreude

Für die Entwicklung von Lernmotivation und Schulfreude lassen sich Effekte einer bloßen Teilnahme am Ganztag, wie sie sich nach den ersten beiden StEG-Erhebungen noch gezeigt hatten, langfristig nicht mehr belegen. Die Intensität des Besuchs spielt über die drei Erhebungswellen hinweg ebenfalls keine Rolle mehr. Zentral ist allerdings auch hier wieder die Qualität – der Angebote, des Unterrichts und der Schule im Allgemeinen: Sie beeinflusst die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu lernen und die eigenen Kenntnisse zu erweitern (Lernzielorientierung) sowie die Bindung der Jugendlichen an die Schule. Zwar zeigt sich auch in den StEG-Daten das bereits aus anderen Studien bekannte Phänomen, dass Lernmotivation und Schulfreude nach dem Übergang in die Sekundarstufe I grundsätzlich abnehmen – doch Ganztagsschule kann diese Entwicklung zumindest abmildern. Voraussetzung dafür ist, dass sie Angebote bereitstellt, die sich am Vorwissen und an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren und zudem ein positives Sozialklima bieten. Ist dieser Rahmen gegeben, so eignet sich der Ganztag vor allem zwischen der 5. und der 7. Klasse, um Lernmotivation und Schulfreude über die gesamten zwei Jahre hinweg auf einem hohen Niveau zu halten. Von der 7. bis zur 9. Klasse schwächt sich der Effekt zwar ab, doch auch hier ist eine hohe individuell wahrgenommene Qualität der Angebote wichtiger Prädiktor einer vergleichsweise hohen Motivation.

Über die subjektive Einschätzung der einzelnen Schülerinnen und Schüler hinaus zeigt sich die Wirkung der Angebotsqualität auch auf Schulebene: An Schulen, an denen die Angebote insgesamt als motivierend, herausfordernd und partizipativ wahrgenommen

Schulfreude in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Angebotsqualität



Schulfreude (1 = niedrig, 4 = hoch) in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Angebotsqualität: Die Schulfreude ist in allen Klassenstufen höher, wenn in der ersten Erhebungswelle eine höhere Angebotsqualität berichtet wurde.

Quelle: StEG 2009, Schülerbefragung Sekundarstufe I, „zentrale Kohorte" (davon nur Ganztagsteilnehmer)

werden, bieten sich besondere Potenziale für die motivationale Entwicklung. Vor allem für die Schulfreude der Jugendlichen zeigen sich außerdem Effekte der Sozialbeziehungen: Sie ist umso ausgeprägter, je positiver die Beziehungen zwischen ihnen und den Lehrkräften wahrgenommen werden – sowohl von den Schülerinnen und Schülern selbst als auch von den Lehrerinnen und Lehrern. Zudem hängt die Schulfreude außer mit der Qualität der Ganztagsangebote auch mit der des Unterrichts zusammen: Sie ist an den Schulen stärker ausgeprägt, an denen die Lehrkräfte nach eigenen Angaben mehr differenzierende Lehrmethoden einsetzen.

Ganztagsschule und Schulleistungen

Über Sozialverhalten, Lernmotivation und Schulfreude hinaus liefert StEG auch Befunde dazu, inwiefern Ganztagsschule die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler fördern kann. Anders als in expliziten Schulleistungsstudien wie PISA wurden in diesem Punkt allerdings keine Testleistungen erhoben. Stattdessen gaben die Schülerinnen und Schüler ihre Zeugnisnoten in den drei Kernfächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache an. Diese zertifizierten Schulleistungen sind ein wichtiges Kriterium der Wirkung von schulischen Maßnahmen, da sie die Basis für Selektionsprozesse im Rahmen der weiteren Bildungslaufbahn sind.

Hatten sich in den Daten aus den ersten beiden Erhebungswellen noch leicht positive Effekte der Ganztagsteilnahme auf die Entwicklung der Noten in Deutsch und Mathematik gezeigt, so wirkt sich die bloße Teilnahme langfristig nicht mehr aus. Der ursprünglich festgestellte Vorteil der Ganztagsschülerinnen und -schüler gegenüber den nicht teilnehmenden Jugendlichen ist also nicht nachhaltig. Auch für Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund lässt sich über vier Jahre hinweg kein Effekt der reinen Ganztagsschulteilnahme auf ihre Schulleistungen nachweisen – es liegt in dieser Hinsicht also kein kompensatorischer Effekt für bildungsbenachteiligte Schülergruppen vor.

Bei Beachtung weiterer Faktoren ergeben sich jedoch durchaus Hinweise auf eine positive Wirkung des Ganztags. So werden die Noten über den gesamten Befragungszeitraum zwar im Durchschnitt bei allen Jugendlichen schlechter – Unterschiede in der Entwicklung zeigen sich aber bei detaillierter Betrachtung der Schülerinnen und Schüler, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten am Ganztag teilgenommen haben. Bei ihnen spielt die Intensität der Teilnahme eine Rolle: Die Noten in Deutsch, der ersten Fremdsprache und tendenziell auch in Mathematik entwickeln sich bei jenen Jugendlichen weniger negativ, die mindestens dreimal pro Woche Ganztagsangebote nutzen.

Auch in Bezug auf die Entwicklung der Schulleistungen finden sich Hinweise, dass die Qualität der Angebote einen Einfluss auf die Wirkungen der Ganztagsschule hat: Wenn die Schülerinnen und Schüler die Angebote als motivierend wahrnehmen, sich kognitiv herausgefordert fühlen und sich aktiv beteiligen können (s. S. 15), dann entwickeln sich ihre Noten besser als die der Jugendlichen, die die Angebotsqualität weniger gut beurteilen. Dieser positive Befund zeigt sich sowohl für Deutsch und Mathematik als auch im Durchschnitt über die Noten in den drei Kernfächern. Ein förderlicher Einfluss auf die Mathematiknote lässt sich darüber hinaus für ein weiteres Qualitätsmerkmal nachweisen, die positive Schüler-Betreuer-Beziehung.

Skalenbeispiel:
Differenzierung im Unterricht

Wirkungen der Schule beruhen vor allem auf dem Unterricht. Ein wesentlicher Indikator für dessen Effektivität und für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ist die leistungsbezogene Binnendifferenzierung durch die Lehrkräfte. Für die vorliegenden Analysen wurde betrachtet, inwieweit das Lehrerkollegium einer Schule insgesamt angibt, Differenzierungsstrategien im Unterricht einzusetzen. Zugrunde liegt hier die Annahme, dass individuelle Förderung besonders dort gelingt, wo sich die Lehrkräfte häufig an den Lernständen der einzelnen Jugendlichen orientieren. Außerdem sollte an diesen Schulen das Kompetenzerleben und damit auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler steigen.

Zur Erhebung der leistungsbezogenen Differenzierung wurde den Lehrkräften eine Skala vorgelegt, die für einzelne Möglichkeiten der Binnendifferenzierung abbildet, wie häufig diese durchgeführt werden. Die ersten zehn Items entstammen der PISA-Studie 2006:

1. Ich gebe Schülerinnen und Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Hausaufgaben.
2. Ich lasse schnellere Schülerinnen und Schüler schon zum Nächsten übergehen, wenn ich mit den Langsameren noch übe oder wiederhole.
3. Wenn Schülerinnen und Schüler etwas nicht verstanden haben, vergebe ich gezielte Zusatzaufgaben.
4. Ich gebe schwachen Schülerinnen und Schülern zusätzliche Unterstützung im Unterricht.
5. Leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gebe ich Extraaufgaben, durch die sie wirklich gefordert werden.
6. Bei der Stillarbeit variiere ich die Aufgabenstellungen, um Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.
7. Bei Gruppenarbeit unterscheide ich verschiedene Leistungsgruppen, die jeweils gesonderte Aufgaben erhalten.
8. Ich achte darauf, dass alle Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsstoff verstanden haben, bevor ich ein neues Thema beginne.
9. Ich lasse die Schülerinnen und Schüler regelmäßig in Gruppen oder allein an unterschiedlich schwierigen Aufgaben arbeiten.
10. Ich gebe guten Schülerinnen und Schülern, wenn nötig, zusätzliche Aufgaben.
11. Ich arbeite mit einzelnen Kindern/Jugendlichen nach individuellen Förderplänen.
12. Ich gebe Eltern bei Lernschwierigkeiten gezielte Tipps zur Unterstützung ihrer Kinder.

Auch der Einsatz individualisierender Lehrformen in der Schule ist mit der Entwicklung der Schulleistungen verknüpft: Besonders von den gebundenen Ganztagsschulen wurde bei ihrer Einführung erwartet, dass dort differenzierende, an individuellen Lernständen orientierte Lehrmethoden realisierbar seien. Diese individuelle Förderung sollte durch den erweiterten Zeitrahmen auch neben dem Unterricht möglich sein. In StEG wurden die Lehrkräfte zusätzlich danach gefragt, inwieweit sie solche individualisierten Lehrstrategien im Unterricht anwenden. Dies war besonders in den Schulen der Fall, die zu allen drei Befragungszeitpunkten vollgebunden organisiert und in denen die Noten zu Beginn der Studie durchschnittlich etwas schlechter waren.

Unabhängig von der Organisationsform der Schule zeigt StEG: In Schulen, in denen die Lehrkräfte angeben, dass sie im Unterricht verstärkt differenzieren, entwickeln sich die Mathematiknoten vergleichsweise positiv. Von diesem Effekt profitieren grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler an der Schule – in besonderem Maß aber jene, die an Ganztagsangeboten teilnehmen.

Ganztagsteilnahme und Schullaufbahn

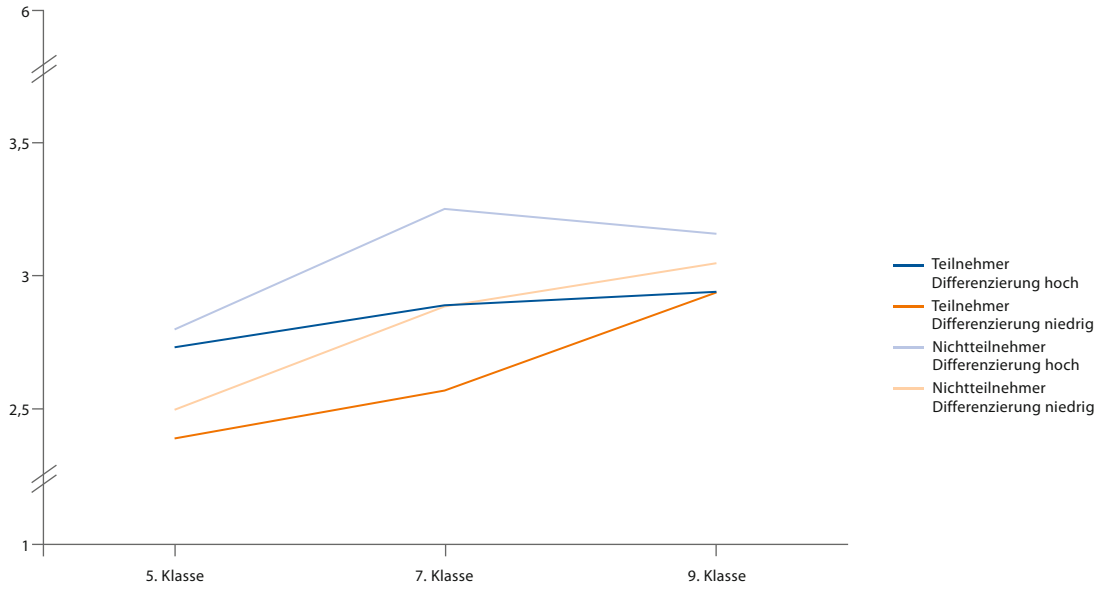
Bei Betrachtung der gesamten Schullaufbahn zeigt StEG, dass der Besuch einer vollgebundenen Ganztagsschule eine weitere Wirkung hat: Die verpflichtende Form des Ganztags reduziert das Risiko, in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen zu müssen. Derselbe Effekt kann sich auch für Schülerinnen und Schüler an offenen und teilgebundenen Ganztagsschulen ergeben – Voraussetzung ist in beiden Fällen ihre regelmäßige Teilnahme an den Angeboten.

Basis für diesen Befund einer protektiven Wirkung der Ganztagsschule sind die Angaben der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die in allen drei Erhebungen befragt wurden. Das Ergebnis ist insofern besonders aussagekräftig, als ein Großteil dieser Befragten die Schullaufbahn nahezu abgeschlossen hat. Neben verschiedenen Teilnahmekonstellationen berücksichtigt die Analyse auch eine Reihe weiterer Merkmale, die laut aktuellem Stand der Forschung für Klassenwiederholungen relevant sind, etwa vorangegangene Klassenwiederholungen oder den sozialen Hintergrund der Befragten.

Hausaufgabenbetreuung und Lernzeit

Speziell im Hinblick auf die Entwicklung der Schulleistungen ist, zusätzlich zu den vorliegenden Ergebnissen, die Wirkung spezifischer Angebote von Interesse. Aufgrund der thematischen Breite der Studie konnte diese in StEG jedoch nicht so detailliert abgefragt werden, dass angebotsspezifische Auswertungen möglich wären. Nähere Angaben in Bezug auf die Qualität und die Bewertung durch die Schülerinnen und Schüler gibt es nur für Hausaufgabenbetreuung und Lernzeit, welche an fast allen Ganztagsschulen angeboten werden.

Entwicklung der Mathematiknoten in Abhängigkeit von Differenzierung und der Teilnahme an Ganztagsangeboten



Entwicklung der Mathematiknoten in Abhängigkeit von der Verwendung individualisierter Lehrmethoden im Unterricht (Differenzierung) auf Schulebene und der Teilnahme an Ganztagsangeboten: Bei den Noten bedeutet ein Anstieg eine negative Entwicklung (1 = beste Note, 6 = schlechteste Note). Es wird deutlich, dass sich die Ganztagsteilnahme zwischen der 5. und der 7. Klasse positiv auf die Notenentwicklung auswirkt (weniger Anstieg). Im folgenden Zeitraum wirkt sich insbesondere die Differenzierung im Unterricht als Schulqualitätsmerkmal aus.

Quelle: StEG 2009, Schülerbefragung Sekundarstufe I, „zentrale Kohorte" (Extremgruppenvergleich)

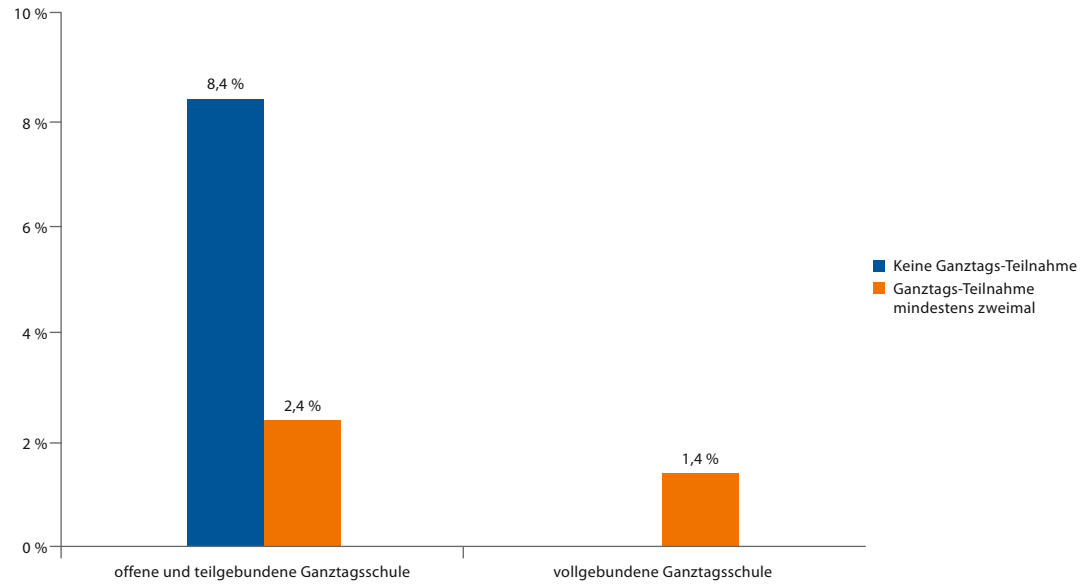
Vor allem im Hinblick auf die sozial ausgleichende Funktion von Ganztagsschule ergibt sich für Hausaufgabenhilfe und Lernzeit ein interessanter Effekt: Im Fall dieser Angebote wirkt sich eine hohe Qualität – also eine strukturierte Lernumgebung mit effektiver Zeitnutzung – nur bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund positiv auf die Entwicklung der Noten in den drei Kernfächern aus. Diese Wirkung lässt sich von der 5. bis zur 9. Klasse nachweisen, wobei sie von der 5. bis zur 7. Klassenstufe stärker ist.

Ansonsten ergeben sich, wie schon in Bezug auf die Teilnahme an Ganztagsangeboten im Allgemeinen, auch für die reine Teilnahme an Hausaufgabenbetreuung und Lernzeit keine signifikanten Effekte. Dies hängt sicherlich unter anderem damit zusammen, dass die Schulen das Angebot unterschiedlich ausgestalten und auch die Auswahl der Teilnehmenden nach sehr verschiedenen Kriterien vornehmen. Ohnehin besuchen laut StEG ab der 7. Klasse nur noch vergleichsweise wenige Schülerinnen und Schüler Hausaufgabenbetreuung und Lernzeit: Nutzten in der 5. Jahrgangsstufe noch rund 38 Prozent aller Ganztagsteilnehmer aus der zentralen Kohorte (s. Grafik S. 6) das Angebot, so waren es in der 7. Klasse nur noch ca. 27 und in der 9. Klasse lediglich 18 Prozent.

Ausblick

Vor dem Hintergrund, dass viele Schülerinnen und Schüler nur wenige Angebote pro Woche wahrnehmen, sollten spezifische Angebote und ihre Wirkpotenziale im Zusammenspiel mit dem Unterricht detaillierter betrachtet werden. Ebenfalls lohnend scheint die Untersuchung der Frage, wie ein qualitativ hochwertiges Angebot gestaltet sein muss, um optimal zu wirken. StEG kann hierzu bisher nur relativ global Auskunft geben. Weitere Untersuchungen sind nötig, die im Rahmen von an den Angebotszeitraum angepassten Erhebungszyklen die Wirkung einzelner Angebote im Hinblick auf deren spezifische Ziele untersuchen.

Anteil der Klassenwiederholungen [1)]



Anteil der Klassenwiederholungen bei Schüler/-innen, die an allen drei StEG-Befragungen teilgenommen haben, in Abhängigkeit von der regelmäßigen Teilnahme an Ganztagsangeboten.

Quelle: StEG 2009, Schülerbefragung Sekundarstufe I, „zentrale Kohorte" (Extremgruppenvergleich)

[1)] Die Abbildung wurde im Vergleich zur ersten gedruckten Auflage korrigiert.

Ganztagsschule und Familie

StEG-Analysen unterstreichen die soziale Bedeutung der Angebote und belegen tendenziell positive Auswirkungen auf das Familienleben

Die StEG-Analysen zur Nutzung der Ganztagsangebote zeigen: Kinder, deren Eltern beide erwerbstätig sind, nehmen mit größerer Wahrscheinlichkeit teil. Aus Sicht der Familien untersucht StEG zudem, ob die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als bewusstes Anmeldemotiv von Bedeutung ist, ob die Ganztagsteilnahme des Kindes für die Eltern eine Entlastung bei Hausaufgabenhilfe oder Erziehung mit sich bringt und wie sie den Familienalltag beeinflusst.

Aus sozialpolitischer Perspektive ist die Forderung nach der besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie ein zentraler Grund für den Ausbau der Ganztagsschulen. Auch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) betont diesen Aspekt. Kritiker dagegen befürchteten zu Beginn des Ausbaus, der ganztägige Schulbesuch könnte sich negativ auf das Familienleben auswirken.

Um fundiert zu prüfen, wie die Ganztagsschulteilnahme den Familienalltag beeinflusst, hat StEG die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern unter anderem nach den Gründen befragt, aus denen die Kinder zum Ganztagsbetrieb angemeldet wurden. Zusätzlich zu diesen Daten analysiert die Studie den Zusammenhang zwischen der Erwerbssituation der Eltern und der Ganztagsschulteilnahme des Kindes. Die Eltern wurden außerdem gefragt, welche familiären und persönlichen Veränderungen sie durch den Besuch der Ganztagsangebote ihrer Kinder erleben – etwa in Bezug auf ihre eigene Erwerbstätigkeit, ihre Teilnahme am kulturellen Leben oder die Unterstützung bei Hausaufgaben und erzieherischen Problemen.

Berufstätigkeit und Betreuung

Aus Sicht der Eltern kommt der Ganztagsschule im Hinblick auf die Möglichkeit zur eigenen Erwerbstätigkeit vor allem im Primarbereich eine hohe Bedeutung zu. Tatsächlich nehmen beispielsweise laut der dritten StEG-Erhebung aus dem Jahr 2009 rund 80 Prozent derjenigen Grundschulkinder an den Ganztagsangeboten teil, deren Mütter in Vollzeit arbeiten. Geht die Mutter einer Teilzeitbeschäftigung nach, liegt die Ganztagsschulteilnahme bei knapp 67 Prozent, während weniger als 50 Prozent der Kinder den Ganztag besuchen, deren Mutter nur einige Stunden pro Woche oder gar nicht arbeitet.

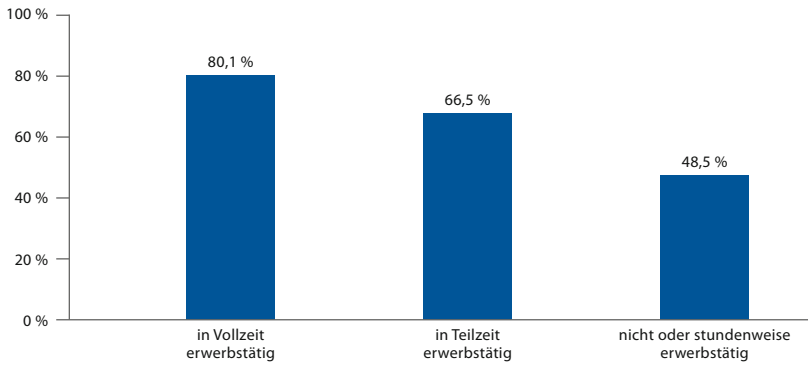
Noch häufiger als die Berufstätigkeit wurde die verlässliche Betreuung des Kindes als Grund für die Anmeldung genannt: Sie spielt, speziell in der Primarstufe, auch für die nicht erwerbstätigen Eltern eine wichtige Rolle. Sobald die Kinder die Sekundarstufe I besuchen, reduziert sich die Bedeutung der Ganztagsschule sowohl in Bezug auf die Erwerbstätigkeit der Eltern als auch in Bezug auf die Betreuungsfunktion.

Entlastung für die Eltern

Die Daten über die Berufstätigkeit können durchaus als Beleg dafür gewertet werden, dass Ganztagsschule ihre arbeits- und familienpolitische Rolle erfüllt – nicht zuletzt, da ein beträchtlicher Teil der Eltern dem Angebot auch eine darüber hinausgehende Unterstützungsfunktion zuschreibt. So berichtet etwa die Hälfte der Befragten von Entlastungen bei der elterlichen Hausaufgabenunterstützung. Auch in Bezug auf erzieherische Probleme fühlen sich im Durchschnitt der drei Wellen mehr als 20 Prozent der Familien entlastet.

Diese positive Wirkung der Ganztagsschule nehmen Eltern umso stärker wahr, je intensiver ihre Kinder das Angebot nutzen. Die stärksten Effekte berichten außerdem Eltern, deren Kinder vollgebundene Schulen besuchen. Im Vergleich dazu nehmen diejenigen Eltern geringere entlastende Wirkungen auf das Familienleben wahr, deren Kinder an teilgebundenen oder offenen Ganztagsangeboten teilnehmen.

Teilnahme am Ganztagsangebot nach Erwerbsbeteiligung der Mutter (2009)



Quelle: StEG 2009, Elternbefragung (Schüler der Klasse 3)

Erwähnenswert ist im Zusammenhang mit den Auswirkungen auf die Familie außerdem die sozial ausgleichende Funktion, die Ganztagsschule auf diesem Gebiet offenbar übernimmt: Sowohl bei den Anmeldegründen als auch bei den entlastenden Effekten legen die Analysen nahe, dass Familien mit geringerem sozioökonomischen Status, Familien mit Migrationshintergrund sowie Eltern ohne akademischen Abschluss stärker von der Ganztagsschule profitieren als andere.

	Beziehung des Kindes zum Vater		Beziehung des Kindes zur Mutter	
Teilnahme am Ganztag	1–3 Tage pro Woche	4–5 Tage pro Woche	1–3 Tage pro Woche	4–5 Tage pro Woche
Beziehung hat sich verschlechtert	2,6 %	3,3 %	2,9 %	3,3 %
Beziehung ist gleich geblieben	93,1 %	87,9 %	89,9 %	83,8 %
Beziehung hat sich verbessert	4,3 %	8,8 %	7,2 %	12,8 %

Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehung durch den Ganztagsbetrieb nach Intensität der Teilnahme, laut Elternangaben, Quelle: StEG 2009, Elternbefragung

Positive Tendenz für Familien

Betrachtet man das Familienleben insgesamt, so wirkt sich der Ganztagsschulbesuch laut den Ergebnissen der einzelnen StEG-Befragungen nur bedingt aus. So berichten die Eltern mit großer Mehrheit von unveränderten Beziehungen zu ihren Kindern. Was gemeinsame Aktivitäten wie Mahlzeiten, Gespräche, Fernsehen, Ausflüge oder Zusammensitzen betrifft, geben die befragten Schülerinnen und Schüler ebenfalls in allen drei Erhebungswellen keine gravierenden Auswirkungen der Ganztagsschule zu Protokoll. Zwar nehmen die gemeinsamen Aktivitäten über die Zeit hinweg insgesamt etwas ab – dies hängt jedoch offensichtlich mit dem steigenden Alter der Jugendlichen zusammen und gilt für sämtliche Befragte gleichermaßen, unabhängig von der Nutzung von Ganztagsangeboten. Damit sind Befürchtungen, die ganztägige Betreuung wirke sich negativ auf das Familienleben aus, klar widerlegt.

Eine tendenziell positive Wirkung von Ganztagsschule zeigt sich im Hinblick auf das Familienklima: Im Längsschnitt betrachtet sinkt zwar auch hier die Bewertung seitens der Kinder und Jugendlichen über die Zeit hinweg etwas ab – doch in Familien, deren Kinder die Ganztagsschule besuchen, ist dieser Negativtrend weniger stark ausgeprägt. In besonderem Maße gilt dies für die Familien, in denen sich die Eltern durch die schulischen Angebote bei Erziehungsproblemen und Hausaufgaben entlastet fühlen.

Von Bedeutung ist darüber hinaus, wie intensiv der Ganztagsbetrieb besucht wird: Mit Blick auf das Familienklima berichten diejenigen Schülerinnen und Schüler die positivste Entwicklung, die mindestens in zwei der Befragungswellen angeben, an drei oder mehr Tagen an Ganztagsangeboten teilzunehmen. Herkunftsbedingte Unterschiede dagegen wirken sich zwar grundsätzlich auf die Bewertung des Familienklimas aus, nicht aber auf deren Entwicklung über die Zeit. ■

Familienklima in Zahlen

StEG misst das Familienklima aus Sicht der Kinder und Jugendlichen anhand eines Instruments, das sich auf mehrere Aussagen zum Familienleben stützt und sich u. a. bereits im Rahmen des DJI-Kinderpanels bewährt hat. Die Befragung der Grundschulkinder erfolgte anhand einer vereinfachten Version. Folgende Aussagen bewerteten die Schülerinnen und Schüler auf einer vierstufigen Skala – von „stimmt nicht" bis „stimmt genau":

- „Ich bin gerne mit meiner Familie zusammen."
- „In unserer Familie kommt es zu Reibereien."
- „In unserer Familie können wir über alles sprechen."
- „In unserer Familie geht jeder seinen Weg."
- „In unserer Familie haben wir viel Spaß miteinander."

Angebotsqualität und Kooperation

StEG identifiziert Ausgangsbedingungen, unter denen sich Vielfalt und Qualität der Ganztagsangebote sowie deren Verknüpfung mit dem Unterricht vergleichsweise positiv entwickeln

Qualität spielt im Ganztag auf mehreren Ebenen eine Rolle. StEG richtet den Fokus daher sowohl auf die Qualität der einzelnen Angebote als auch auf Qualitätsmerkmale, die sich jeweils auf den Ganztagsbetrieb in seiner Gesamtheit beziehen, etwa die inhaltliche Breite der Angebote und deren Verknüpfung mit dem Unterricht.

Der erweiterte Zeitrahmen der Ganztagsschule ermöglicht eine Vielzahl außerunterrichtlicher Angebote, die den Schülerinnen und Schülern neue Erfahrungsräume bieten. In diesem Zusammenhang ist Angebotsvielfalt ein Qualitätsmerkmal des Ganztagsbetriebs – denn sie ist die Voraussetzung dafür, dass der Ganztag die schulische Lernkultur erweitert und den verschiedenen Lernbedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden kann.

Ein vielfältiges Angebot allein reicht jedoch nicht aus: Beispielsweise ist die Qualität der pädagogischen Prozesse in den einzelnen Angeboten entscheidend für die Wirksamkeit des Ganztags (s. S. 16). Darüber hinaus sollen die Angebote in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen. Um diese Forderung in der Praxis erfolgreich umsetzen zu können, bedarf es unter anderem der inhaltlichen und organisatorischen Kooperation der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals.

Entwicklung der Angebotsvielfalt

Die Angebotsbreite ermittelt StEG mit Hilfe der Befragung der Schulleitungen: Diese gaben anhand einer Liste mit verschiedenen Angebotsformen an, welche Ganztagselemente an ihren Schulen zum jeweiligen Untersuchungszeitpunkt angeboten wurden. Aus den Angaben zu einzelnen Angebotsformen wird in StEG der Index „Angebotsbreite“ gebildet, der nicht die bloße Anzahl vorhandener Angebote, sondern vielmehr deren Vielfalt zu einem quantitativen Wert zusammenfasst. Mögliche Angaben waren beispielsweise Förderangebote für verschiedene Schülergruppen, fachbezogene Lernangebote, Freizeitangebote sowie fächerübergreifende Veranstaltungen, worunter hier Angebote im sozialen, interkulturellen, handwerklichen und hauswirtschaftlichen oder technischen Bereich fallen.

Die meisten Schulen hatten bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt 2005 eine ansehnliche inhaltliche Breite im Ganztagsangebot erreicht. Bis 2007 zeigt die StEG-Analyse einen weiteren Anstieg der Angebotsbreite: Sowohl die Grundschulen als auch die Schulen der Sekundarstufe I haben ihren Ganztag in den ersten zwei Jahren der Studie unter diesem Gesichtspunkt ausgebaut. Die Grundschulen halten dieses Niveau auch bis ins Jahr 2009, für die Schulen der Sekundarstufe I fallen die Werte dagegen bis zur dritten Erhebung auf das Ausgangsniveau von 2005 zurück.

Bei Betrachtung der höchsten Zuwächse nach Angebotskategorien zeigt sich, dass relativ viele Grundschulen im Rahmen des Ganztags beispielsweise mathematische Angebote neu eingeführt haben: Im Jahr 2005 boten 35 Prozent der Schulen entsprechende Veranstaltungen an, in der dritten Erhebungswelle 2009 waren es 61 Prozent. Die Zahl der Grundschulen mit naturwissenschaftlichen Angeboten stieg zwischen 2005 und 2009 um 15 Prozentpunkte, bei den

Skalenbeispiel: Erhebung der Angebotsvielfalt

Typen von Ganztagselementen	Items, die in den Gesamtindex Angebotsbreite eingehen
Hausaufgabenbetreuung und Förderung	– Hausaufgabenhilfe / Hausaufgabenbetreuung / Lernzeit – Förderunterricht für Schüler/-innen mit niedrigen oder hohen Fachleistungen – Spezifische Fördermaßnahmen (z. B. für Schüler/-innen nichtdeutscher Muttersprache / Herkunft)
Fachbezogene Angebote	– Mathematische Angebote – Naturwissenschaftliche Angebote – Deutsch / Literatur – Fremdsprachen-Angebote – Sportliche Angebote – Musisch-künstlerische Angebote
Fächerübergreifende Angebote	– Handwerkliche / Hauswirtschaftliche Angebote – Technische Angebote / Neue Medien – Gemeinschaftsaufgaben und Formen von Schülermitbestimmung (z. B. aktiver Klassenrat) – Formen sozialen Lernens (z. B. Streitschlichtungskurse) – Formen interkulturellen Lernens – Dauerprojekte (z. B. Chor, Schülerzeitung)
Freizeitbezogene Angebote	– Freizeitangebote in gebundener Form (obligatorische Pflichtauswahl aus Angebotskatalog) – Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote (z. B. Ballspiel am Nachmittag) – Beaufsichtigung von Schülern in der Freizeit

handwerklich-hauswirtschaftlichen Angeboten beträgt der Zuwachs 19, bei Angeboten im Bereich des sozialen Lernens 18 und bei beaufsichtigten, frei zu gestaltenden Zeiten waren es 19 Prozentpunkte. Vertiefende Analysen zeigen, dass in der Angebotsbreite bei denjenigen Grundschulen eine besonders positive Entwicklung über die gesamten vier Jahre hinweg festzustellen ist, die bereits zum ersten Messzeitpunkt eine vergleichsweise hohe Teilnahme an den Angeboten aufgewiesen hatten. Darüber hinaus erweist sich eine veränderte Zeitorganisation als günstige Ausgangsbedingung für Angebotsvielfalt, beispielsweise das Abweichen des Unterrichtsrhythmus vom klassischen 45-Minuten-Schema oder ein insgesamt rhythmisierter Schultag.

An Schulen der Sekundarstufe I ergibt sich der größte Zuwachs im Untersuchungszeitraum mit 15 Prozentpunkten ebenfalls bei den mathematischen Angeboten. Darüber hinaus nehmen 11 Prozent der Schulen beaufsichtigte, frei zu gestaltende Zeiten neu in ihr Angebot auf. Dem steht ein Rückgang bei anderen Ganztagselementen zwischen 2007 und 2009 gegenüber. Hier schlägt sich eventuell die Tatsache nieder, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I eher fächerübergreifende als Fach- und Förderangebote in Anspruch nehmen (s. S. 9). So werden beispielsweise von 10 Prozent der Schulen „spezifische Fördermaßnahmen“ nicht mehr genannt. Außerdem geben in der dritten Erhebung weniger Schulen als 2007 an, naturwissenschaftliche Angebote bereitzustellen – hier fällt der Wert um 12 Prozentpunkte, bei den fremdsprachlichen Angeboten um 16. Auch fachbezogene Angebote in Deutsch, Angebote zu Formen des sozialen Lernens sowie interkulturelle Angebote werden 2009 von weniger Schulen als Teil ihres Programms im Ganztagsbetrieb genannt als 2007.

Weiteres pädagogisch tätiges Personal

Die Personalstruktur an Ganztagsschulen unterscheidet sich deutlich von der an Halbtagsschulen. Im Ganztagsbetrieb sind zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig, die nicht als Lehrkräfte angestellt sind. Diese Gruppe ist sehr heterogen, sowohl im Hinblick auf ihre Qualifikationen als auch in Bezug auf Umfang und Art der Beschäftigung. Die StEG-Daten geben Einblick in die Zusammensetzung dieses weiteren pädagogisch tätigen Personals an den untersuchten Schulen. Grundsätzlich zeigt sich: Je größer die Zahl der Mitwirkenden am Ganztag an einer Schule ist, desto größer ist auch die berufsstrukturelle Vielfalt innerhalb dieser Gruppe.

Mehr als die Hälfte des weiteren pädagogisch tätigen Personals besteht laut StEG aus Fachkräften mit einem pädagogischen Berufsabschluss: Der Anteil des pädagogisch qualifizierten Personals betrug in der ersten Welle 54 Prozent und erhöhte sich bis zur letzten Erhebung deutlich auf 61 Prozent. Den kleineren, aber ebenfalls beträchtlichen Teil des weiteren pädagogisch tätigen Personals machen Personen aus, die nicht oder noch nicht über einen pädagogischen Abschluss verfügen. Ihr Anteil entwickelte sich analog zur Quote der pädagogisch qualifizierten Fachkräfte: Er betrug in der ersten Welle 46 Prozent und in der dritten Welle noch knapp 39 Prozent.

Eine ähnliche Entwicklung ergibt sich zwischen 2005 und 2009 beim Beschäftigungsstatus des weiteren pädagogisch tätigen Personals. So erhöhte sich der Anteil der hauptberuflich beschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von 55 auf gut 61 Prozent, während der Anteil der überwiegend nebenberuflich oder ehrenamtlich an den Schulen engagierten Gruppe entsprechend von 45 auf knapp 39 Prozent sank.

In der konkreten Zusammensetzung des weiteren pädagogisch tätigen Personals bestehen deutliche und über die Zeit anhaltende Unterschiede zwischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I. So sind im Primarbereich schwerpunktmäßig professionelle Fachkräfte im Einsatz, insbesondere Erzieherinnen und Erzieher: Insgesamt lag ihr Anteil am weiteren pädagogisch tätigen Personal im Jahr 2009 bei 74 Prozent. Notwendig ist dieser hohe Anteil an Fachpersonal unter anderem, um eine verlässliche, altersgerechte Betreuung der Kinder sicherzustellen. In der Sekundarstufe I war der Anteil der Personen, die eine pädagogische Berufsqualifikation erworben haben, mit rund 50 Prozent wesentlich niedriger.

In Bezug auf den Beschäftigungsstatus berichten die Schulen der Primarstufe 2009 im Durchschnitt eine Quote von rund 73 Prozent festangestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Der Anteil nebenberuflich (17 Prozent) sowie ehrenamtlich (9 Prozent) tätiger Kräfte ist dagegen vergleichsweise gering. An den Schulen der Sekundarstufe I ist die Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die neben den Lehrkräften am Ganztag mitwirken, nicht nur insgesamt wesentlich geringer – dort sind auch weitaus mehr nebenberuflich und ehrenamtlich engagierte Personen am Ganztag beteiligt. So geben die Schulen der Sekundarstufe I im Jahr 2009 einen Anteil hauptberuflich pädagogisch Tätiger von gut 43 Prozent an. Dem gegenüber stehen mit knapp 43 Prozent etwa gleich viele nebenberufliche Kräfte sowie 14 Prozent ehrenamtlich Engagierte. Diese Zusammensetzung ist unter anderem dadurch bedingt, dass viele Länder in ihren Vorgaben für den Ganztag eine inhaltliche Ergänzung der Angebote durch außerschulische Fachkräfte, Eltern oder ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter explizit vorsehen.

Angebotsqualität aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Ohnehin reicht ein breites Spektrum an Angeboten allein nicht aus, um das Potenzial der Ganztagsschule für eine optimale Förderung der Lernenden voll zu erschließen: Eine zentrale Rolle für die Wirksamkeit spielt die pädagogische Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote. So können qualitativ hochwertige Angebote Impulse für die Entwicklung des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler geben, Motivation sowie Schulfreude steigern und positiven Einfluss auf die Schulnoten nehmen (s. S. 16). Im Hinblick auf die Angebotsqualität – im Sinne der tatsächlichen Ausgestaltung der Angebote – sind die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Informationsquelle. Sie können in Bezug auf die Ganztagsschule als Experten angesehen werden und bieten einen, für Schulevaluationsstudien wichtigen, eigenen Blick auf die Qualität ihrer Schule. Dementsprechend wurden in StEG Schülerurteile zur Angebotsbeurteilung erhoben (s. S. 15).

Insgesamt fällt die Bewertung der Qualität der Angebote relativ positiv aus und bleibt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im gesamten Erhebungszeitraum gleich. Hierbei zeigen sich keine Unterschiede zwischen spezifischen Gruppen, beispielsweise zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Bewertung der Angebotsqualität hängt auch nicht von der sozialen Herkunft ab. Die durchgeführten Analysen geben aber Hinweise darauf, welche schulischen Faktoren die Einschätzung der Angebotsqualität durch die Schülerinnen und Schüler beeinflussen.

StEG zeigt: Generell hängt die Wahrnehmung der Angebotsqualität mit sozialklimatischen Merkmalen zusammen. So entwickelt sich die Ausgestaltung der Angebote in den Augen der Schülerinnen und Schüler insbesondere in jenen Schulen positiv, deren Lehrkräfte weniger aggressives und abweichendes Verhalten der Jugendlichen berichten. Positive Beurteilungen ergeben sich auch für Schulen, an denen die Lehrerinnen und Lehrer die berufliche Belastung als vergleichsweise gering empfinden. Zudem wird an Schulen, in denen sich die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Personal aus den Ganztagsangeboten insgesamt positiv gestalten, die Angebotsqualität höher eingeschätzt als an anderen Schulen. Der Beziehungsqualität kommt darüber hinaus offensichtlich eine Schlüsselrolle dafür zu, wie sich die Beurteilung der Angebote durch einzelne Jugendliche entwickelt: Je besser eine Schülerin oder ein Schüler die eigene Beziehung zu Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal bei der ersten Erhebung 2005 bewertete, desto positiver entwickelte sich bis zur dritten Erhebung 2009 die Einschätzung der Angebotsqualität.

Verknüpfung von Angeboten und Unterricht

Während sich die Angebotsqualität auf die Ausgestaltung der einzelnen Angebote bezieht, betrifft die inhaltliche Verknüpfung von Unterricht und Angeboten den Ganztagsbetrieb in seiner Gesamtheit: Verbindende Elemente sind beispielsweise einheitliche Leitlinien für Unterricht und Ganztag, aufeinander bezogene Lehr- und Lernziele, aufeinander abgestimmte Lernprozesse, ein konsistentes Methodeninventar sowie ein kontinuierlicher Informationsfluss zwischen dem unterrichtlichen und dem außerunterrichtlichen Bereich.

Aus den Angaben der Schulleitungen ergibt sich in StEG speziell für die Grundschulen eine statistisch nachweisbare Verbesserung der Verknüpfung von Unterricht und Angeboten von der zweiten zur dritten Erhebungswelle – gefragt wurde beispielsweise nach dem Austausch zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal, nach ihrer Zusammenarbeit bei der Begleitung und Förderung von Schülerinnen und Schülern oder nach der inhaltlichen Abstimmung von Unterricht und Ganztagsangeboten. An den Schulen der Sekundarstufe I, die bereits in der Ausgangserhebung 2005 niedrigere Werte aufwiesen als die Grundschulen, lässt sich auch über alle drei Erhebungen hinweg kein positiver Trend feststellen.

An den Grundschulen erweisen sich die gleichen Variablen wie schon bei der Angebotsbreite als wichtige Bedingungsfaktoren für eine bessere Verzahnung: Je höher 2005 die Teilnahmequote in den Ganztagsangeboten und das Ausmaß flexibler Zeitgestaltung des Schultags waren, desto positiver entwickelte sich die Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten. Untermauert wird

Qualitätsentwicklung der beteiligten Schulen

Ein für die an StEG beteiligten Ganztagsschulen besonders wichtiges Element sind die sogenannten Schulrückmeldungen: Um die Qualitätsentwicklung der befragten Schulen zu unterstützen, erhalten diese regelmäßig Informationen über ihre individuellen Ergebnisse in Form von Grafiken, Tabellen und kurzen Interpretationen. Eine Evaluation im Sinne eines zu erreichenden Ziels führt StEG nicht durch – die Bewertung erfolgt ausschließlich durch die Schule selbst.

Anhand ihrer Rückmeldung kann jede Schule nach eigenen Maßgaben ihre Stärken und Schwachstellen identifizieren oder die Wirksamkeit eingeleiteter Interventionen im Längsschnitt überprüfen: Sie erhält detaillierte Informationen über ihre Prozessqualität und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen.

Besonders aussagekräftig sind die Schulrückmeldungen vor allem deshalb, weil sie die Informationen aus verschiedenen Perspektiven bündeln: Sie geben Auskunft über die Sichtweisen der Eltern, der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte sowie des im Ganztag tätigen pädagogischen Personals und der Kooperationspartner. So lässt sich zum Beispiel die Entwicklung des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler nicht nur anhand ihrer Selbsteinschätzungen verfolgen – in die Analyse einbezogen wurden außerdem die Aussagen der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals.

Schulinterne Veränderungen lassen sich leicht ablesen, denn zusätzlich zu den aktuellen Ergebnissen werden auch die entsprechenden Werte aus den Jahren 2005 und 2007 dargestellt. Enthalten ist darüber hinaus ein externer Referenzwert: Er leitet sich aus den Ergebnissen vergleichbarer Schulen ab und ermöglicht die Einschätzung der eigenen Schule im Kontext des jeweiligen Bundeslandes.

Partizipation und Kooperation messen

Das weitere pädagogisch tätige Personal wurde zu allen drei Erhebungszeitpunkten befragt, um das Ausmaß seiner Partizipation – im Sinne der aktiven Beteiligung an Planung, Gestaltung und Umsetzung des Ganztagsschullebens – sowie die Intensität der Kooperation mit den Lehrkräften zu erheben. Darüber hinaus ermittelt StEG, wie Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal die Qualität ihrer gegenseitigen Kooperationsbeziehungen beurteilen. Die Angaben wurden jeweils pro Schule zu einem Durchschnittswert zusammengefasst und auf Ursache-Wirkungs-Beziehungen untersucht.

Den Umfang der Partizipation bildet ein Index ab, der sechs unterschiedlich komplexe Formen der Beteiligung erfasst. Für jedes der sechs Items wurde gefragt, ob eine solche Beteiligung vorliegt oder nicht – je höher der erreichte Punktwert, desto höher ist die Partizipation:

- Mitglied einer Steuergruppe für den Ganztagsbetrieb
- Mitglied in Gremien zur Kooperation mit außerschulischen Partnern
- Beteiligung an Entwicklung des Ganztagskonzeptes
- Einbindung in Organisation und das Management des laufenden Ganztagsbetriebs
- Einbindung in Phasen des Unterrichts oder in Ganztagselemente in Verbindung mit Unterricht
- Beteiligung bei Vorbereitung und Durchführung schulischer Veranstaltungen

Um die Intensität der Kooperation zwischen den verschiedenen Personalgruppen zu erfassen, wurde das weitere pädagogisch tätige Personal gefragt, wie häufig sie in bestimmten Bereichen mit den Lehrkräften zusammenarbeiten (z. B. bei der Abstimmung der Inhalte von Ganztagselementen oder bei der gemeinsamen Durchführung von Projekten, Arbeitsgemeinschaften und Kursen). Die Einschätzung erfolgte auf einer Skala von „bislang gar nicht“ bis „wöchentlich“.

Um die Qualität ihrer Kooperationsbeziehungen zu bestimmen, gaben sowohl die Lehrkräfte als auch das weitere pädagogisch tätige Personal an, bis zu welchem Grad sie verschiedenen Aussagen zu ihrer gegenseitigen Akzeptanz und zu den Beziehungen untereinander zustimmen. Solche Aussagen waren beispielsweise: „Zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal kommt es häufig zu Spannungen“, oder: „Die an unserer Schule beschäftigten Lehrkräfte und die weiteren pädagogisch tätigen Personen kommen gut miteinander aus“.

dies durch die Befragung der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals: An den Grundschulen, deren Schulleitungen eine vergleichsweise gute Entwicklung hinsichtlich der Verknüpfung von Unterricht und Angebot berichten, gaben die Lehrkräfte bereits beim ersten Messzeitpunkt vermehrt an, dass sie sich aktiv an der Durchführung von Ganztagsangeboten beteiligen. Außerdem berichtete das weitere pädagogisch tätige Personal, sich häufiger mit den Lehrerinnen und Lehrern auszutauschen.

Kooperation und Partizipation

Ohnehin kommt der Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal eine besondere Bedeutung für die inhaltliche Verknüpfung von Unterricht und Ganztag zu: Sie sind diejenigen, die im Alltag für die Umsetzung der Schulkonzepte zuständig sind. Zwar liegen aus anderen Studien bereits zahlreiche Befunde zur Kooperation innerhalb von Lehrerkollegien vor, StEG beschäftigt sich jedoch als erste bundesweite Studie umfassend mit der Zusammenarbeit zwischen allen am Ganztag beteiligten Personalgruppen. Nach den Angaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals ist die Intensität der Zusammenarbeit insgesamt relativ gering. Die Grundschulen erreichen im Durchschnitt leicht höhere Ausgangswerte als die Schulen der Sekundarstufe I. An den Grundschulen wird auch die Zusammenarbeit im Zeitverlauf etwas intensiver, während sich für die Schulen der Sekundarstufe I keine Entwicklung zeigt.

Eine Intensivierung der Kooperation findet vor allem an Schulen statt, an denen die Partizipation des weiteren pädagogisch tätigen Personals – im Sinne einer stärkeren Beteiligung an der Planung, Entwicklung und Gestaltung des Ganztags – ebenfalls zunimmt. Die beiden Merkmale, Partizipation und Intensität der Kooperation, können sich im Lauf der Zeit wechselseitig verstärken. Die Partizipation hat darüber hinaus einen Einfluss darauf, wie das weitere pädagogisch tätige Personal die Qualität seiner Kooperationsbeziehungen mit den Lehrkräften einschätzt. Im Durchschnitt aller Schulen fällt dieses Qualitätsurteil sowohl beim weiteren pädagogisch tätigen Personal als auch bei den Lehrkräften zu allen drei Erhebungszeitpunkten gleichbleibend recht positiv aus.

Insgesamt zeigt sich in StEG: Die stärkere Beteiligung des weiteren pädagogisch tätigen Personals an der Planung, Gestaltung und Entwicklung des Ganztags ist ein wichtiger Ansatzpunkt für eine Schulentwicklungsarbeit, die zur Verknüpfung von Ganztagsangeboten und Unterricht beiträgt. ■

Zufriedenheit mit Ganztagsbetrieb und -angeboten

Die Einschätzung von Schülerinnen, Schülern und Eltern zeigt, welche Bedingungen die Zufriedenheit mit dem Ganztag beeinflussen

Ein Indikator für die Qualität von Ganztagsschulen ist die Zufriedenheit der Adressaten. Schülerinnen, Schüler und Eltern wurden deshalb in StEG zu ihrer subjektiven Bewertung der Angebote sowie des Ganztagsbetriebs befragt. Die Analyse ihrer Angaben zeigt, welche Faktoren die Zufriedenheit mit der Ganztagsschule und darüber auch die Entscheidung für oder gegen eine Angebotsteilnahme beeinflussen können.

Die Qualität der Angebote hat sich als wichtige Wirkungsbedingung der Ganztagsschule erwiesen (s. S. 16). Damit sich dieser Einfluss entfalten kann, müssen die Angebote von den Jugendlichen allerdings auch genutzt werden (s. S. 8). Unter anderem hängt die Entscheidung für die Teilnahme davon ab, wie zufrieden sie und ihre Eltern subjektiv mit dem Ganztagsbetrieb sind und, eng damit verknüpft, welchen Nutzen sie sich durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten versprechen. StEG untersucht deshalb, wie die Schülerinnen und Schüler den Nutzen der Angebote im Hinblick auf das Lernen und soziale Beziehungen einschätzen und wie zufrieden sie subjektiv mit dem Ganztag sind. Die Eltern wurden ebenfalls zu ihrer Zufriedenheit befragt und gaben darüber hinaus Auskunft, in welchen Bereichen sie Veränderungen am Ganztagsbetrieb und an den Angeboten für notwendig halten. Für die Analysen liegen Angaben von Schülerinnen und Schülern aus der Sekundarstufe I vor, die Daten der Eltern stammen aus der Primarstufe und der Sekundarstufe I.

Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Ganztag

Insgesamt schaffen es die Schulen über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg, zumindest einen Teil der Schülerinnen und Schüler mit ihren Angeboten zufrieden zu stellen. Auf einer Skala von 1 (klar unzufrieden) bis 4 (klar zufrieden) liegt der Durchschnittswert der Urteile aller Fünftklässlerinnen und Fünftklässler im positiven Bereich (>2,5). Der Durchschnittswert der Schülerinnen und Schüler in den 7. und 9. Klassen fällt dagegen leicht negativ aus. Offenbar sind jüngere Schülerinnen und Schüler zufriedener mit den Ganztagsangeboten als ältere. Diese Ergebnisse bleiben von 2005 bis 2009 stabil und zeigen sich auch, wenn man anhand der zentralen Kohorte die individuelle Entwicklung der Urteile einzelner Schülerinnen und Schüler von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe betrachtet (s. Grafik S. 27). Wie beispielsweise auch bei der Schulfreude (s. S. 16) erklärt sich das Absinken durch den aus der Entwicklungspsychologie bekannten Trend, dass die schulische Motivation Jugendlicher mit steigendem Lebensalter generell sinkt.

Insgesamt hat vor allem die Angebotsqualität, also die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Ausgestaltung der Angebote (s. S. 15), einen positiven Einfluss auf ihre Zufriedenheit mit dem Ganztag. Hier kommt es darauf an, dass Angebote als motivierend und kognitiv herausfordernd erlebt werden und dass Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sind. Die relative Bedeutung der Angebotsqualität für die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler nimmt mit der Jahrgangsstufe zu – sie richten ihr Urteil mit steigendem Alter offensichtlich zunehmend an der tatsächlichen Ausgestaltung der Angebote aus. Darüber hinaus fällt bei der Nutzenbewertung der älteren Jugendlichen stärker ins Gewicht, inwiefern sie selbst an der Entscheidung für die Ganztagsteilnahme beteiligt waren: Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse, die in Bezug auf die Ganztagsteilnahme allein oder mitentscheiden durften, schätzen den Nutzen höher ein als Jugendliche, die die Angebote nur auf Anraten der Eltern oder Lehrkräfte besuchen.

Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler

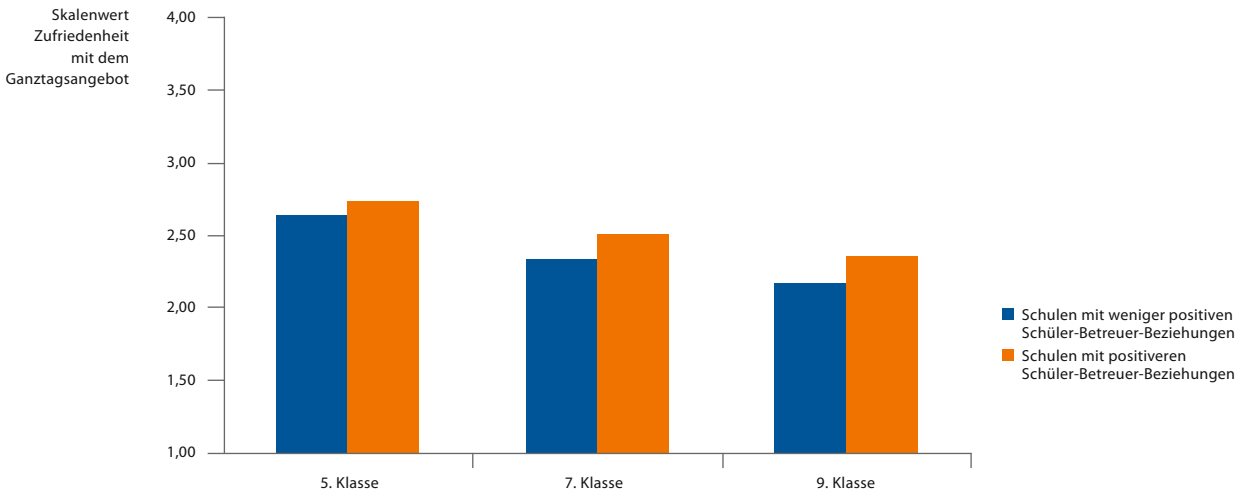
Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Ganztagsangebot bezieht sich auf den von ihnen wahrgenommenen Nutzen des Ganztags. In der Skala werden motivationale Wirkung, Lernnutzen, sozialer Nutzen und Unterstützungsfunktion gemeinsam betrachtet.

Sie berücksichtigt …

- … inwieweit den Schülerinnen und Schülern die Angebote Spaß machen
- … ob die Angebote beim Lernen im Unterricht helfen und die Noten verbessern
- … ob in den Angeboten Dinge gelernt werden, die die Kinder und Jugendlichen im Unterricht vermissen,
- … ob sie in den Angeboten neue Freundschaften geschlossen haben und
- … ob sie darüber froh sind, durch die Teilnahme am Ganztag nachmittags nicht so oft alleine zu sein.

Die Schülerangaben beziehen sich dabei nicht auf einzelne, sondern jeweils auf alle von ihnen besuchten Ganztagsangebote.

Individuelle Entwicklung der Zufriedenheit mit dem Ganztagsangebot nach Schüler-Betreuer-Beziehung



Die individuelle Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Ganztagsangebot wird durch die insgesamt in der Schule vorgefundene Qualität der Schüler-Betreuer-Beziehung (aus Schülersicht) beeinflusst. Für die grafische Darstellung wurden zwei gleich große Gruppen gebildet: Schulen mit weniger positiv eingeschätzten (blau) sowie Schulen mit positiver eingeschätzten Schüler-Betreuer-Beziehungen (orange).

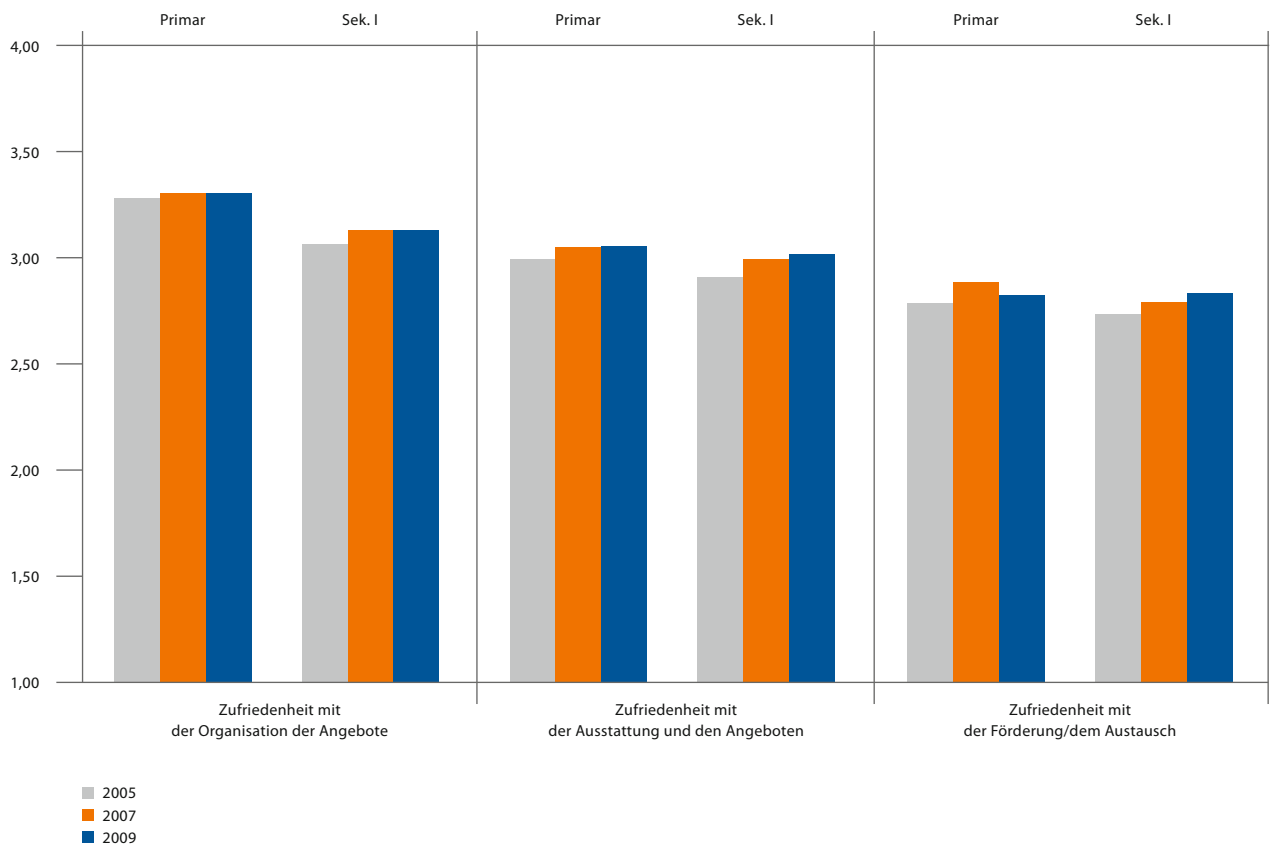
Quelle: StEG 2009, Schülerbefragung Sekundarstufe I, zentrale Kohorte, nur Ganztagsteilnehmerinnen und -teilnehmer

Im Zeitraum zwischen der 5. und der 7. Jahrgangsstufe hängt die Zufriedenheit mit den Ganztagsangeboten, analog zur Einschätzung der Angebotsqualität (s. S. 22), mit sozialklimatischen Bedingungen zusammen: Je besser besonders die jüngeren Schülerinnen und Schüler die Qualität der Beziehung zu im Ganztag tätigen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal einschätzen, desto höher fällt auch ihre Zufriedenheit in Bezug auf die Ganztagsangebote aus.

Elternzufriedenheit und ihre Entwicklung im Trendvergleich

Der berichtete Alterseffekt auf Seiten der Schülerinnen und Schüler aus der zentralen Kohorte (s. S. 16) spiegelt sich in den Zufriedenheitswerten ihrer Eltern wider: Auch diese fallen von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe in allen erhobenen Bereichen leicht ab. Um von der Zufriedenheit der Eltern auf die tatsächliche Entwicklung der Ganztagsschulen zu schließen, betrachtet man jedoch nicht die individuelle Entwicklung der über alle Messzeitpunkte hinweg befragten Eltern, sondern vergleicht jeweils die Werte aller Eltern, die 2005 einen Fragebogen ausgefüllt haben, mit den Angaben aller Eltern, die zu den anderen beiden Erhebungszeitpunkten befragt wurden – ein sogenannter Trendvergleich. Hierbei erreichen die Grundschulen grundsätzlich bessere Zufriedenheitswerte als die Schulen der Sekundarstufe I: Statistisch

Zufriedenheit der Eltern mit Aspekten der Ganztagsangebote



Zufriedenheit der Eltern mit verschiedenen Aspekten des Ganztagsbetriebs von 2005 bis 2009 (1= gar nicht zufrieden, 4= voll und ganz zufrieden): Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I im Vergleich.

Quelle: StEG-Elternbefragung 2005–2009 (Trendvergleich)

Zufriedenheit der Eltern

Um die Zufriedenheit der Eltern differenziert zu erfassen, wurden in den StEG-Erhebungen drei verschiedene Skalen eingesetzt. So gaben die Eltern zum einen Auskunft, wie zufrieden sie zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt mit der Organisation des Ganztagsbetriebs waren – vor allem bezogen auf Zeitstrukturen, verlässliche Betreuungszeiten und den Verpflichtungsgrad der Teilnahme. In einer weiteren Skala bewerteten sie fächerübergreifende und Betreuungsangebote sowie die räumliche, personelle und materielle Ausstattung. Die dritte Fragenliste schließlich diente dazu, die Angebote zur individuellen Förderung ihrer Kinder sowie den Austausch mit der Schule in Bezug auf den Ganztag zu beurteilen.

bedeutsame Unterschiede ergeben sich sowohl bei der Bewertung der Ausstattung und der Organisation des Ganztagsbetriebs als auch bei der Einschätzung, wie gut die Kinder durch die Ganztagsangebote gefördert werden. Insgesamt betrachtet steigt die Zufriedenheit der Eltern im Lauf der Zeit an Schulen der Sekundarstufe I jedoch leicht an, während sich für die Entwicklung der Grundschulen zwischen 2005 und 2009 kein einheitliches Bild ergibt.

Ein zusätzlicher Anhaltspunkt für die Zufriedenheit der Eltern ist der Veränderungsbedarf, den sie für die Ganztagsangebote an den Schulen ihrer Kinder sehen: An den Grundschulen bleibt das Ausmaß der Veränderungswünsche zwischen 2005 und 2009 unverändert. An den Schulen der Sekundarstufe I sehen die Eltern dagegen über die Zeit etwas weniger Veränderungsbedarf, was – auch mit Blick auf den zuvor berichteten leichten Anstieg der Zufriedenheitsbewertungen – für eine insgesamt positive Entwicklung des Ganztagsbetriebs spricht.

Bedingungen der Elternurteile

Am meisten hängt die Zufriedenheit der Eltern von den Aus- und Rückwirkungen ab, die die Ganztagsangebote auf ihr Kind und auf sie selbst haben. So hat beispielsweise die Schulfreude der Kinder einen Einfluss darauf, wie zufrieden die Eltern mit der Ausstattung des Ganztagsbetriebs sind: Insgesamt mit dem Ganztag zufriedener sind die Eltern, die sich bei der Hausaufgabenbetreuung entlastet und bei Erziehungsproblemen unterstützt fühlen. Gute Schulnoten der Kinder gehen ebenfalls mit einer höheren Zufriedenheit der Eltern einher. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Eltern mit durchschnittlich höherem sozialen Status und Eltern an Gymnasien vergleichsweise kritisch urteilen – wobei zu beachten ist, dass letzteres durch die Einführung des „G 8" (achtjährige Gymnasialzeit) in einem erheblichen Teil der StEG-Gymnasien innerhalb des Untersuchungszeitraumes beeinflusst sein könnte. Auch wie sich die Bewertung des Ganztags durch einzelne Eltern über die Zeit hinweg ändert, hängt von den beschriebenen Faktoren ab: Zwar sinkt die Zufriedenheit grundsätzlich, analog zur Zufriedenheit der Kinder, zwischen der 5. und der 9. Jahrgangsstufe ab – bei Eltern jedoch, die sich durch die Ganztagsangebote entlastet und unterstützt fühlen oder deren Kinder eine gute Note in Mathematik haben, fällt dieser Rückgang schwächer aus.

Rahmenbedingungen auf Schulebene

Auch die Rahmenbedingungen, unter denen Schulen arbeiten, spielen für die Zufriedenheit der Eltern eine Rolle. Eine Möglichkeit, die Elternzufriedenheit zu erhöhen, kann laut StEG beispielsweise die verstärkte Versorgung mit materiellen Ressourcen sein: In Schulen, die nach Angabe der Schulleitung im Ganztag über eine vergleichsweise gute Ressourcenausstattung verfügen, sinkt der durch die Eltern geäußerte Veränderungsbedarf über die Zeit. Darüber hinaus scheinen Schulöffnungszeiten eine wichtige Rolle zu spielen, denn die Zufriedenheit der Eltern mit der Ausstattung des Ganztagsbetriebs entwickelt sich an den Schulen besonders positiv, die an mindestens vier Tagen pro Woche Ganztagsangebote bereitstellen. Die Organisationsform des Ganztags dagegen – offen, teilgebunden oder vollgebunden – hat in StEG keinen Einfluss auf die Bewertungen der Eltern.

Schulentwicklung und Organisationskultur

Sieht man die Elternzufriedenheit als Kriterium für gelungene Schulentwicklung, so zeigen die StEG-Analysen für Schulen der Sekundarstufe I, dass sich die Arbeit am Schulkonzept lohnt: Bei einer umfangreicheren Festlegung von ganztagsbezogenen Zielen und Gestaltungselementen entwickelt sich die individuelle Bewertung des Ganztags durch die Eltern positiver. Zusätzlich unterstützt das Elternurteil die Forderung nach einer Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten (s. S. 24). So nimmt die Zufriedenheit der Eltern mit der Zeit vor allem an den Schulen zu, deren Schulleitungen bereits in der ersten Erhebung eine enge konzeptionelle und praktische Verbindung von Unterricht und Ganztagsangeboten berichtet hatten. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich an Schulen, deren Lehrerkollegien die Bedeutung des Ganztages für das Erreichen bestimmter Ziele im Durchschnitt vergleichsweise hoch einschätzen, etwa für die Verbesserung von Lernprozessen, Förderung, Freizeitgestaltung, Betreuung und Schulöffnung. Pädagogischer Anspruch der Schule und Elternzufriedenheit korrespondieren also.

Zudem gilt: Je höher das Engagement von Lehrkräften im Ganztagsbetrieb ist, also je mehr die Lehrkräfte an der Gestaltung der Ganztagsschule beteiligt sind, desto stärker steigt in weiterer Folge auch die Zufriedenheit der Eltern und der wahrgenommene Veränderungsbedarf sinkt. An Grundschulen erweisen sich ein innovationsbereiteres Lehrerkollegium und eine aus der Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals besser gelingende Kooperation mit der Lehrerschaft (s. S. 25) als günstig für die Verbesserung der Zufriedenheit der Eltern. ■

Vorstellung der Institute und Beiräte

DIPF

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Das DIPF ist ein außeruniversitäres Institut, das wissenschaftliche Infrastruktur- und Forschungsleistungen für Forschung, Praxis, Verwaltung und Politik erbringt. Es betreibt Forschung und Evaluation zum Bildungssystem und gewährleistet die überregionale Informationsversorgung im Bereich des Bildungswesens. Gemäß dem Gesamtauftrag der Leibniz-Gemeinschaft verbindet es erkenntnisgetriebene Grundlagenforschung mit innovativen Entwicklungsarbeiten und Anwendungen zum Nutzen der Gesellschaft.
Zwei Themenschwerpunkte bestimmen das Profil des DIPF: Bildungsforschung und Bildungsinformation. Die Aufgaben zur Bildungsforschung werden in fünf Arbeitseinheiten wahrgenommen, die bei übergreifenden Aufgaben kooperieren. Die Aufgaben zur Bildungsinformation obliegen dem Informationszentrum Bildung sowie den Bibliotheken der Bildungsgeschichte und Bildungsforschung. Standorte des Instituts sind Frankfurt am Main und Berlin. Mit Prof. Dr. Eckhard Klieme, Mitglied des DIPF-Vorstands und Leiter der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation, stellt das Institut den Sprecher des Konsortiums. Die Koordinatorin des Projekts StEG, Dr. Natalie Fischer, ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF tätig.

www.dipf.de

DJI

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI)

Das deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist das größte sozialwissenschaftliche Institut für Forschung und Entwicklung in Deutschland in den Themenbereichen Kindheit, Jugend, Familie und den darauf bezogenen Politik- und Praxisbereichen. Als außeruniversitäres Institut an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, föderalen Ebenen, Akteursgruppen, Politikbereichen und Fachpraxen bietet das DJI verwertbare Erkenntnisse aus der empirischen Forschung, zeitnahe Beratung der Politik sowie wissenschaftliche Begleitung und Anregung der Fachpraxis. Zugleich fungiert das DJI als Vermittlungsinstanz zwischen Wissenschaft, Politik und Fachpraxis.
Das Deutsche Jugendinstitut hat seinen Sitz in München und eine Außenstelle in Halle (Saale). Es beschäftigt rund 140 wissenschaftliche Mitarbeiter/innen. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Institutionen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Das DJI stellt die Geschäftsführungen für die Sachverständigenkommissionen zur Erstellung der Kinder- und Jugendberichte sowie der Familienberichte der Bundesregierung und wirkt zudem bei der nationalen Bildungsberichterstattung mit. Als besondere Aufgabe im Rahmen des Projekts StEG obliegt dem DJI das Datenmanagement der Studie. Vertreter im StEG-Konsortium ist Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, der Direktor des Instituts.

www.dji.de

IFS

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund

Das 1973 gegründete IFS gilt als Zentrum sowohl der Erforschung des inneren Wandels von Schulen als auch der strukturellen und quantitativen Trends der Schulentwicklung im Schulsystem und dessen Steuerung. Zu den weiteren Forschungsfeldern gehören empirische Forschungen zur Schul- und Unterrichtsqualität. Das Institut engagiert sich zudem im Rahmen der Durchführung der deutschen Beteiligung an international vergleichenden Schulleistungsstudien, woraus der neue Schwerpunkt „Kompetenzforschung" hervorgegangen ist. Daneben behält das IFS die kontinuierliche Dokumentation und Analyse quantitativer Entwicklungen im Schulbereich bei. Dies umfasst die Beratung von Bildungseinrichtungen und deren Entscheidungsträgern sowie Unterstützungsleistungen durch wissenschaftliche Planungsberatung und Fortbildung.
Als besondere Aufgabe koordiniert das IFS das im Rahmen des Projekts StEG gegründete Forschungsnetzwerk Ganztagsschule. Diesem Forschungsverbund gehören mittlerweile 240 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an, die sich regelmäßig zum Austausch in Dortmund treffen. Im April 2010 fand die achte Tagung des Forschungsnetzwerks statt. Vertreter des IFS im StEG-Konsortium ist Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Arbeitsgebiet Schulentwicklung, Bildungsmanagement und Evaluation, Mitglied der Institutsleitung.

www.ifs-dortmund.de

JUSTUS LIEBIG UNIVERSITÄT GIESSEN

Justus-Liebig-Universität Gießen

Die Justus-Liebig-Universität (JLU) ist mit derzeit etwa 24.000 Studierenden die zweitgrößte Universität und mit Blick auf ihre mehr als 400-jährige Geschichte die älteste kontinuierliche Landeshochschule in Hessen. Das Studienangebot in insgesamt elf Fachbereichen und acht wissenschaftlichen Zentren ist besonders vielseitig. Die Studierenden können unter rund 150 verschiedenen Studiengängen und -fächern wählen. Der überragende Erfolg bei der ersten Staffel der Exzellenzinitiative ebenso wie die gute Position in der Förderstatistik der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) sind unter anderem Ausweis der Forschungsstärke der Justus-Liebig-Universität.
Vertreter der Universität im StEG-Konsortium ist Prof. Dr. Ludwig Stecher, Inhaber der Professur für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft und bis zu seiner Berufung nach Gießen als Koordinator des Projekts StEG am DIPF tätig.

www.uni-gießen.de

Beiratsmitglieder

Administrativer Beirat

Klaus Hebborn
(Deutscher Städtetag)

Johannes Jung
(Ministerium für Bildung,
Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz)

Hannelore Markert
(Thüringer Kultusministerium)

Elmar Diller
(Bayerisches Staatsministerium
für Unterricht und Kultus)

Prof. Klaus Schäfer
(Ministerium für Frauen, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen)

Wolf Schwarz
(Hessisches Kultusministerium)

Wissenschaftlicher Beirat

Vorsitzender:
Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann
(Universität Bielefeld)

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg
(Ruhr-Universität Bochum)

Prof. Dr. Ferdinand Eder
(Universität Salzburg)

Prof. Dr. Gabriele Faust
(Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Prof. Dr. Franz Hamburger
(Johann-Gutenberg-Universität Mainz)

Prof. Dr. Katharina Maag-Merki
(Universität Zürich)

Prof. Dr. Werner Thole
(Universität Kassel)

Prof. Dr. Horst Weishaupt
(Bergische Universität Wuppertal)

Prof. Dr. Elke Wild
(Universität Bielefeld)

Impressum

Herausgeber
Das Konsortium der Studie zur Entwicklung
von Ganztagsschulen (StEG)

Vertreten durch
Prof. Dr. Eckhard Klieme
(Sprecher des Konsortiums)

Kontakt
Projekt StEG
Dr. Natalie Fischer (Wissenschaftliche Koordinatorin)
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main

Tel.: 069 24708-0
Fax: 069 24708-444
E-Mail: steg@dipf.de
Internet: www.projekt-steg.de

Konzept und Redaktion
Röckl Kommunikation und Coaching
www.kommunikation-und-coaching.de

Grafisches Konzept und Gestaltung
Ingrid Rieß – X.grafik
www.xgrafik.de

Titelbild
Ernst Herb

2., überarbeitete Auflage