STUDIE ZUR ENTWICKLUNG VON GANZTAGSSCHULEN

StEG

GANZTAGSSCHULE:
BILDUNGSQUALITÄT UND WIRKUNGEN AUSSERUNTERRICHTLICHER ANGEBOTE

Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012–2015



Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums

www.projekt-steg.de

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium für Bildung und Forschung

DURCHGEFÜHRT VON

DIPF Bildungsforschung und Bildungsinformation

DJI Deutsches Jugendinstitut

IFS Institut für Schulentwicklungsforschung

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

STEG 2012–2015: ZENTRALE BEFUNDE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Der flächendeckende Ausbau von Ganztagsschulen war und ist eine der größten Reformen im deutschen Schulwesen. Er wurde insbesondere durch das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (2003 bis 2009) des Bundes und durch verschiedene Programme in den Ländern massiv gefördert. Als die »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG) 2005 startete, lag der Anteil der schulischen Einrichtungen, die ganztägige Bildung und Betreuung anboten, bundesweit bei 28 Prozent; bis 2015 hat er sich auf 59,5 Prozent mehr als verdoppelt. Inzwischen nutzt mehr als ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland schulische Ganztagsangebote.

Mit dem Ausbau waren von Anfang an hohe und vielfältige bildungs-, familien-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Erwartungen verbunden, wie die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem Bericht »Ganztagsschulen in Deutschland« (2015) noch einmal herausstellt. Vor allem die Erwartungen der Schulpolitik sind hoch: »Durch die Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten werden die Schülerinnen und Schüler im Sinne ganzheitlicher Bildung nachhaltig in ihrer Entwicklung von kognitiven und sozialen Kompetenzen gefördert«.

StEG hat die Entwicklung in den vergangenen zehn Jahren wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Dabei wurden vor allem vier Ziele von Anfang an verfolgt:

Die Studie

- dokumentiert den Prozess des quantitativen und qualitativen Ausbaus von Ganztagschulen;
- gewinnt Erkenntnisse über Veränderungen in der Schulorganisation und Angebotsgestaltung, der Lehr-Lern-Kultur, deren Nutzung und Akzeptanz;
- untersucht das Zusammenwirken von Ganztagsschule, außerschulischen Kooperationspartnern und Familien;
- identifiziert Wirkungen auf die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung sowie auf die Bildungswege der Schülerinnen und Schüler.

StEG prüft somit, inwieweit die politischen und pädagogischen Erwartungen eingelöst werden.

Hierzu wurden im Rahmen der zweiten Projektphase unterschiedliche Untersuchungsansätze verwendet:

- In den Jahren 2012 und 2015 wurden jeweils *repräsentative Befragungen unter Schulleitungen* an Ganztagsschulen im Primar- und Sekundarbereich durchgeführt. Damit können Veränderungen auf der Systemebene beschrieben werden, also auf der Ebene der Gesamtheit aller Ganztagsschulen in Deutschland.
- *Längsschnittstudien* verfolgen und erklären die Veränderungen im Einzelnen: auf der Ebene ausgewählter Schulen, Klassen bzw. spezieller



Angebote im Ganztag und nicht zuletzt auf der individuellen Ebene, bei den Schülerinnen und Schülern.

In der ersten Förderphase von StEG (2005 bis 2011) wurde festgestellt: Die Teilnahme am Ganztag kann das Sozialverhalten, die Schulfreude und die Schulnoten verbessern und die Gefahr der Klassenwiederholung verringern. Das gelingt aber nur unter bestimmten Bedingungen, nämlich wenn die Qualität der Angebote gut ist, wenn die Angebote ausreichend häufig genutzt werden und wenn das Beziehungsklima an der Schule stimmt.

In der vorliegenden Publikation werden nun neue, in den Jahren 2012 bis 2015 gewonnene Ergebnisse zu Qualität, Nutzung und Wirksamkeit spezifischer Angebote veröffentlicht. Im Vordergrund stehen dabei Leseförderung und soziales Lernen.

Zwei quantitative – auf Fragebogen und Tests beruhende – Teilstudien untersuchten, wie entsprechende Angebote an Grundschulen bzw. im Sekundarbereich erlebt werden und welche Wirkungen sie entfalten; die Schülerinnen und Schüler wurden hierzu im Verlauf von ein bis zwei Schuljahren mehrfach befragt. Eine qualitative Teilstudie erlaubt auf der Basis von Interviews und Gruppendiskussionen vertiefte Einblicke in die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Schließlich wurden Jugendliche vor und nach dem Abschluss der Sekundarstufe I befragt, um herauszufinden, wie sie Ganztagsangebote über die Schullaufbahn hinweg genutzt haben und welche Wirkungen dies auf den weiteren Bildungsweg hatte.

Zusätzlich setzt StEG auch eine *Interventionsstudie* ein, d. h. es werden aus wissenschaftlicher Perspektive vielversprechende Konzepte gezielt in Schulen umgesetzt, um deren Wirkungen systematisch zu überprüfen: Im Berichtszeitraum fand eine kleine Pilotstudie mit einem Leseförderprogramm für die Jahrgangsstufe 5 statt. Größere Interventionsstudien werden in einer nächsten Phase des Forschungsprojekts von 2016 bis 2019 realisiert.

Reichhaltiges Ganztagsangebot, niedrige Teilnahmequoten an Förderangeboten

Ganztagsschulen offerieren heute ein reichhaltiges Bildungsangebot, welches die Erwartungen, die zu Beginn des Ausbaus bestanden, in Umfang und Breite sogar zu übertreffen scheint. Der Ganztagsbetrieb umfasst an nahezu allen Schulen sportliche und musisch-kulturelle Angebote, in den allermeisten Schulen auch Angebote der fachlichen Förderung. Die Teilnahmequote liegt an Ganztagsgrundschulen deutlich über 50 Prozent, und ein Teil der Schulleitungen berichtet von einer weiter steigenden Nachfrage. Noch höher und im Vergleich zu 2012 erneut ansteigend sind die Teilnahmequoten in nichtgymnasialen Bildungsgängen der Sekundarstufe. Demgegenüber stagniert laut Befragung die Teilnahmequote an den Gymnasien unterhalb von 50 Prozent. In jeder zweiten Ganztagsschule – vor allem an Gymnasien – sind die Angebote und der Unterricht nicht explizit verknüpft. Damit wird ein zentrales Qualitätskriterium der KMK nur unzulänglich erfüllt.

Detaillierter wurden Angebot und Nutzung in den längsschnittlichen Teilstudien von StEG erfasst, die jeweils ca. 70 Schulen im Primar- bzw. Sekundarbereich einbezogen. Die teilnehmenden Schulen wurden aus den 1.292 Schulen gezogen, die sich an der Schulleitungsbefragung 2012 beteiligt hatten. Für die Teilstudien des DIPF und des IFS wurden insbesondere die Schulen ausgewählt, die verlässliche Angebote im Bereich Leseförderung, soziales Lernen sowie (für den Grundschulbereich) Naturwissenschaften bereithielten. Bei der Schülerbefragung stellte sich heraus, dass die spezifischen Teilnahmequoten in diesen Bereichen trotzdem niedrig sind: An den untersuchten Grundschulen liegen sie jeweils zwischen 10 und

17 Prozent pro Halbjahr und Angebotsbereich, in der Jahrgangsstufe 5 jeweils unter 8 Prozent. Zum Vergleich: Mehr als 50 Prozent der Fünftklässler nehmen an der Hausaufgabenbetreuung teil, mehr als 20 Prozent an Sportangeboten. Die Befragung von Schülerinnen und Schülern am Ende des Haupt- und Realschulbildungsgangs durch das DJI bestätigt dieses Bild: Lediglich ein Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler nutzten im Verlauf der Sekundarstufe I mindestens einmal fach- oder förderorientierte Angebote.

Interessanterweise zeigt sich anhand retrospektiv erhobener Angaben von Schülerinnen und Schülern des Haupt- und Realschulbildungsgangs, dass sich die Nutzung von Ganztagsangeboten im Bildungsverlauf verändert: Für die Klassenstufen 5 und 6 wird der Besuch eines Sportangebots um ein Vielfaches häufiger berichtet als der eines Lernangebots. In der Jahrgangsstufe 10 liegen Lernangebote dagegen deutlich vor dem Sport. Während Angebote zum sozialen Lernen in den Klassenstufen 5 und 6 für die Schülerinnen und Schüler kaum eine Rolle spielen, liegt dieser Bereich in den Klassenstufen 9 und 10 gleichauf mit dem Sport. Wenn man die Förderwirkung der Ganztagsschulen beurteilen will, muss berücksichtigt werden, dass die Reichweite entsprechender Angebote begrenzt ist und im Bildungsverlauf schwankt.

Qualität aus Schülersicht: Gute Passung vor allem im sozio-emotionalen Bereich

Schülerinnen und Schüler bewerten die Qualität der Gestaltung und Durchführung der Angebote sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich deutlich positiv. Sie nehmen insbesondere die Motivierungsqualität bzw. die in den Angeboten erfahrene emotionale Anerkennung als gut wahr. Vergleichsweise kritisch wird demgegenüber die Autonomieunterstützung gesehen. Einer effektiven Zeitnutzung stimmten die Grundschülerinnen und -schüler eher zu als die Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen.

Die qualitative Studie StEG-Q kommt zu dem Ergebnis: Wird der erweiterte Zeitrahmen anders ausgestaltet und genutzt, als es die Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht kennen, so nehmen sie dies positiv wahr. Am Beispiel einer »offenen Betreuung« im Freizeitbereich arbeitet StEG-Q heraus, wie die Eigenaktivitäten der Schülerinnen und Schüler in vielfacher Weise angestoßen werden. In der quantitativen Studie StEG-S zeigen sich analoge Befunde: Wenn die Angebotsleitungen bewusst Wert auf Partizipation legen, erleben die Schülerinnen und Schüler tatsächlich mehr Möglichkeiten zur eigenen Beteiligung. Gehen die Angebotsleitungen nach eigenen Angaben differenziert auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler ein, so erleben diese mehr individuelle Anerkennung.

Ganztagsangebote zeigen demnach oftmals eine gute Passung zu den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler im sozio-emotionalen Bereich. Zugleich bestehen beachtliche Unterschiede zwischen den Angeboten, die sich auch in der Wirksamkeit niederschlagen.

Effekte auf Testleistungen nur bei Passung zu Schülerinteressen

Übereinstimmend mit dem bisherigen Forschungsstand zeigen auch die aktuellen StEG-Teilstudien, dass allein die Teilnahme an Ganztagsangeboten noch nicht ausreicht, um kognitive Kompetenzen zu verbessern. An Grundschulen zeigen weder die reine Teilnahme noch die Intensität und Kontinuität der Teilnahme an Lernangeboten im Bereich Lesen oder Naturwissenschaften einen Effekt auf Testleistungen. Auch in der Jahrgangsstufe 5 können den Teilnehmenden von Lese- und Deutschförderangeboten oder Medienangeboten keine im Vergleich zu Mitschülerinnen und -schülern verbesserten Testwerte attestiert werden. Gleiches gilt für die Interventionsstudie mit dem Programm »Lesen macht stark«.

Worauf kommt es also an, wenn messbare Fördereffekte erzielt werden sollen? Ein Hinweis kommt aus der Sekundarstufe: Wenn die Jugendlichen freiwillig an Leseangeboten teilnehmen, geht dies mit einem Kompetenzzuwachs einher. Zusätzliches Lernen sollte also den eigenen Interessen entsprechen – ein Befund, der aus der psychologischen und pädagogischen Forschung bekannt ist.

Förderung von Motivation und Sozialverhalten: Auf die Qualität kommt es an

Auch im Bereich sozialer Kompetenzen hat die Teilnahme an Angeboten allein noch keinen messbaren Effekt. Allerdings bilden Grundschulkinder aus Familien mit Migrationshintergrund hier eine Ausnahme: In dieser Gruppe waren Angebote zum sozialen Lernen wirksam, wenn sie kontinuierlich besucht wurden.

Vielfältige Wirkungen auf das soziale Lernen, auf Motivation und Selbstkonzept hat dagegen die *Qualität* der besuchten Angebote:

- In der Grundschule haben Angebote, die gezielt auf soziales Lernen ausgerichtet sind, einen positiven Einfluss auf das prosoziale Verhalten der beteiligten Schülerinnen und Schüler, wenn

die Angebotsqualität hoch bewertet wird. In Angeboten zu Lesen und Naturwissenschaften entwickeln sich Kinder aus sozial weniger privilegierten Haushalten besonders positiv im Hinblick auf Selbstkonzept, Motivation und Interesse, wenn sie die Angebotsqualität hoch bewerten.

- Auch im Sekundarbereich zeigen sich Effekte einer als positiv erlebten Angebotsqualität an vielen Stellen, wobei sich nach unterschiedlichen Aspekten der Qualität differenzieren lässt: In Leseangeboten werden die Lesemotivation und das Leseselbstkonzept vor allem dann gefördert, wenn die Jugendlichen ein hohes Ausmaß an individueller Anerkennung erleben. Angebote zum sozialen Lernen fördern das Einfühlungsvermögen (Perspektivenkoordination) und führen dazu, dass die Jugendlichen sich selbst als sozial kompetent wahrnehmen, wenn es Möglichkeiten zur Partizipation gibt. Auch die erlebte Autonomie, die Lebensweltorientierung, die kognitive Aktivierung oder die effektive Zeitnutzung sind in Einzelfällen relevant. Beispielsweise verbesserte die Intervention »Lesen macht stark« die Lesemotivation der Teilnehmenden genau dann, wenn diese Qualitätsmerkmale hoch eingeschätzt wurden.

Fazit: Ganztag dient vor allem der psychosozialen Förderung

Aus pädagogischer Sicht sind die neuerlichen Belege für die Wirksamkeit guter Ganztagsangebote auf Sozialverhalten, Motivation und Selbstkonzept hoch relevant. Sie zeigen einmal mehr, dass Ganztagsschulen für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen Wichtiges leisten.

Auch Schulnoten können durch Teilnahme am Ganztag verbessert werden, wie auch schon die StEG-Längsschnittstudie 2005 bis 2009 gezeigt hatte. In der neuen Studie erreichen Jugendliche im Realschulbildungsgang am Ende ihrer Schullaufbahn bessere Noten, wenn sie viele Jahre Ganztagsangebote genutzt haben oder ein leistungsbezogenes Nutzungsprofil aufweisen, also verstärkt fachbezogene Angebote genutzt haben. Interessanterweise hat auch ein musischer oder sozialer Nutzungsschwerpunkt positive Effekte auf die Schulnoten. Schulnoten spiegeln – anders als Testwerte – nicht nur einzelne kognitive Fähigkeiten, sondern auch Motivation, Engagement und Verhalten, und sie steuern letztlich den Bildungsweg. Daher passen die Befunde zur psychosozialen Förderung an Ganztagsschulen und zu den Effekten auf Schulnoten zusammen: Gute Ganztagsangebote fördern Sozialverhalten, Motivation, Selbstkonzept und Schulerfolg.

Zusätzlich zu den Schulnoten wurden innerhalb der StEG-Studien zum ersten Mal Testleistungen erfasst. Vor und nach dem Besuch einschlägiger Ganztagsangebote wurden die Lesefähigkeit sowie im Grundschulbereich auch die naturwissenschaftliche Kompetenz erhoben und mit der Kompetenzentwicklung von Mitschülerinnen und Mitschülern verglichen. Dabei ließ sich jedoch keine Wirkung der Angebote nachweisen – weder generell noch bei hoher Qualität oder bei intensiver Teilnahme. Zu diesem unbefriedigenden Befund können verschiedene Faktoren beigetragen haben: geringe Teilnahmequoten und somit niedrige Fallzahlen für die Prüfung, variierende Teilnehmergruppen, nicht lernförderliche Angebotskonzepte, zu kurze Erhebungszeiträume. Dennoch muss man realistisch festhalten: Der Besuch von Ganztagsangeboten – auch wenn sie Kompetenzförderung anstreben – reicht nicht aus, um innerhalb eines oder zweier Halbjahre fachliche Kompetenzen messbar zu steigern. Um diesen Anspruch einzulösen, bedarf es weiterer Anstrengungen in der pädagogischen Gestaltung des Ganztags.

INHALTSVERZEICHNIS

StEG 2012–2015: Zentrale Befunde und Schlussfolgerungen 2

Das Forschungsprojekt StEG 7

StEG 2012–2015: Ziele und Design 8

Wirkungsmodell von StEG 2012–2015 10

Systemmonitoring: Stand und Entwicklung der Ganztagsschulen 2012–2015 12

Organisationsmodelle und Rahmenbedingungen 12
Schulische Ressourcen 13
Pädagogische Konzepte und Schulentwicklung 14
Angebot und Teilnahme 15
Chancen für Inklusion 16
Fazit 16

StEG-P: Qualität und Wirkungen von Ganztagsangeboten in der Primarstufe 18

Angebote und Teilnahme 18
Generelle Lernentwicklung 19
Wirkungen von Teilnahme und Angebotsqualität 22
Zusammenfassung und Diskussion der Befunde 23

StEG-S: Bedeutung der erlebten Angebotsqualität für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in der Sekundarstufe I 24

Teilnahme an Angeboten 24
Erlebte Qualität der Angebote 25
Veränderung von Schlüsselkompetenzen 28

StEG-Q: Ganztagsangebote als neue Lernarrangements 30

Erweiterte Möglichkeiten 30
Erweiterte Lernarrangements 31
Fallbeispiel: Offene Betreuung 33
Potenzial aktiv umsetzen 34

StEG-A: Stabilisierung von Bildungsverläufen durch die Ganztagsschule 36

Unterschiedlicher Stellenwert von Ganztagsangeboten 36
Unterstützung während der Schullaufbahn 38
Die Rolle der Ganztagserfahrungen am Ende der Schulzeit 39
Übergang nach der Pflichtschulzeit 40
Effekte vor allem während der Schullaufbahn und im Realschulbildungsgang 41

Vorstellung der Institute und Beiräte 42

Impressum 44

DAS FORSCHUNGSPROJEKT STEG

An der zweiten Phase der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen waren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in vier Forschungseinrichtungen beteiligt. Die Studie wurde von 2012 bis 2015 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Beteiligt waren auch alle Bundesländer: Sie haben den Zugang zu ihren Ganztagsschulen für eine Schulleitungsbefragung ermöglicht.

StEG ist ein Forschungsprojekt in Kooperation des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an 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. Unterstützt wird StEG durch einen administrativen und einen wissenschaftlichen Beirat.

Alle Bundesländer nahmen an den zwei repräsentativen Schulleitungsbefragungen 2012 und 2015 teil. In Abstimmung mit den Ländern wurden darüber hinaus vier Teilstudien in Ganztagsschulen realisiert. So war das IFS für die Untersuchungen zur Entwicklung grundlegender Fähigkeiten in Lesen und Naturwissenschaften sowie des Sozialverhaltens in der Primarstufe verantwortlich und prüfte darüber hinaus Fördereffekte durch die Teilnahme von Schülerinnen und Schüler an domänenspezifischen Ganztagsangeboten sowie Wirkungen der Angebotsqualität in der Primarstufe. Im DIPF wurde die Entwicklung von leserelevanten (z. B. Lesemotivation) und psychosozialen Schülermerkmalen in der Sekundarstufe I untersucht. Das DJI befragte Jugendliche am Übergang in die berufliche Ausbildung, um Erkenntnisse über die Stabilität von Bildungsverläufen zu gewinnen. An der Justus-Liebig-Universität Gießen wurden die Qualität und die Wirkung außerunterrichtlicher Angebote im Primar- und Sekundarbereich vertiefend analysiert, anhand von Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen.

Begleitforschung durch StEG

Seit 2005 begleitet StEG die bundesweite Einführung von Ganztagsschulen und untersucht deren Organisationsstrukturen und deren Entwicklung. Einen Schwerpunkt bildet die Einbindung außerunterrichtlicher Angebote für Schülerinnen und Schüler. Dafür bringen Konsortialpartner aus unterschiedlichen Forschungsgebieten ihre Erfahrungen ein. Unterstützung erhalten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zudem bereits seit Beginn der Studie von Vertreterinnen und Vertretern der an der Studie beteiligten Bundesländer und des Deutschen Städtetages: Diese bilden den administrativen Beirat und beraten das Projektteam besonders in Bezug auf die Schulpraxis in den Ländern und die Forschungsinteressen der Länder und Schulen. Professorinnen und Professoren aus der empirischen Bildungsforschung bilden den wissenschaftlichen Beirat, der die Studie im Hinblick auf wissenschaftliche Grundlagen und methodische Fragen begleitet.

StEG wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

	Konsortium	Weitere an der Broschüre beteiligte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)	Prof. Dr. Dr. h.c. Eckhard Klieme Dr. Jasmin Decristan (Koordinatorin)	Prof. Dr. Natalie Fischer Katrin Heyl, M. Sc. Markus Sauerwein, M. A. Désirée Theis, M. Sc. Dr. Anett Wolgast
Deutsches Jugendinstitut (DJI)	Prof. Dr. Thomas Rauschenbach	Dipl.-Päd. Bettina Arnoldt Dipl.-Soz. Peter Furthmüller Dr. Christine Steiner
Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund (IFS)	Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels	Janine Hannemann, M. A. Dipl.-Psych. Karin Lossen Prof. Dr. Wolfram Rollett Dipl.-Soz.-Wiss. Katja Tillmann
Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU)	Prof. Dr. Ludwig Stecher	Johanna M. Gaiser, M. A. Stephan Kielblock, M. A.

STEG 2012–2015: ZIELE UND DESIGN

In ihrer zweiten Förderphase geht die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) systematisch auf bisherige Befunde und offene Forschungsfragen ein. Zentrale Komponenten sind ein Systemmonitoring in den Jahren 2012 und 2015 sowie vier Teilstudien, die Qualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote in den Blick nehmen.

Mit dem Systemmonitoring 2012 und 2015 begleitet StEG den Ausbau der Ganztagsschulen in der Bundesrepublik. Die Ergebnisse bieten Informationen für Bildungsverwaltung, Bildungspolitik und nicht zuletzt auch für die Schulen selbst, die die systematische Weiterentwicklung des Ganztags ermöglichen. Die vier Teilstudien untersuchen den Ganztag über einen großen Teil der Schullaufbahn hinweg – von der Primarstufe bis zum Übergang in die Berufsausbildung. Ziel von StEG ist es, Fragen zur Qualität und zu Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote zu beantworten. Dazu wurden sowohl quantitative Wirkungsstudien als auch qualitative Erhebungen sowie die retrospektive Erfassung von Bildungsverläufen herangezogen.

Systemmonitoring

Das Systemmonitoring – als regelmäßige Bestandsaufnahme ausgewählter Indikatoren der Ganztagsschulentwicklung in Deutschland – basiert auf zwei bundesweiten Schulleitungsbefragungen. Es ermöglicht aktuelle Einblicke unter anderem in die Organisation und Strukturen des Ganztagsbetriebs, in schulische Ressourcen und damit einhergehende Entwicklungsbedarfe, in pädagogische Konzeptionen und Maßnahmen der Schulentwicklung sowie in Bildungsangebote und die Teilnahme am Ganztagsbetrieb.

Die beiden Bestandsaufnahmen aus den Jahren 2012 und 2015 bilden zentrale Aspekte der Ganztagsschulentwicklung ab und helfen, Handlungsbedarfe zu identifizieren. Anhand eines Vergleichs der Ergebnisse der beiden Erhebungen ist es darüber hinaus auch möglich, Trends in der Ganztagsschulentwicklung in Deutschland sichtbar zu machen.

Mit seiner repräsentativen bundesweiten Stichprobe bildet das Systemmonitoring auch die Grundlage für die vier vertiefenden Teilstudien: Es stellt einerseits eine Grundgesamtheit für die Auswahl der teilnehmenden Schulen in den Teilstudien zur Verfügung, andererseits liefert es wichtige Hintergrundinformationen zur Einordnung und Interpretation der Teilstudien-Ergebnisse.

StEG-P

In der Teilstudie StEG-P am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund geht es im Kern darum, mit Hilfe längsschnittlicher Analysen zu erforschen, welche Bedeutung die Teilnahme an Angeboten und die Qualität der Angebote für die Entwicklung von Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Naturwissenschaft und soziales Lernen zum Ende der Grundschulzeit haben.

StEG-S

StEG-S, die Teilstudie am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt, untersucht die Bedeutung von Angebotsteilnahme und Angebotsqualität in längsschnittlichen Analysen. Bezogen auf die Sekundarstufe I nimmt StEG-S als wichtige Förderbereiche die Schlüsselkompetenz Lesen sowie soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern eingehender in den Blick.



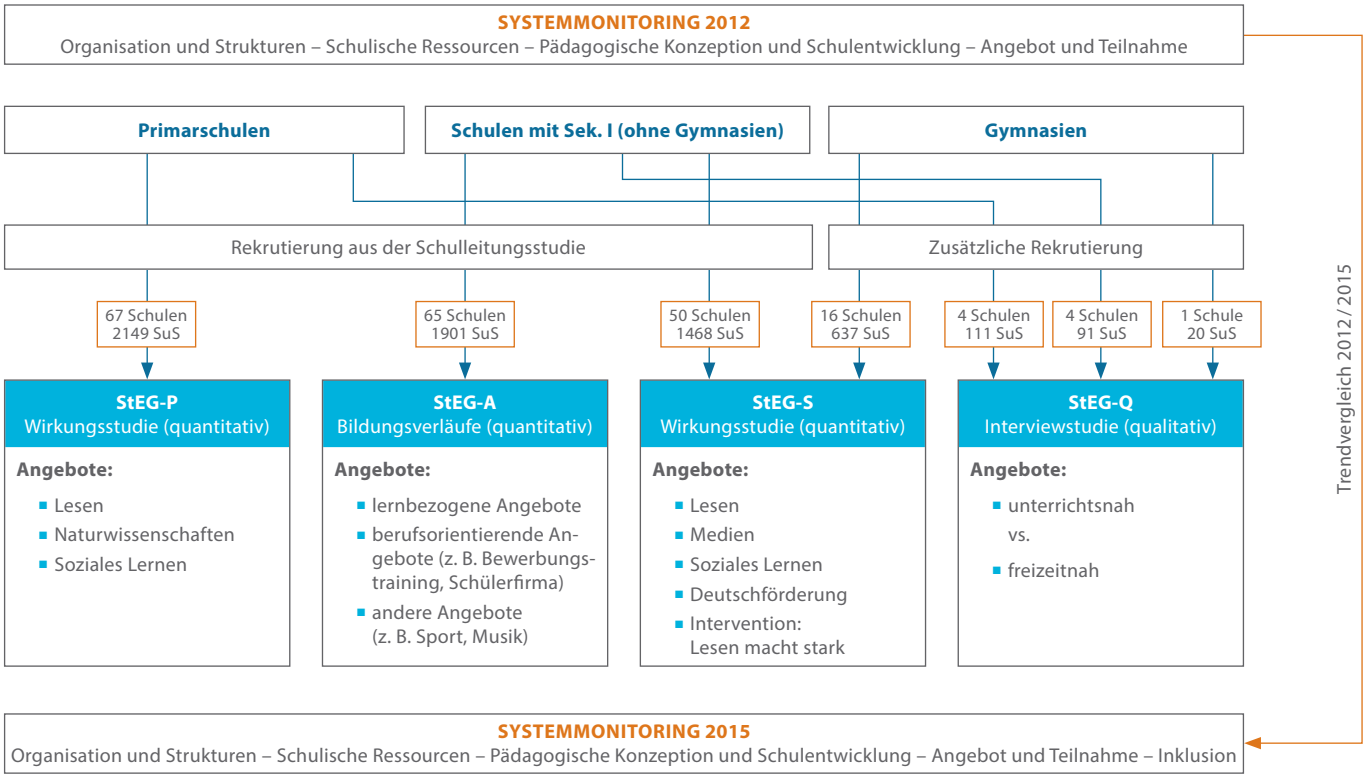
StEG-A

Die Teilstudie StEG-A am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München prüft mit Hilfe von Schülerbefragungen systematisch den Einfluss der Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten auf Übergänge während der Schulzeit wie etwa Schulwechsel sowie besonders die Übergänge von Jugendlichen in Haupt- und Realschulbildungsgängen am Ende der Schulzeit. Im Unterschied zu StEG-P und StEG-S wird der schulische Werdegang im Teilprojekt des DJI retrospektiv erhoben und die Jugendlichen nach Verlassen der Schule zu ihrem Verbleib befragt.

StEG-Q

Die Teilstudie StEG-Q an der Justus-Liebig-Universität (JLU) in Gießen analysiert eingehender die Qualität der Angebote aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler sowie der Angebotsleiterinnen und -leiter: Sie untersucht mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden, inwieweit es aus Sicht der Beteiligten gelingt, die Schülerinnen und Schüler als selbstständig Lernende zu unterstützen.

Überblick über das Design von StEG in der zweiten Förderphase 2012–2015



WIRKUNGSMODELL VON STEG 2012–2015

Den Teilstudien von StEG liegt ein gemeinsames theoretisches Wirkungsmodell zugrunde. Dadurch ist es möglich, ihre Ergebnisse zu Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote aufeinander zu beziehen. Im Kern spezifiziert das Modell Wirkungen von außerunterrichtlichen Angeboten auf lernbezogene Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Diese wiederum beeinflussen Lernergebnisse und Bildungsentscheidungen. Zur Erklärung der Wirkungen werden Merkmale von Angeboten – vor allem die Bildungsqualität, aber auch spezifische Angebotsprofile – in den Blick genommen.

Merkmale von Angeboten

In Bezug auf die außerunterrichtlichen Angebote berücksichtigt StEG Angebotskategorie und -umfang ebenso wie Qualitätsmerkmale. Die Lernaktivitäten lassen sich darüber hinaus in Bezug auf Strukturmerkmale der Teilnahme wie Umfang, Intensität und Teilnahmeprofile charakterisieren; außerdem gehen Prozessmerkmale der Angebote, wie die erlebte Bildungsqualität und individuelle Lernaktivitäten, in die Untersuchung ein.

Erweiterte Perspektive

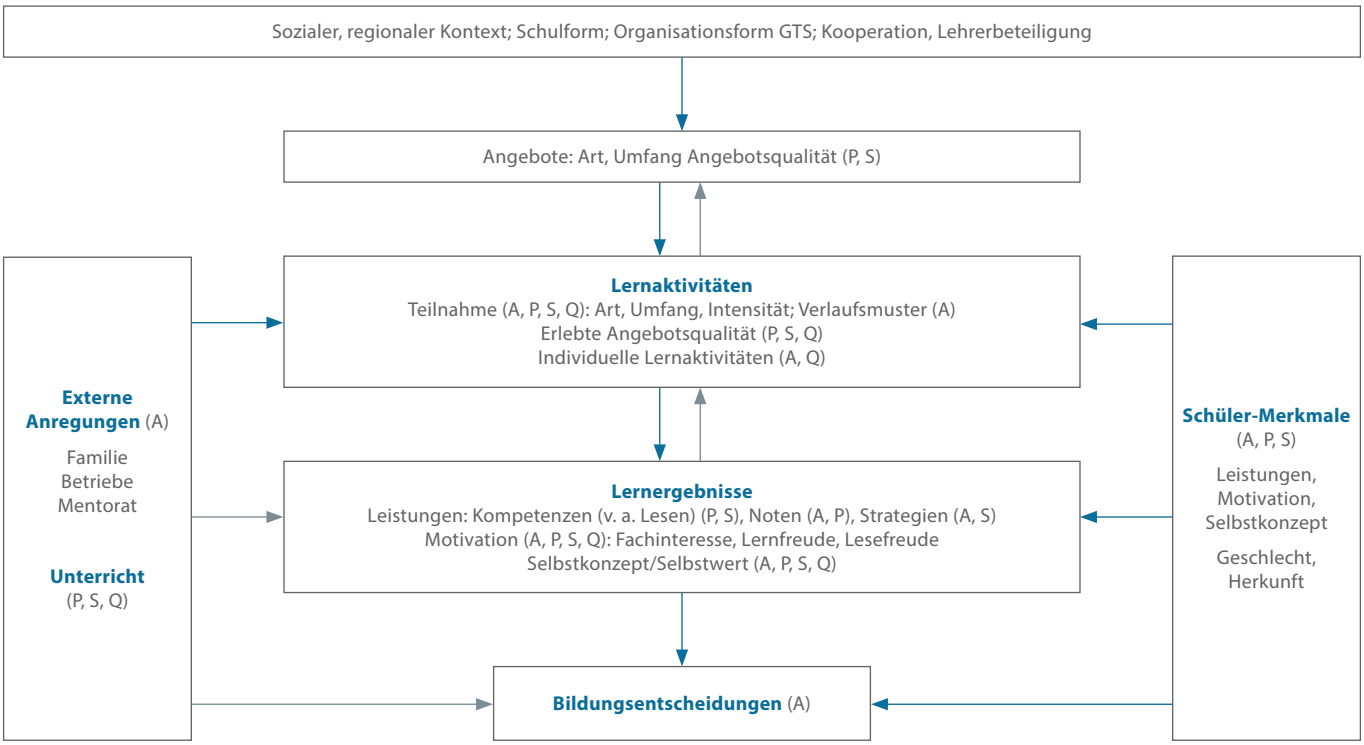
Um der Komplexität erweiterter Lehr-Lern-Prozesse Rechnung zu tragen, berücksichtigt die gemeinsame konzeptionelle Rahmung der Teilstudien auch weitere Einflussfaktoren. So sind für die Ausgestaltung der Angebote beispielsweise schulbezogene und soziale Kontextmerkmale relevant. Und auch Lernaktivitäten, Lernergebnisse und Bildungsentscheidungen lassen sich nicht unabhängig von weiteren externen – beispielsweise familiären, betrieblichen und unterrichtlichen – Einflussgrößen und Schülermerkmalen wie Ausgangsleistungen, affektiv-motivationalen Merkmalen und Geschlecht betrachten.

Lernergebnisse

Als Lernergebnisse nimmt die Studie entsprechend dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Ganztagsschulen nicht nur schulfachliche Ergebnisse in den Blick, sondern auch affektiv-motivationale und psychosoziale Merkmale der Schülerinnen und Schüler. Diese wiederum können zusammengenommen zu verschiedenen Konsequenzen für Bildungsentscheidungen verschiedener Akteure führen.

Zusammengenommen bedienen die vier Teilstudien StEG-P, -S, -Q und -A ein breites Spektrum an Wirkungsannahmen. Zur Erklärung der Wirkungen nehmen sie Merkmale von Angeboten in den Blick. In der Grafik verdeutlichen die Abkürzungen der vier Teilstudien, in welchen der Untersuchungen die jeweiligen Aspekte zum Tragen kommen.

Wirkungsmodell von StEG 2012–2015



Abhängig von ihren jeweils zentralen Zielsetzungen fokussieren die einzelnen Teilstudien unterschiedliche Bereiche des Wirkungsmodells. Allerdings werden auch viele Inhalte teilstudienübergreifend untersucht, sodass sich hier gemeinsame Fragestellungen verfolgen und Schlussfolgerungen ziehen lassen. Besonders die Qualität der Angebote stellt einen teilstudienübergreifenden Inhalt des Wirkungsmodells dar.

Bildungsqualität und Angebotsprofile

In Bezug auf die Bildungsqualität basieren die drei Teilstudien StEG-P, StEG-S und StEG-Q auf gemeinsamen theoretischen Bezügen und Konzepten. Diese beinhalten im Kern die im Rahmen der Unterrichtsforschung theoretisch und empirisch fundierten Basisdimensionen Klassenmanagement, kognitive Aktivierung sowie konstruktive Unterstützung. Sie wurden in StEG um Merkmale aus der außerschulischen Bildung und Jugendarbeit ergänzt, etwa Autonomieunterstützung und Lebensweltorientierung. Darüber hinaus bezieht der gemeinsame Theorierahmen Kontext- und Strukturmerkmale wie die Freiwilligkeit der Angebotsteilnahme mit ein, denn auch sie können die Durchführung der Angebote und die dort erlebte Qualität beeinflussen.

Aufgrund ihrer spezifischen Fragestellung geht die Teilstudie StEG-A einen eigenen methodischen Weg: Da bei Betrachtung über die gesamte Schullaufbahn hinweg neben der Qualität bestimmter Angebote auch die Kombination verschiedener Angebote relevant wird, arbeitet die Untersuchung mit zeitlich und thematisch differenzierten Nutzungsprofilen. Diese bilden die Grundlage, um dem Einfluss der Ganztagsteilnahme auf spätere Bildungsverläufe nachzugehen.

Den drei Teilstudien StEG-P, StEG-S und StEG-Q liegen gemeinsame theoretische Bezüge und Konzepte von Bildungsqualität zugrunde. Dabei realisiert jede der drei Untersuchungen bestimmte Schwerpunktsetzungen, was die konkrete Ausgestaltung dieser theoretischen Basis betrifft.

Bildungsqualität der Angebote – gemeinsame Bezüge und Konzepte in StEG 2012–2015

DIMENSIONEN DER BILDUNGSQUALITÄT		THEORETISCHE BEZÜGE/ KONZEPTE	SCHÜLERAKTIVIERENDE ANGEBOTSMERKMALE
StEG-P	**StEG-S**		**StEG-Q**
Strukturiertheit/Klarheit, effektives Gruppenmanagement	Effektive Zeitnutzung	Klassenmanagement	Die Angebotsleitung sorgt durch Regelklarheit und Strukturiertheit für eine angemessene Atmosphäre im Angebot.
Unterrichts-/lernbezogene Aktivierung, Motivierung	Kognitive Aktivierung	Kognitive Aktivierung	Die Angebotsleitung ist bestrebt, die Schüler/-innen kognitiv zu aktivieren/ gibt aktivierende Aufgaben.
Autonomieunterstützung, Kompetenz-unterstützung, Adaptivität, Lernunterstützung	Autonomieunterstützung	Schülerorientierung und konstruktive Unterstützung	Das Angebot betont die soziale Zusammenarbeit der Schüler/-innen und ihre soziale Eingebundenheit. Die Schüler/-innen werden zu selbstständigem Arbeiten in den Angeboten angehalten.
	Lebensweltorientierung, Partizipation, Anerkennung	Konzepte außerschulischer Bildung/Jugendarbeit	Die Angebotsleitung orientiert sich an der Lebenswelt der Schüler/ -innen. Besonders hervorgehoben werden Möglichkeiten zur aktiven Partizipation.
Kontext-/Strukturmerkmale			

SYSTEMMONITORING: STAND UND ENTWICKLUNG DER GANZTAGSSCHULEN 2012–2015

Die Ganztagsschullandschaft in Deutschland ist vielfältig. Sie ist geprägt von den unterschiedlichen Modellen und Bezeichnungen der Bundesländer. Das StEG-Systemmonitoring berichtet den Stand des Ausbaus sowie der Gestaltung von Ganztagsschulen 2015 und zeigt Veränderungen im Trendvergleich seit 2012 auf.

Seit der systematischen bundesseitigen Förderung zum Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen durch das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) und das Begleitprogramm »Ideen für mehr! Ganztägig lernen« zeigt die amtliche Statistik der Kultusministerkonferenz, dass immer mehr Schulen in Deutschland über ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote verfügen. Die Daten lassen jedoch offen, wie die Schulen den Ganztagsbetrieb konkret umsetzen, welche pädagogischen Ziele sie verfolgen und unter welchen Rahmenbedingungen Ganztagsschulen arbeiten. Die regelmäßige vertiefende Bestandsaufnahme der Ganztagsschulentwicklung anhand von ausgewählten Indikatoren ist deshalb ein zentrales Anliegen des StEG-Forschungsverbunds, das im Rahmen eines bundesweiten Systemmonitorings gemeinschaftlich eingelöst wird. Die Studie zeigt unter anderem auf: Ganztagsschulen bieten ein reichhaltiges Bildungsangebot an. Die konkrete Gestaltung des Ganztagsbetriebes unterscheidet sich dabei jedoch deutlich zwischen Schulen und Schulgruppen.

ORGANISATIONSMODELLE UND RAHMENBEDINGUNGEN

Grundsätzlich unterscheidet die Definition der Kultusministerkonferenz zwischen Ganztagsschulen, die für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend sind (vollgebundenes Modell), die für einige Klassen/Jahrgangsstufen verpflichtend sind (teilgebundenes Modell) und Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler (bzw. deren Eltern) selbst über ihre Teilnahme am Ganztagsbetrieb entscheiden können (offenes Modell). Auch die Befragungen zum Systemmonitoring berücksichtigen diese drei Organisationsmodelle. Da es in den Bundesländern eine Vielfalt an Schulmodellen und -bezeichnungen gibt, wurden bei den Analysen zudem drei verschiedene Schulgruppen gebildet: Primarschulen, Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasium), Gymnasium.

Zunehmende Vielfalt

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich auf einen Grundkonsens an Merkmalen von Ganztagsschulen geeinigt. Die Länder setzen die KMK-Definitionen für offene, teilgebundene und gebundene Ganztagsschulen jedoch nicht einheitlich um. In den Bundesländern werden Ganztagsschulen unterschiedlich definiert, konzipiert und ausgestaltet – beispielsweise bestehen regionale Unterschiede zwischen west- und ostdeutschen Flächenländern. Das StEG-Systemmonitoring 2015 zeigt durch den Vergleich mit 2012 auf, dass diese Vielfalt in der Ganztagsschullandschaft noch zugenommen hat.

Überwiegend freiwillig

In Bezug auf die Verbindlichkeit der Teilnahme findet das StEG-Systemmonitoring Unterschiede zwischen den einzelnen Schulgruppen: In der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) macht die Mehrheit der Schulen die Teilnahme am Ganz-



tag für alle oder einen Teil der Schülerinnen und Schüler verbindlich. Der Anteil an Schulen mit verpflichtender Teilnahme für alle Schülerinnen und Schüler ist dort seit 2012 sogar gestiegen. In den anderen beiden Schulgruppen ist die freiwillige Ganztagsteilnahme das vorherrschende Organisationsmodell. Dies gilt besonders im Primarbereich: Hier steht es den Eltern an acht von zehn Schulen frei, ob ihr Kind am Ganztag teilnimmt.

Unterschiede bei den Öffnungszeiten

Als Mindestanforderungen für Ganztagsschulen definiert die KMK, dass diese an mindestens drei Tagen in der Woche für sieben Zeitstunden geöffnet sind und (Betreuungs-)Angebote vorhalten. Die StEG-Ergebnisse zeigen, dass schulgruppenübergreifend die meisten Schulen an mindestens vier Tagen in der Woche Ganztagsangebote bereithalten. Auf etwa 10 Prozent gestiegen ist allerdings der Anteil an Ganztagsschulen, die an weniger als drei Tagen pro Woche Ganztagsangebote bereitstellen und damit die KMK-Mindestanforderung nicht erfüllen.

Auch hier zeigt das Systemmonitoring Unterschiede zwischen den Schulgruppen: Während 56 Prozent der Primarschulen an allen fünf Wochentagen einen Ganztagsbetrieb anbieten, ist dies nur bei der Minderheit der weiterführenden Schulen der Fall (Gymnasien: 36 Prozent, Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien): 16 Prozent). Insgesamt liegt damit nicht nur die durchschnittliche Anzahl der Öffnungstage mit Ganztagsbetrieb im Primarbereich höher als an den weiterführenden Schulen, auch die täglichen Öffnungszeiten sind an den Primarschulen mit durchschnittlich mehr als 8,5 Stunden länger als im Sekundarbereich, wo sich der Ganztagsbetrieb im Mittel auf 8 Stunden erstreckt. Primarschulen, die ihren Ganztagsbetrieb in enger Kooperation mit einem Hort durchführen, haben ihre tägliche Betreuungsdauer im Vergleich zu 2012 noch weiter ausgebaut.

SCHULISCHE RESSOURCEN

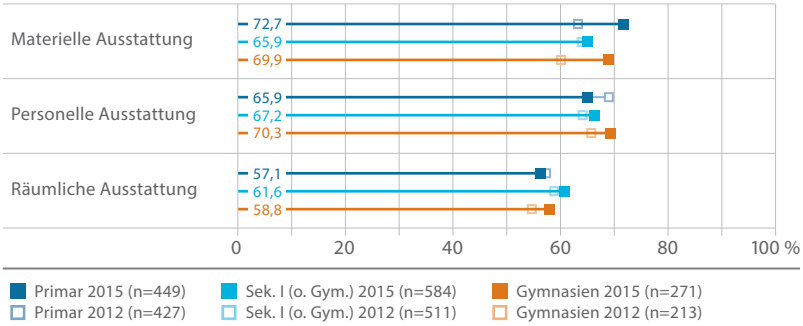
Neben den organisatorischen Rahmenbedingungen stellen die finanziellen, räumlichen und personellen Ressourcen eine zentrale Voraussetzung für den Ausbau und die Weiterentwicklung von Ganztagsschulen dar. Während der Bund mit dem Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (2003–2009) umfangreiche Mittel für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen geleistet hat, werden die grundlegenden sächlichen und personellen Ressourcen für den laufenden Betrieb von den Ländern und Schulträgern gestellt.

Personelle, räumliche und finanzielle Ausstattung

Grundsätzlich erachtet die Mehrheit der Schulleitungen die räumliche, personelle und materielle Ausstattung zur Durchführung des Ganztagsbetriebs an den Schulen als hinreichend. Die materielle Ausstattung wird in der Befragung 2015 an den Grundschulen und den Gymnasien etwas besser bewertet als 2012. Nach wie vor gibt jedoch mehr als ein Viertel der Schulleitungen an, dass die materiellen und finanziellen Ressourcen ihrem Ganztagsschulkonzept nicht gerecht werden.

Inwieweit werden die räumlichen, personellen sowie materiellen Ressourcen den an den Schulen praktizierten bzw. angestrebten Konzepten von Ganztagsschule gerecht? Die Mehrheit der Schulleitungen beantwortet diese Frage mit »eher gut« oder »sehr gut«.

Materielle, personelle und räumliche Ausstattung



Zustimmungen in % (Antwort mit »eher gut« oder »sehr gut« auf einer 4-stufigen Skala).

Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2014/2015

Die räumliche Ausstattung stellt für die Schulen eine besonders große Herausforderung dar: Hier berichten etwa 40 Prozent der Schulen von unzureichender Ausstattung. Dies gilt besonders in Großstädten. Zudem geben im Vergleich zu 2012 im Jahr 2015 wesentlich weniger befragte Schulleitungen an, in den letzten drei Jahren zusätzliche finanzielle Mittel für den Um- und Ausbau erhalten zu haben.

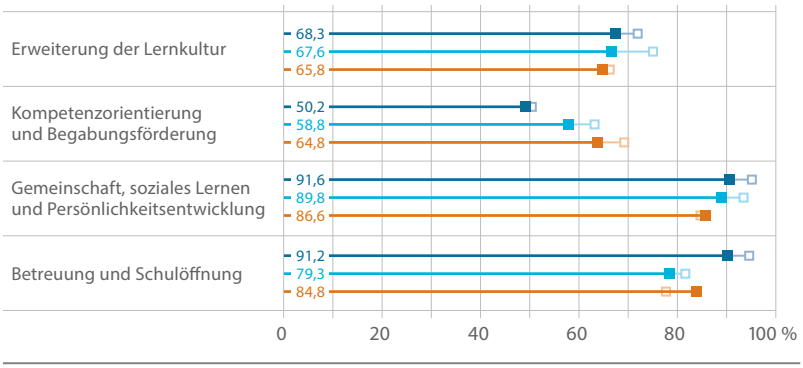
Darüber hinaus berichtet die Mehrheit der Schulleitungen auf die Frage nach schulischen Problembereichen von Schwierigkeiten bei der Gewinnung zusätzlichen Personals – ein Thema, das besonders Schulleitungen in ländlichen Regionen beschäftigt. Sowohl die Zuweisung von zusätzlichen Lehrkraftstunden als auch die Bereitstellung von Mitteln zur Beschäftigung zusätzlichen pädagogischen Personals zeigen sich im StEG-Systemmonitoring rückläufig. Nach wie vor arbeiten jedoch nach Angaben der Schulleitungen fast alle Schulen mit weiterem pädagogisch tätigen Personal und binden die Lehrkräfte in den Ganztagsbetrieb ein – umso ausgeprägter, je höher der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, die am Ganztag teilnehmen, je verbindlicher die Teilnahme ist und je länger die Schulen ganztägig organisiert sind.

Gemeinsame Ziele bilden eine wichtige Grundlage für die konzeptionelle Ausgestaltung von Ganztagsschulen. Das StEG-Systemmonitoring erhebt diese Ziele anhand der Frage: »Inwieweit verfolgen die Schulen mit ihrem Ganztagskonzept die folgenden Ziele?«

Außerschulische Kooperationspartner

Durch die Kooperation mit externen Partnern öffnen sich die Schulen für zivilgesellschaftliche Akteure im kommunalen Raum. Bildung in der Ganztagsschule geht damit über den Schulunterricht hinaus. Nach Angaben der Schulleitungen arbeitet der überwiegende Teil aller Ganztagsschulen mit außerschulischen Partnern zusammen, wobei aber nur die wenigsten Schulen ihr gesamtes Ganztagsangebot von diesen durchführen lassen.

Ziele in Ganztagskonzepten



Zustimmungen in % (Antwort mit »weitgehend« oder »umfassend« auf einer 4-stufigen Skala)

Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2014/2015

Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern

Über alle Schulgruppen hinweg sind Sportvereine die häufigsten Partner. Darüber hinaus finden sich im StEG-Systemmonitoring Unterschiede zwischen den Schulgruppen: An Primarschulen und Gymnasien sind Akteure aus dem Bereich der kulturellen Bildung zweithäufigster Partner. An Schulen mit Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) sind hingegen Kooperationen mit Anbietern aus der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Jugendpflege, Wohlfahrtsverband) am zweithäufigsten. Ein Fünftel der Primarschulen kooperiert mit Horten. Schulen mit Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) zeichnen sich im Vergleich zu den Schulen der anderen Schulgruppen durch eine verstärkte Kooperation im Bereich der Berufsorientierung aus: Jeweils rund 14 Prozent arbeiten mit der Berufsberatung, mit Betrieben und mit Bildungswerken zusammen.

Im Durchschnitt kooperiert jede Schule mit vier externen Anbietern. Diese Zahl hat sich zwar im Trendvergleich von 2012 zu 2015 nicht verändert, jedoch ist die Zusammenarbeit mit bestimmten Arten von Kooperationspartnern zurückgegangen. So arbeiten über alle Schulgruppen hinweg weniger Schulen mit Institutionen der kulturellen Bildung zusammen. An den Primarschulen ist der Anteil der Kooperationen mit Sportvereinen gesunken. Primarschulen und Gymnasien arbeiten 2015 weniger mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zusammen als 2012. Nicht-gymnasiale Schulen der Sekundarstufe I kooperieren 2015 weniger mit Betrieben oder der Berufsberatung.

Ob Schulen kooperieren, mit wie vielen und welchen Partnern, hängt positiv mit der Schülerteilnahmequote zusammen. Ein weiterer Faktor ist die regionale Lage der Schule: In der Befragung 2015 geben je nach Schulgruppe ein Drittel bis knapp die Hälfte der Schulleitungen Probleme bei der Gewinnung von Kooperationspartnern an. Wie bei der Gewinnung von Personal betrifft das besonders Ganztagsschulen in ländlichen Regionen. Die Schwierigkeiten scheinen jedoch über die Zeit hinweg abgenommen zu haben.

PÄDAGOGISCHE KONZEPTE UND SCHULENTWICKLUNG

Die Einführung des Ganztagsbetriebs verlangt von den Schulen grundlegende Veränderungen, die konzeptionell ausgearbeitet werden müssen. Gemeinsame Ziele innerhalb der jeweiligen Schule bilden dabei eine wichtige Grundlage. Außerdem gelten eine veränderte Zeitorganisation und die konzeptionelle Verknüpfung des curricula-

ren Unterrichts mit den außerunterrichtlichen Angeboten als zentrale Gestaltungselemente von Ganztagsschulen. Ein rhythmisierter Tagesablauf bietet Chancen für die pädagogische Arbeit, indem er die verschiedenen Lern-, Erfahrungs- und Freizeitbereiche in den Schulalltag integriert. Gleichzeitig stellt der konzeptionelle Zusammenhang der Ganztagsangebote mit dem Unterricht ein grundlegendes Kriterium der KMK-Definition von Ganztagsschulen dar.

Nach wie vor Entwicklungsbedarf

Die Ergebnisse des StEG-Systemmonitorings deuten darauf hin, dass sowohl bei den mit dem Ganztagskonzept verfolgten Zielen als auch bei der konzeptionellen Verbindung von Angeboten und Unterricht noch weiterer Entwicklungsbedarf besteht: Während der ganz überwiegende Teil aller Schulen die Ziele »Betreuung und Schulöffnung« sowie »Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung« in ihrem Konzept verankert hat, findet das Ziel der »Erweiterung der Lernkultur« an etwa einem Drittel der Schulen bislang keine Berücksichtigung im Konzept. Beim Ziel »Kompetenzorientierung und Begabungsförderung« zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulgruppen: Etwa zwei Drittel der Gymnasien, drei von fünf Schulen der Sekundarstufe (ohne Gymnasien), aber nur die Hälfte der Grundschulen nennen dieses Ziel im Ganztagskonzept.

Über alle Schulgruppen hinweg gibt etwa die Hälfte der Schulleitungen an, dass Unterricht und außerunterrichtliche Angebote insgesamt wenig miteinander verbunden sind. So werden nur an etwa einem Drittel aller Schulen inhaltlich-curriculare Profile für die Verbindung von Unterrichts- und Angebotsbereich entwickelt oder Themen aus dem Unterricht in den Angeboten vertieft.

Zeitliche Organisation

Schulen der Primarstufe arbeiten häufiger als weiterführende Schulen mit selbstständiger Zeiteinteilung durch die Schülerinnen und Schüler, während die Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) zu einem höheren Anteil als die anderen Schulgruppen größere Zeitblöcke in der Tagesstruktur bilden. Mehr als drei Viertel der Schulen beider Schulgruppen der Sekundarstufe verteilen die Unterrichtsstunden über den ganzen Tag. Dagegen werden außerunterrichtliche Angebote in allen Schulgruppen deutlich seltener über den ganzen Tag verteilt – nur gut ein Viertel der Schulen im Primar- sowie im nicht-gymnasialen Sekundarbereich und weniger als ein Fünftel der Gymnasien nutzen bislang dieses Element der Zeitgestaltung – teil- und besonders vollgebundene Ganztagsschulen setzen es bereits häufiger um.

ANGEBOT UND TEILNAHME

Die Realisierung eines inhaltlich vielfältigen außerunterrichtlichen Angebots dient der Umsetzung pädagogischer und bildungspolitischer Ziele durch den schulischen Ganztagsbetrieb und ist mit der Hoffnung verknüpft, fachliche und überfachliche Kompetenzen zu steigern sowie individuelle Förderung, soziales Lernen und eine berufliche Orientierung zu ermöglichen. Außerdem sollte die Ausgestaltung des Ganztags mit differenzierten und altersgemäß zielgerichteten Lernmöglichkeiten dazu geeignet sein, eine Vielzahl an Lernbedürfnissen und Freizeitinteressen der Schülerinnen und Schüler abzudecken.

Vielfältige Angebote

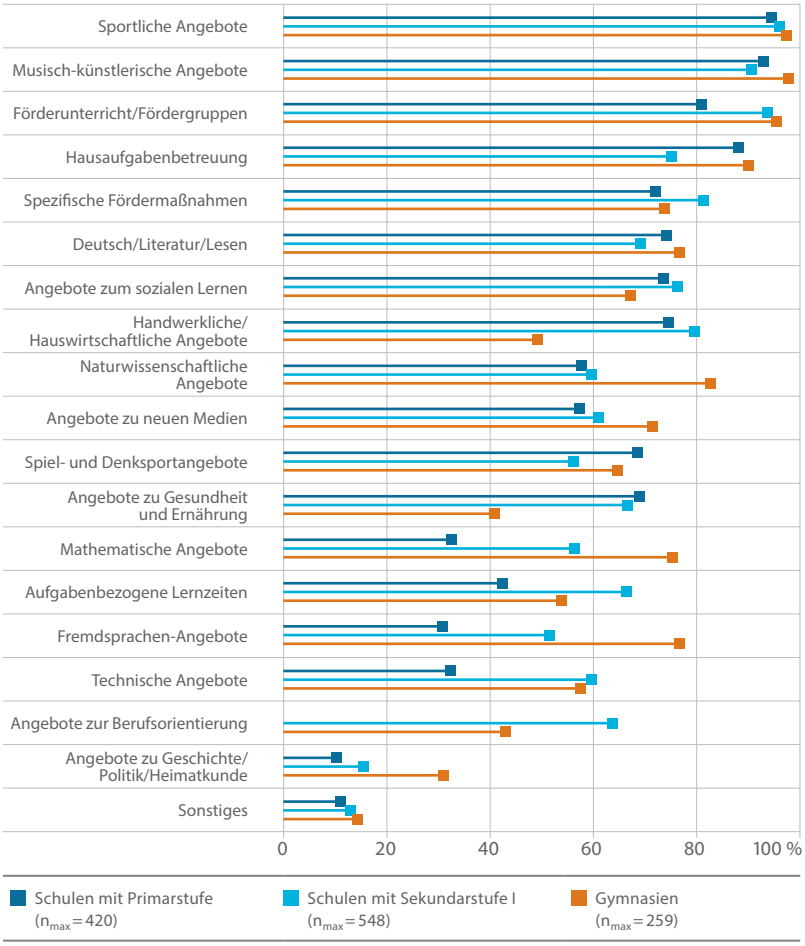
Fast alle Schulen weisen ein breites Spektrum an außerunterrichtlichen Angeboten auf – von fachbezogenen und Förderangeboten bis zu Kultur- und Sportangeboten. Über alle Schulgruppen hinweg haben mehr als 95 Prozent der Schulen sportliche und mehr als 90 Prozent musisch-kulturelle Angebote in ihrem Portfolio. Auch Angebote zur fachlichen Förderung sind an den meisten Schulen Standard. Besonders groß ist die Angebotsvielfalt dabei an Schulen mit verbindlichen Teilnahmemodellen.

Gleichzeitig zeigt sich bei den Angeboten in besonderem Maße die schulgruppenspezifische Umsetzung des Ganztags: An Gymnasien gibt es eine leichte Priorität auf Angeboten mit Schulfachbezug wie mathematischen, naturwissenschaftlichen sowie fremdsprachlichen Angeboten. Die nicht-gymnasialen Sekundarstufenschulen setzen dagegen häufiger auf fachübergreifende Angebote mit handwerklichen Inhalten oder zur Berufsorientierung. An Primarschulen sind Angebotselemente zu Mathematik, Technik und Fremdsprachen sowie aufgabenbezogene Lernzeiten weniger verbreitet als an den weiterführenden Schulen.

Teilnahme am Ganztag

Sowohl 2012 als auch 2015 hat nach Angaben der Schulleitungen etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler den Ganztagsbetrieb ihrer Schulen genutzt. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulgruppen: Während in den Primarschulen und in den Schulen mit Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) in beiden Jahren deutlich mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler am Ganztag teilgenommen hat, liegt dieser Anteil an den Gymnasien etwas unter der 50-Prozent-Marke.

Außerunterrichtliche Ganztagsangebote an den Schulen



Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2014/2015

An fast allen Schulen finden sich laut StEG-Systemmonitoring vielfältige Angebote. Dabei unterscheiden sich die Angebotsarten systematisch, je nachdem, an welcher Schulgruppe sie stattfinden.

Der Trendvergleich zwischen den Angaben von 2012 und von 2015 spricht insgesamt für eine leichte Konsolidierung der Nachfrage. Offene und teilgebundene Ganztagsschulen reagierten 2015 im Vergleich zu 2012 offenbar flexibler auf die Nachfrage nach Ganztagsplätzen. Im Primarbereich bestehen bei nach wie vor hoher Nachfrage weiterhin Kapazitätsengpässe.

Kostenfaktor Ganztag

Mehr als die Hälfte der Grundschulen erhebt generelle Beiträge für die Teilnahme am Ganztag, wobei 2015 insgesamt etwas weniger Primarschulen Teilnahmegebühren verlangen als 2012. Im Gegensatz dazu ist ein genereller Teilnahmebeitrag an den weiterführenden Schulen die Ausnahme. Schulgruppenübergreifend werden insbesondere an offenen Ganztagsschulen Teilnahmebeiträge erhoben.

Der mit weit über 90 Prozent in allen Schulgruppen am häufigsten genannte Kostenfaktor ist das Mittagessen. Darüber hinaus können auch Kosten für die Teilnahme an einzelnen Angeboten anfallen (z. B. für Materialien). Ein Rückgang genereller Kostenbeiträge für Ganztagsangebote an Grundschulen ist mit Blick auf eine Verbesserung der Chancengleichheit positiv zu bewerten.

CHANCEN FÜR INKLUSION

Nicht zuletzt ist auch der in Deutschland lebhaft geführte Diskurs über Gelingensbedingungen inklusiver Bildung für Ganztagsschulen relevant. StEG konzentriert sich hierbei auf Fragen zur Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Ganztagsschulen. An etwa 90 Prozent der Primar- und Sekundarstufenschulen (ohne Gymnasium) sowie an etwa der Hälfte der Gymnasien werden laut dem StEG-Systemmonitoring Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult. Die meisten der befragten Schulleitungen sind der Ansicht, dass der Ganztagsbetrieb ein besonderes Potenzial für diesen Bereich der Inklusion hat. Allerdings gibt ein Drittel der befragten Schulleitungen an den Gymnasien an, dass Inklusion und Ganztagsbetrieb nichts miteinander zu tun haben.

Grundsätzlich stellt Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Schulen vor neue Herausforderungen. So sind die materiellen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen nach Angaben der Schulleitungen an den meisten Schulen noch nicht in angemessenem Maße vorhanden. Nur zwischen 35 und 45 Prozent der Befragten beschreiben die materielle und räumliche Ausstattung als ausreichend. Noch dringlicher ist nach Meinung der Schulleitungen der Ausbau der personellen Ressourcen: Diese schätzen mehr als drei Viertel der Befragten als nicht ausreichend ein.

In der StEG-Befragung konnte durch den Fokus auf Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur ein kleiner Teil der schulischen Inklusionsdebatte abgebildet werden. Weitere Themen wie etwa die Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund oder von Flüchtlingskindern wurden nicht berücksichtigt.

FAZIT

Die Mehrheit aller Schulen in Deutschland wird mittlerweile als Ganztagsschulen geführt. Sie halten ein reichhaltiges Bildungsangebot vor und sind über Kooperationspartner in regionale Bildungslandschaften eingebunden. Dieser Aus-

ÜBER DIESE STUDIE

Über das StEG-Systemmonitoring

Studiendesign:
Das StEG-Systemmonitoring ist eine bundesweit repräsentative Erhebung an Ganztagsschulen bis zur Sekundarstufe I (Schulen in öffentlicher Trägerschaft, ohne Förderschulen). Zielschulen sind Ganztagsschulen bzw. Schulen mit ganztägigen Angeboten nach den jeweiligen Definitionen der Bundesländer. Zwar verfügen alle Bundesländer über Gymnasien; bei nicht-gymnasialen Schulen der Sekundarstufe I gibt es aber deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern mit den jeweiligen Schulmodellen und -bezeichnungen. Die Analysen wurden daher getrennt für die drei Schulgruppen der Primarstufenschulen, der Gymnasien und der Schulen mit Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) vorgenommen.

Stichprobenverfahren:
Pro Bundesland und Schulgruppe wurden mindestens 25 Ganztagsschulen aus der Gesamtstichprobe gezogen. In Bundesländern, in denen in einer der von StEG untersuchten Schulgruppen keine 25 Ganztagsschulen vorhanden waren, wurde eine Vollerhebung innerhalb der entsprechenden Schulgruppe angestrebt. Die Unterschiede zwischen der geplanten Stichprobe und der realen Verteilung von Schulen auf die Bundesländer wurden dann – wie in der empirischen Forschung üblich – mit einem sogenannten Designgewicht bei der Datenanalyse berücksichtigt.

Befragungspersonen:
Zielpersonen an den für die Befragungen in den Schuljahren 2011/12 und 2014/15 ausgewählten Ganztagsschulen waren die jeweiligen Schulleitungen.

Inhaltliche Schwerpunkte:
Inhaltliche Schwerpunkte der Befragung waren Organisation und Strukturen der Schulen, die institutionellen und personellen Ressourcen, die pädagogische Konzeption und Schulentwicklung, die Schülerteilnahme am Ganztag, die Ganztagsangebote, die Kooperationspartner der Schulen sowie die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (nur 2015). Grundsätzlich bezogen sich die Fragen auf das jeweils laufende Schuljahr, der Bereich der Schulentwicklung umfasste Fragen zu den vorangegangenen drei Jahren.

Erhebungsverfahren:
Die inhaltlichen Schwerpunkte wurden im Rahmen einer Online-Befragung mit einem standardisierten Fragebogen erhoben.

Realisierte Stichprobe:
An der ersten Erhebung (2012) nahmen 1.292, in der zweiten Erhebung (2015) über 1.516 Ganztagsschulen teil.

baustand ist ein Erfolg der bildungspolitischen Initiativen des Bundes und der Länder in den letzten Jahren. Dennoch besteht weiterhin bildungspolitischer Handlungsbedarf. Die zahlreichen landesspezifischen Ganztagsschuldefinitionen führen zu einer kaum überschaubaren Variabilität. Die Ganztagsschulkriterien der Kultusministerkonferenz könnten an strukturbildender Kraft verlieren. Es wäre tendenziell denkbar, dass Ganztagsschulen auf ihre zusätzlichen Betreuungszeiten reduziert werden, so dass pädagogisch motivierte Ziele aus dem Blick geraten – wie etwa die konzeptionelle Verbindung von außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten mit dem Unterricht, die bislang nur an jeder zweiten Ganztagsschule realisiert wird. Hinzu kommt, dass Ganztagsschulen – neben den Unterschieden in der Teilnahmeverbindlichkeit – auch je nach Schulart verschieden ausgestaltet werden. Diese kaum zu überblickende Vielfältigkeit stellt letztlich Eltern bei der Suche nach einer Ganztagsschule für ihr Kind vor die Herausforderung, genau zu schauen, ob die Schule ihre Anforderungen an ganztägige Bildung und Betreuung wirklich erfüllt.

STEG-P: QUALITÄT UND WIRKUNGEN VON GANZTAGSANGEBOTEN IN DER PRIMARSTUFE

Die Teilstudie StEG-P untersucht in Grundschulen Fördereffekte durch die Teilnahme an sowie durch die Qualität von Ganztagsangeboten. Im Fokus der Untersuchung stehen ausschließlich Angebote, die sich jeweils auf einen spezifischen Lernbereich beziehen.

StEG-P erforscht längsschnittlich über drei Schulhalbjahre hinweg Lernzuwächse im Leseverständnis und in den Naturwissenschaften sowie Veränderungen des Sozial- und Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern in Ganztagsgrundschulen und arbeitet die Bedingungen für Lernentwicklungen heraus. Besondere Berücksichtigung finden dabei auch individuelle Einflussfaktoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomische Herkunft.

Das Spektrum der Ganztagsangebote in den untersuchten Domänen ist vielfältig. Zwischen den Schulen bestehen jedoch große Unterschiede bei Auswahl und Fachbezug.



LESEN

Antolin, Abenteuer Bücher, Schülerzeitung, Kleine Reporter, Die Welt der Schrift, Geschichten schreiben, Hörspiel, Leseclub, Theater-AG, Lesementoring



NATURWISSENSCHAFTEN

Wald-AG, Arbeit mit Naturmaterialien, Der Natur auf der Spur, Computer-AG, Laborfüchse, Technikwerkstatt LEGO-Roboter, Heimische Tiere und Pflanzen, Wie funktioniert die Welt?, Experimente mit Strom, Bauen und Konstruieren



SOZIALES LERNEN

Streitschlichter-AG, Coole Jungs, Junge Sanitäter, Ringen und Raufen, Fussball, Ich bin stark, Mut tut gut, Power Kids, Fair streiten, Basketball

Quelle: StEG-P, Auswahl aus den Angebotslisten der Schulen

Die Domänen Lesen, Naturwissenschaften und soziales Lernen wurden für die Teilstudie ausgewählt, da

- das Leseverständnis eine zentrale Basiskompetenz für den Erwerb weiterer fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten darstellt,
- Naturwissenschaften ein fachlicher Bereich sind, der stärker über schulische Lernprozesse vermittelt wird als über die familiale Sozialisation und traditionell in themen- und interessengebundenen Angebotsformen platziert ist, sowie
- das Sozialverhalten eine wichtige nicht-kognitive Basiskompetenz für die soziale und schulische Integration der Kinder ist.

ANGEBOTE UND TEILNAHME

Der Großteil der an StEG-P beteiligten Ganztagsgrundschulen unterbreitete während des Untersuchungszeitraums Angebote aus den drei gewählten Lernbereichen. Allerdings zeigte sich auch: Nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Ganztags wurden durch diese Angebote erreicht, und nicht jede Schule hielt die dafür notwendige Angebotsbreite vor.



Unterschiedliche Ausgestaltung der Ganztagsangebote

An den meisten Schulen fanden sich einzelne oder mehrere domänenspezifische Angebote. Dennoch bestanden große Unterschiede sowohl in der Breite des realisierten Bildungsangebots als auch beim Grad der fachbezogenen Ausrichtung des Ganztagsbetriebs. Insgesamt hielten zwei Drittel bis drei Viertel aller Grundschulen mindestens ein lesebezogenes Angebot vor. Nur in maximal 42 Prozent der Schulen wurden mehrere Leseangebote pro Schulhalbjahr durchgeführt. Mehr als 80 Prozent aller Schulen unterbreiteten mindestens ein naturwissenschaftlich ausgerichtetes Angebot, mehrere Angebote gab es jedoch nur in etwa der Hälfte aller Schulen. Angebote im Bereich soziales Lernen (hier: Angebote mit Bezug zu Sozialverhalten und Teamsportangebote) hatten mindestens drei Viertel aller Schulen im Programm, in über der Hälfte der Schulen gab es mehrere Angebote.

Im Durchschnitt standen damit in jedem Halbjahr pro Schule ein bis zwei Angebote aus der Domäne Lesen, zwei naturwissenschaftliche sowie zwei Angebote zum sozialen Lernen zur Auswahl. In StEG-P zeigt sich also: Obwohl die große Mehrheit der Schulen durchaus spezifische Angebote vorhält, haben keinesfalls alle Grundschulkinder eine Chance, im Ganztagsbetrieb ihrer Schule ein entsprechendes Angebot zu besuchen – was sich auch deutlich in den Teilnehmerzahlen widerspiegelt: Nur 11 bis 14 Prozent aller Lernenden nehmen an einem Leseangebot teil; für die Naturwissenschaften und Angebote zum sozialen Lernen liegen die Anteile kaum höher.

GENERELLE LERNENTWICKLUNG

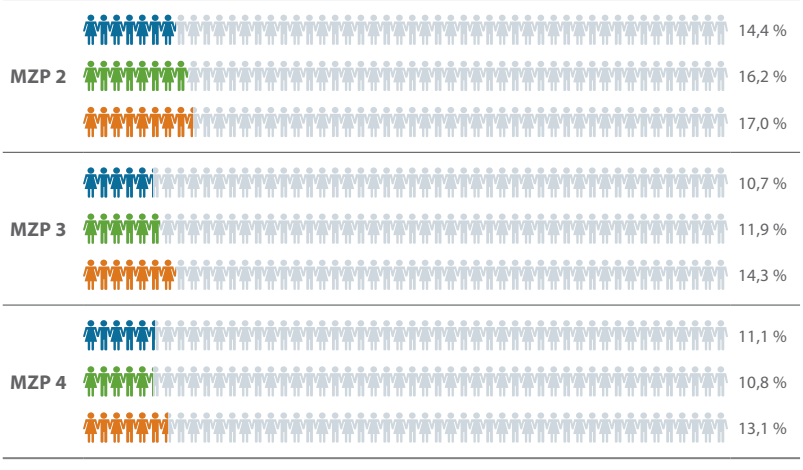
Die Auswertungen von StEG-P beziehen sich einerseits auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen in Lesen und Naturwissenschaften sowie des Sozialverhaltens, andererseits auf die damit verbundenen lesespezifischen und sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepte und motivationalen Merkmale (Lesemotivation, Interesse am Sachunterricht). Gleichzeitig berücksichtigt StEG-P auch differenzielle Effekte für sozial benachteiligte Schülergruppen.

Durchschnittliche Anzahl der Angebote an den Schulen pro Domäne und Messzeitpunkt

	LESEN	NATURWISSEN-SCHAFTEN	SOZIALES LERNEN
	MW (MIN/MAX)	**MW** (MIN/MAX)	**MW** (MIN/MAX)
MZP 2	**1,6** (0/9)	**1,9** (0/6)	**1,8** (0/7)
MZP 3	**1,3** (0/6)	**1,7** (0/5)	**1,7** (0/5)
MZP 4	**1,3** (0/6)	**1,7** (0/7)	**1,6** (0/5)

Quelle: StEG-P, Angebotslisten der Schulen , Messzeitpunkte 2, 3, 4

Die große Mehrheit der Schulen hält domänenspezifische Angebote vor – je nach Domäne im Durchschnitt ein bis zwei pro Halbjahr. Insgesamt nimmt nur ein geringer Teil der Grundschulkinder an Angeboten der untersuchten Domänen teil.



Quelle: StEG-P, Schülerbefragung, Messzeitpunkte 2, 3, 4

ÜBER DIESE STUDIE

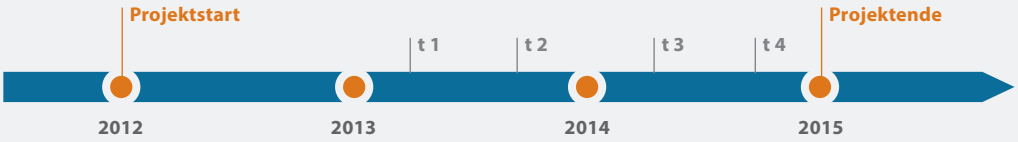
StEG-P: Entwicklung von Lernstand und Lerndispositionen

Für StEG-P wurden 67 Schulen aus zehn Bundesländern anhand der Angaben im StEG-Systemmonitoring 2012 ausgewählt. Kriterien für die Auswahl waren: Ganztagsbetrieb für die 3. und 4. Jahrgangsstufen an mindestens drei Tagen in der Woche, Teilnahme von mindestens einem Drittel der Schülerschaft am Ganztag sowie Angebote zu allen drei relevanten Domänen Lesen, Naturwissenschaften und soziales Lernen. Da sich die Angaben der Schulleitungsbefragung auf das Schuljahr 2011/12 stützen, waren zum Start der Teilstudie StEG-P aufgrund innerschulischer Veränderungen nicht mehr an allen 67 teilnehmenden Schulen alle genannten Kriterien erfüllt.

In StEG-P wurden die Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 3 bis 4 schriftlich befragt. Zu mehreren Erhebungszeitpunkten fanden außerdem schriftliche Befragungen der Eltern sowie der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals statt. Die Erhebungen begannen zum Ende des ersten Halbjahrs der dritten Jahrgangsstufe. Drei weitere Messungen fanden jeweils zum Ende der folgenden Halbjahre statt, die letzte mit dem Abschluss der vierten Klasse.

Die Erhebungen zu StEG-P fanden zu vier Messzeitpunkten (t 1 bis t 4) statt. (Quelle: StEG-P)

t 1: Mitte 3. Klasse
t 4: Ende 4. Klasse (Ende der Primarstufe)
t 1 und t 4: Erfassung der Lesekompetenzen
t 2 und t 4: Erfassung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen
t 2, t 3, t 4 : Erhebung der Schülerteilnahme und Angebotsqualität zu extracurricularen Aktivitäten und zur Unterrichtsqualität



Die relevanten extracurricularen Angebote der einzelnen Schulen wurden zu Beginn jedes der drei Schulhalbjahre erfasst. Die Schülerinnen und Schüler wählten dann im Fragebogen aus, an welchen dieser Angebote sie teilgenommen hatten und beurteilten jeweils eines ihrer besuchten Angebote in den drei Domänen hinsichtlich zentraler Aspekte der Gestaltungsqualität. Ziel war es, für jedes Halbjahr die individuellen Schülerwahrnehmungen und -urteile zur Qualität der pädagogisch-didaktischen Gestaltung und methodischen Durchführung der Angebote zu erfassen. Die entsprechenden Skalen wurden in Anlehnung an erprobte Skalen zur Unterrichtsqualität entwickelt. Diese wurden um eine spezifische Skala für den Bereich soziales Lernen ergänzt, die die Ausrichtung des Angebots auf Hilfsbereitschaft, Problem- und Streitlösung, Gruppenverhalten und Emotionsregulation misst.

In der Befragung machten die Schülerinnen und Schüler auch Angaben zu ihrer Person und zur Schullaufbahn sowie zu psychosozialen Dispositionen des eigenen Lernens wie Selbstkonzept, Motivation und Interesse. Um eventuelle soziale Benachteiligungen berücksichtigen zu können, wurden aus den Angaben der Kinder (und zum Teil der Eltern) die folgenden Merkmale ihrer Herkunft erfasst: Migrationshintergrund (mindestens eine Bezugsperson im Ausland geboren), Familiensprache (Kind spricht zuhause nicht immer deutsch), sozioökonomischer Hintergrund (niedriger HISEI [höchster Wert des internationalen sozioökonomischen Maßes des beruflichen Status in der Familie]; unteres Drittel der Stichprobe), bildungsfernere Herkunft (der höchste Bildungsabschluss im Haushalt ist niedriger als Abitur oder Fachhochschulreife).

TIMSS 2011 Assessment and PIRLS 2011 Assessment. Copyright © 2013 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Zu zwei Messzeitpunkten wurden Kompetenztests in den Bereichen Leseverständnis und Naturwissenschaften durchgeführt. Die Testung des Leseverständnisses und der Kompetenzen im Bereich Naturwissenschaften erfolgte anhand von Aufgaben aus den Studien IGLU und TIMSS 2011 (TIMSS/PIRLS 2011). In Bezug auf das eigene Sozialverhalten wurden die Kinder zu regelabweichenden und zu prosozialen Handlungen befragt.

Für die Angebotsnutzung berücksichtigen die Analysen in StEG-P verschiedene Parameter der Teilnahme. So gilt eine generelle Teilnahme in einem Schulhalbjahr als gegeben, wenn mindestens eines der domänenspezifisch gerichteten Lernangebote besucht wurde. Die Intensität der Teilnahme bemisst sich nach der Anzahl der besuchten domänenspezifischen Angebote je Schulhalbjahr, während sich die Kontinuität der Teilnahme auf die Anzahl der Halbjahre bezieht, in denen Angebote der genannten Domänen besucht wurden.

Schülerurteile zur Qualität der Angebote in den Domänen Lesen, Naturwissenschaften und Soziales Lernen



Quelle: StEG-P, Schülerbefragung, Messzeitpunkt 2

Die Qualität der Gestaltung und Durchführung der Angebote bewerteten die Schülerinnen und Schüler insgesamt positiv. Eine Ausnahme bildet die Autonomieunterstützung, die nur durchschnittlich beurteilt wurde.

Lesen und Naturwissenschaften

Im Durchschnitt ergab der Leistungstest in StEG-P von Mitte der dritten bis Ende der vierten Klasse einen Lernzuwachs im Leseverständnis von 10 Punkten. Die Kinder erreichten zu Beginn im Mittel 100 und am Ende 110 Punkte. Die Standardabweichung verringerte sich dabei leicht von 20 auf 19 Punkte, die Unterschiede zwischen den Kindern im Leseverständnis nahmen also über die Zeit etwas ab. Für die naturwissenschaftlichen Kompetenzen erhöhte sich die erreichte Punktzahl im Test in der untersuchten Zeitspanne um 11 Punkte (von 100 auf 111) und die Standardabweichung sank um 2 Punkte von 20 auf 18.

In Bezug auf einzelne Schülergruppen fanden sich in StEG-P Unterschiede in der Lernentwicklung, wie sie zum Teil auch in anderen Studien gefunden wurden. So hatten Mädchen beim Leseverständnis bereits am Anfang der Untersuchung einen deutlichen Vorsprung und hielten den Abstand auch bis Ende der vierten Klasse. In den Naturwissenschaften hingegen zeigten beide Geschlechter ein vergleichbares Fähigkeitsniveau. Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status, aus bildungsferneren Haushalten oder Kinder, die in ihren Familien nicht immer Deutsch sprechen, wiesen jeweils einen sichtbaren Rückstand gegenüber ihren Mitschülerinnen und -schülern (zwischen 5 und 14 Punkten) in beiden fachbezogenen Domänen auf. Die Lernzuwächse waren jedoch sowohl hinsichtlich des Leseverständnisses als auch in den Naturwissenschaften vergleichbar, sodass die Kinder aus benachteiligten Gruppen zwar nicht aufholten, die Unterschiede aber auch nicht anwuchsen. Die Ausnahme bilden Kinder, die zuhause nicht ausschließlich Deutsch sprechen: Diese halbieren im Untersuchungszeitraum ihren Leistungsrückstand im Leseverständnis von 6 auf 3 Punkte.

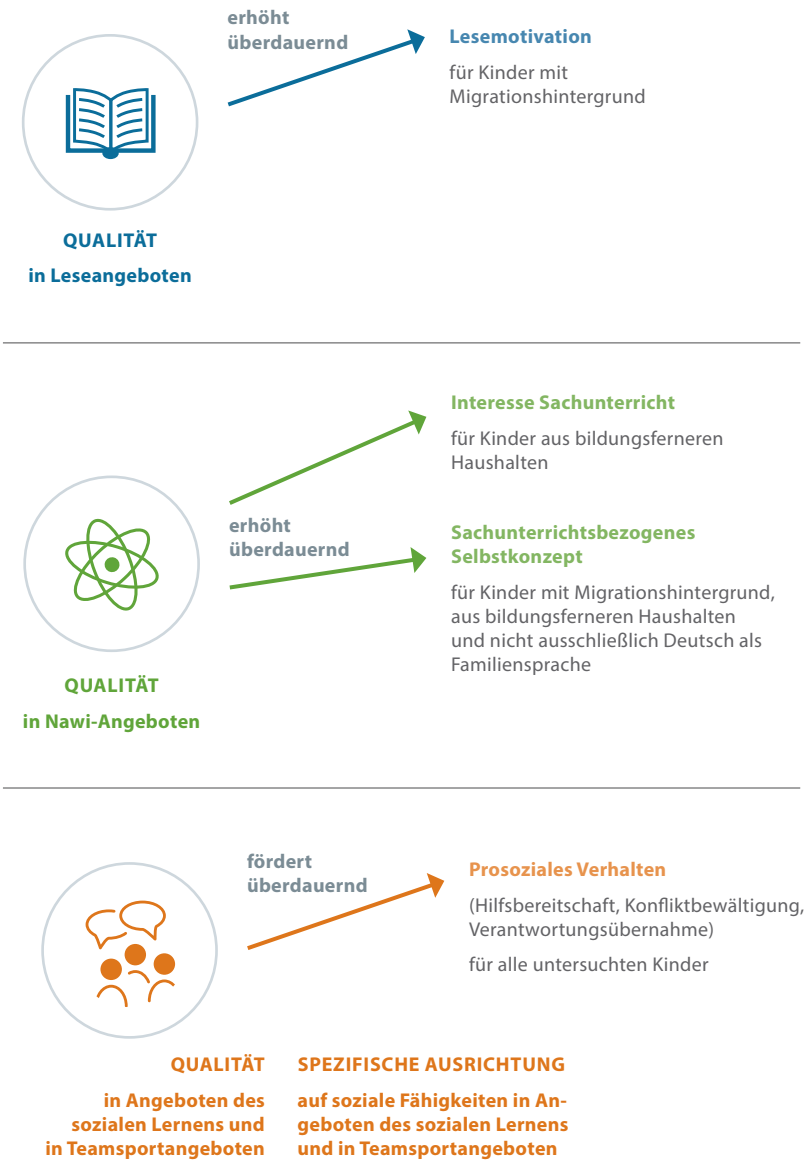
Motivation und Selbstkonzept

Die Lesemotivation der Grundschülerinnen und -schüler sowie ihr Interesse am Sachunterricht gingen im Untersuchungszeitraum leicht zurück. Von der Mitte der dritten bis zum Ende der vierten Klasse sank die Lesemotivation bei Jungen stärker als bei Mädchen. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Bereich Lesen blieb über die Zeit für alle Gruppen stabil. Kinder aus bildungsferneren oder sozioökonomisch schwächeren Haushalten schätzten ihre Fähigkeiten geringer ein als die anderen Kinder. Im sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzept zeigten sich ebenfalls kleine Unterschiede zu Lasten aller sozial benachteiligten Schülergruppen. Diese blieben auch über die Zeit hinweg erhalten.

Soziales Lernen

Im Gegensatz zu den Kompetenzen im Lesen und in den Naturwissenschaften entwickelte sich das prosoziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler bezogen auf Hilfsbereitschaft, Konfliktbewältigung und Verantwortungsübernahme von Klasse 3 zu Klasse 4 nur wenig. Während prosoziales Verhalten häufig auftrat, war regelabweichendes Verhalten in der Primarstufe nur in sehr geringem Umfang feststellbar.

Wirkungen der Angebotsqualität auf die Schülerinnen und Schüler



Quelle: StEG-P, Schülerbefragung, Messzeitpunkte 2, 3, 4; Regressionsanalysen

Ein förderlicher Einfluss auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ergibt sich nicht schon durch den bloßen Besuch von ganztägigen Angeboten. Positive Effekte treten nur auf, wenn die gewählten Angebote auch von hoher Qualität sind.

Grundsätzlich verhielten sich Mädchen etwas häufiger prosozial als Jungen und verstießen deutlich seltener gegen Regeln. Kinder mit Migrationshintergrund entwickelten sich beim prosozialen Verhalten günstiger, Unterschiede nach bildungsbezogener und sozioökonomischer Herkunft ließen sich nicht nachweisen. Beim regelabweichenden Verhalten entwickelten sich Kinder aus benachteiligten Kontexten jedoch etwas ungünstiger.

Insgesamt zeigt sich, dass Kinder aus sozial benachteiligten Schülergruppen zumeist zwar im Kompetenzniveau zurückliegen, aber ähnliche Lernzuwächse wie andere Kinder aufweisen. Die untersuchten Ganztagsgrundschulen fördern also – mit ihrer Lernkultur insgesamt – offenbar alle Kinder in ähnlicher Weise, sodass sich die Schere in Bezug auf die soziale Chancengleichheit nicht weiter öffnet, Kinder aus benachteiligten Haushalten aber auch nicht aufholen.

WIRKUNGEN VON TEILNAHME UND ANGEBOTSQUALITÄT

Alle Wirkungsanalysen beziehen die Ausgangslage zu Beginn der Untersuchung ein, um Veränderungen bis zum Ende des vierten Schuljahres zu prüfen. Damit die praktische Relevanz der Ergebnisse sichergestellt ist, werden für die Interpretation nur bedeutsame Effekte (bezogen auf die Kriterien Signifikanz und Effektstärke) berücksichtigt. Effekte, die sich für mindestens zwei Befragungszeitpunkte zeigen, werden als überdauernd interpretiert.

Einfluss der Angebotsteilnahme

Mit Blick auf mögliche Einflussfaktoren bezüglich der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zeigte sich in StEG-P: Für die Teilnahme allein bzw. für Intensität und Kontinuität der Teilnahme an spezifischen Lernangeboten ließen sich über eineinhalb Jahre keine Effekte auf die untersuchten Kompetenzen nachweisen. Die Lernausgangslage in Klasse 3 determiniert den späteren Lernstand in den fachlichen Kompetenzen fast allein. Kinder mit Migrationshintergrund profitierten allerdings im Bereich soziales Lernen bereits von einer kontinuierlichen Teilnahme an speziell auf das Sozialverhalten ausgerichteten oder Teamsportangeboten: Diese führte bei ihnen zu einer besseren Entwicklung des prosozialen Verhaltens.

Einfluss der Angebotsqualität

Die Qualität der Gestaltung und Durchführung bewerteten die Schülerinnen und Schüler in allen drei Lernbereichen insgesamt positiv. So bescheinigen sie der Angebotsgestaltung eine hohe Motivierungsqualität, Strukturiertheit und Klarheit, Adaptivität bezüglich der Lerngruppe sowie effektive Gruppenführung. Eine Ausnahme bildet die Autonomieunterstützung, die nur durchschnittlich beurteilt wurde.

Wird die über alle Einzelskalen zusammengefasste Angebotsqualität mit in die Analysen zur Lernentwicklung einbezogen, so ergibt sich ein ambivalentes Bild: Zwar bedingte in StEG-P eine höher eingeschätzte Qualität keine bedeutenden Lernzuwächse beim Leseverständnis und im naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich – für

Angebote zu sozialem Lernen zeigte sich jedoch ein positiver und überdauernder Einfluss auf die Entwicklung prosozialen Schülerverhaltens, vor allem wenn die Inhalte spezifisch auf das Sozialverhalten ausgerichtet waren. Einige Effekte ließen sich außerdem für die Entwicklung der Lesemotivation, des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts und des Interesses am Sachunterricht für Kinder aus benachteiligten Gruppen belegen.

In der Domäne Lesen profitierten speziell Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von einer hohen Angebotsqualität: Der Besuch eines qualitativ besser beurteilten Leseangebots erhöhte bei ihnen überdauernd die Lesemotivation, während die Wirkung bei den anderen Kindern nur zeitnah zum Angebotsbesuch nachgewiesen werden konnte. Im Bereich der Naturwissenschaften bedingte eine höher eingeschätzte Angebotsqualität bei Kindern mit Migrationshintergrund, aus bildungsferneren Haushalten oder Kindern, die zuhause nicht immer Deutsch sprechen, eine überdauernde positivere Entwicklung des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts. Für Schülerinnen und Schüler aus bildungsferneren Haushalten zeigte sich auch für das Interesse am Sachunterricht ein positiver Effekt.

ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER BEFUNDE

Die Befunde der Teilstudie StEG-P zeigen, dass sich für den Besuch von ganztägigen Angeboten allein noch kein förderlicher Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenzen und Lerndispositionen von Schülerinnen und Schülern nachweisen lässt. Direkte Wirkungen einer höher eingeschätzten Angebotsqualität auf fachbezogene Lernbereiche – wie das Leseverständnis oder die Kompetenzen in Naturwissenschaften – ließen sich in StEG-P zwar nicht belegen; allerdings scheinen qualitativ hochwertigere Ganztagsangebote Lernumgebungen zu schaffen, in denen sich Kinder aus sozial weniger privilegierten Haushalten hinsichtlich ihrer psychosozialen Lerndispositionen wie Selbstkonzept, Motivation oder Interesse besser entwickeln. Inhaltlich gut gestaltete und besonders auf soziale Fähigkeiten ausgerichtete Angebote des sozialen Lernens oder des Teamsports fördern dagegen das prosoziale Verhalten aller befragten Kinder.

Das Ausbleiben erwarteter Effekte auf fachbezogene Kompetenzen könnte durch Schwächen im didaktischen Konzept und der Durchführung der Angebote oder eine nicht hinreichende Verknüpfung mit dem Unterricht bedingt sein. Möglicherweise messen auch die in der Studie eingesetzten Tests Kompetenzen, die in den Angeboten nicht vermittelt werden. StEG-P erfasst mit eineinhalb Schuljahren Abstand zwischen den Messzeitpunkten jedoch nur eine recht kurze Entwicklungszeit. Speziell bei Leseangeboten kommt hinzu, dass sie signifikant stärker von Lernenden mit höherer Ausgangskompetenz im Leseverständnis besucht werden. Zuwächse sind bei dieser Gruppe nur begrenzt zu erwarten, weil sie die untersuchten Fähigkeiten schon weitgehend mitbringt.

Begrenzungen für die Wirksamkeit

Nicht zuletzt ergeben sich auch aus den Rahmenbedingungen an den Ganztagsgrundschulen Begrenzungen für die Wirksamkeit: Die Teilnahme am Ganztag ist in der Primarstufe in der Regel freiwillig, was zu Selektionseffekten bei der Teilnahme führt und so das Erreichen der zu fördernden Zielgruppen erschwert. Das Bildungsangebot der Ganztagsgrundschulen umfasst zudem nicht durchgängig über alle Schulen hinweg fachlich ausgerichtete außerunterrichtliche Lernangebote in allen Domänen. Darüber hinaus reichen die bislang vorgehaltenen Kapazitäten nicht aus, damit alle Lernenden derartige Angebote besuchen könnten. Nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler hat so die Chance, von erweiterten Lerngelegenheiten des Ganztags oder von fachlich ausgerichteten Lernangeboten zu profitieren.

Angesichts fehlender Teilnehmermasse an den erfassten Ganztagsangeboten in einigen Schulen ergeben sich auch Begrenzungen für passgenaue und differenzierte Einzelangebote zur individuellen Förderung. Als ein weiterer möglicher Einflussfaktor sind Unterschiede in der Konzeption und Durchführung von ganztägigen Angeboten zu vermuten: Bislang existieren für Ganztagsangebote weder Rahmencurricula noch Gestaltungsvorgaben, sodass jede Schule Inhalte, Methoden und Gestaltungsmerkmale individuell konzipiert und umsetzt.

LITERATUR

- Tillmann, K., Lossen, K., Holtappels, H.G., Hannemann, J. & Rollett, W. (eingereicht). Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des fachlichen Selbstkonzepts bei Schülerinnen und Schülern in Ganztagsgrundschulen – Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülerteilnahme und der Angebotsqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik

STEG-S: BEDEUTUNG DER ERLEBTEN ANGEBOTSQUALITÄT FÜR DIE ENTWICKLUNG VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN IN DER SEKUNDARSTUFE I

Lesen und soziale Kompetenzen sind zentral für die Bildungslaufbahn und für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft. Die Teilstudie StEG-S prüft anhand ausgewählter Ganztagsangebote, wie diese die Entwicklung dieser Schlüsselkompetenzen in der Sekundarstufe I stabilisieren oder sogar fördern können.

Für StEG-S bewerteten die Schülerinnen und Schüler ausschließlich Angebote aus den Kategorien Lesen, Deutschförderung, Medien und soziales Lernen. Jede der Kategorien umfasst eine Vielzahl konkreter Angebote.

Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe ist eine besonders kritische und dynamische Phase im Bildungsverlauf: Lern- und Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern sinken in dieser Phase häufig, was dann generell niedrigere Leistungen nach sich ziehen kann. Zusätzlich bringt der Übergang von der Grundschule in den neuen Kontext der weiterführenden Schule soziale Herausforderungen mit sich. Gelingt es jedoch, die Motivation stabil zu halten und soziales Lernen zu unterstützen, so kann dies richtungsweisend für die weitere Schullaufbahn sein. Daraus leitet sich die Frage ab, wie die Ganztagsschule positive Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen fördern kann.



LESEN

Angebote für Leseinteressierte und zur Leseförderung (z. B. Leseclub, Lesen macht Spaß, Bibliotheksclub)



DEUTSCHFÖRDERUNG

Förderangebote zum Ausgleich von Schwächen in Deutsch (z. B. LRS-Förderung, Deutsch als Zweitsprache)



MEDIEN

Angebote, die im weitesten Sinne Lesen und soziales Lernen anregen (z. B. Theater-AG, Schülerzeitung, social network)



SOZIALES LERNEN

Angebote, die den Anspruch haben das soziale Lernen zu fördern (z. B. Streitschlichter, Coolness, faires Ringen und Raufen)

Quelle: StEG-S, Angebotslisten 2013/14

Befunde aus der vorangegangenen Förderphase von StEG zeigen, dass weniger die Teilnahme an sich als vielmehr die Qualität von Ganztagsangeboten eine entscheidende Rolle spielt. StEG-S erfasst deshalb detailliert das Erleben spezifischer Qualitätskriterien von ausgewählten Ganztagsangeboten und untersucht eingehend ihr Potenzial zur Förderung von Lese- und sozialen Kompetenzen. Dazu berücksichtigt die Untersuchung theoretisch fundierte und empirisch erprobte Qualitätskriterien aus der Unterrichtsforschung, aber auch handlungsleitende Maximen aus der Sozialpädagogik. Im Fokus steht die Frage: Welche Bedeutung haben die Teilnahme an und die Qualität von Ganztagsangeboten für die Entwicklung des Leseverständnisses sowie für die motivationale und soziale Förderung von Schülerinnen und Schülern nach dem Übergang in die Sekundarstufe?

TEILNAHME AN ANGEBOTEN

Insgesamt haben im Schuljahr 2013/14 etwa drei Viertel der 2.105 in StEG-S befragten Schülerinnen und Schüler an mindestens einem Ganztagsangebot teilgenommen. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat sogar zwei oder mehr Ganztagsangebote besucht. Am häufigsten waren



dies Angebote der Hausaufgabenbetreuung (erstes Halbjahr: 66 Prozent, zweites Halbjahr: 58 Prozent) oder des Sports (erstes Halbjahr: 23 Prozent, zweites Halbjahr: 21 Prozent). Um die Untersuchung der spezifischen Zielangebote zu ermöglichen, wurden gezielt Schulen für die Teilnahme an StEG-S angefragt, deren Leitungen in der Schulleitungsbefragung im Schuljahr 2012/13 angegeben hatten, Angebote im Bereich Lesen und soziales Lernen für die Jahrgangsstufe 5 durchzuführen.

Freiwilligkeit der Teilnahme

Die detaillierte Abfrage der Angebote im Schuljahr 2013/14 zeigt, dass die Schulen aus StEG-S in diesem Zeitraum tatsächlich ein vielfältiges Angebot in den Bereichen Lesen und soziales Lernen vorhielten. Allerdings nahmen in den einzelnen Schulen oft nur wenige der befragten Schülerinnen und Schüler an einem solchen Angebot teil, nämlich pro in StEG-S fokussierter Angebotskategorie bis zu 8 Prozent. Davon war vor allem die Teilnahme an den Medienangeboten bei der Mehrheit freiwillig – 59 Prozent im ersten bzw. 68 Prozent im zweiten Halbjahr – während in Angeboten zur Deutschförderung oder zum sozialen Lernen nur jeweils zwischen 33 und 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler freiwillig teilnahmen. Hier scheinen mehrheitlich Eltern und Lehrkräfte die Entscheidung mit zu beeinflussen.

Mehr als 90 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gaben auch Auskunft über die von ihnen erlebte Qualität des jeweils von ihnen besuchten Angebots. Dennoch ist die Stichprobe für statistische Analysen vergleichsweise klein. Der Blick in die Angebotslisten der Schulen zeigt darüber hinaus Unterschiede der Angebote nach Schulform: Medienangebote fanden vor allem an Gymnasien statt, Angebote zum sozialen Lernen vor allem an nicht-gymnasialen Schulen. Daraus ergeben sich Selektionseffekte: Schülerinnen und Schüler mit einem hohen sozioökonomischen Status und überdurchschnittlichen Leseleistungen waren bei den Medienangeboten über-, bei Angeboten zum sozialen Lernen jedoch unterrepräsentiert. Um dieser Heterogenität gerecht zu werden, wurden in den Analysen die Schulform, der sozioökonomische Status sowie das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

ERLEBTE QUALITÄT DER ANGEBOTE

Die Angebotsqualität wurde in StEG-S sehr ausführlich anhand verschiedener Kriterien erhoben. Die Befragung enthielt mehrere Fragen für jedes Qualitätsmerkmal – beispielsweise:

Die Schülerinnen und Schüler wählten jeweils aus einer von vier Antwortoptionen aus (»stimmt gar nicht«, »stimmt eher nicht«, »stimmt eher« oder »stimmt genau«).

Der prozentuale Anteil an Zustimmungen zeigt, dass die Bewertung der einzelnen Fragen zur Qualität der Angebote positiv ausfiel. Darüber hinaus waren die Schülerinnen und Schüler in der Lage, sehr differenziert zwischen den Qualitätskriterien zu unterscheiden: Beispielsweise stimmten jeweils über drei Viertel der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu, dass sie ihrer Betreuerin oder ihrem Betreuer vertrauen (als Indikator für hohe emotionale Anerkennung) bzw. dass die Betreuerin oder der Betreuer die eigenen Fähigkeiten schätzt (als Indikator für hohe individuelle Anerkennung). Nur etwas über die Hälfte stimmte jedoch zu, dass man im Angebot immer sofort zur Sache kommt (als Indikator für effektive Zeitnutzung). Weitergehende Analysen zeigen darüber hinaus, dass eine freiwillige Entscheidung für die Teilnahme an Medienangeboten mit einer positiven Bewertung der Angebote einherging.

ÜBER DIESE STUDIE

StEG-S: Längsschnittlicher Blick auf Schlüsselkompetenzen

Die Teilstudie StEG-S untersucht die Wirkung bestimmter Angebotsmerkmale auf Schlüsselkompetenzen in den Bereichen Lesen und soziale Entwicklung. Die Daten für die Untersuchung stammen ausschließlich von Schulen, die sich bereits an der StEG-Schulleitungsbefragung 2012 beteiligt hatten. Aus dieser repräsentativen Stichprobe wurden 66 Schulen für StEG-S ausgewählt. An jeder Schule wurden Schülerinnen und Schüler aus je zwei Klassen befragt, für die im Schuljahr 2013/14 die 5. Jahrgangsstufe begann.

Erhebungen in drei Wellen

Die Erhebungen für StEG-S erfolgten in drei Wellen – zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Schuljahrs 2013/14. Zu Beginn des Schuljahres wurde die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler erfasst: Ein standardisierter Leistungstest diente zur Ermittlung des Leseverstehens der Schülerinnen und Schüler. Diese beantworteten außerdem Fragen zum Lesen und zu sozialen Kompetenzen. Anhand von Fragen zum sozialen Hintergrund berücksichtigt StEG-S außerdem Informationen zur persönlichen Lebenslage der Schülerinnen und Schüler. In den beiden weiteren Erhebungswellen wurden erneut das Leseverstehen sowie leserelevante Merkmale und soziale Kompetenzen erfasst. Zusätzlich beurteilten die Schülerinnen und Schüler in diesen Befragungen die Qualität jeweils eines Ganztagsangebots, das sie besucht hatten.

An der ersten Erhebung zu Beginn dieses Schuljahres waren 2.105 Schülerinnen und Schüler beteiligt. Davon nahmen nur bis zu 11 Prozent nicht an den Erhebungen in der Mitte und am Ende des Schuljahrs teil. Zusätzlich zu den Angaben der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt StEG-S außerdem die Perspektive der Personen, die für die Gestaltung der Angebote verantwortlich waren. Dazu wurden in der Mitte des Schuljahres 154 Angebotsleitungen befragt, die mit Schülerinnen und Schülern aus den einbezogenen Klassen Ganztagsangebote durchführten. Zusätzlich beantworteten 112 Deutschlehrkräfte einen Fragebogen.

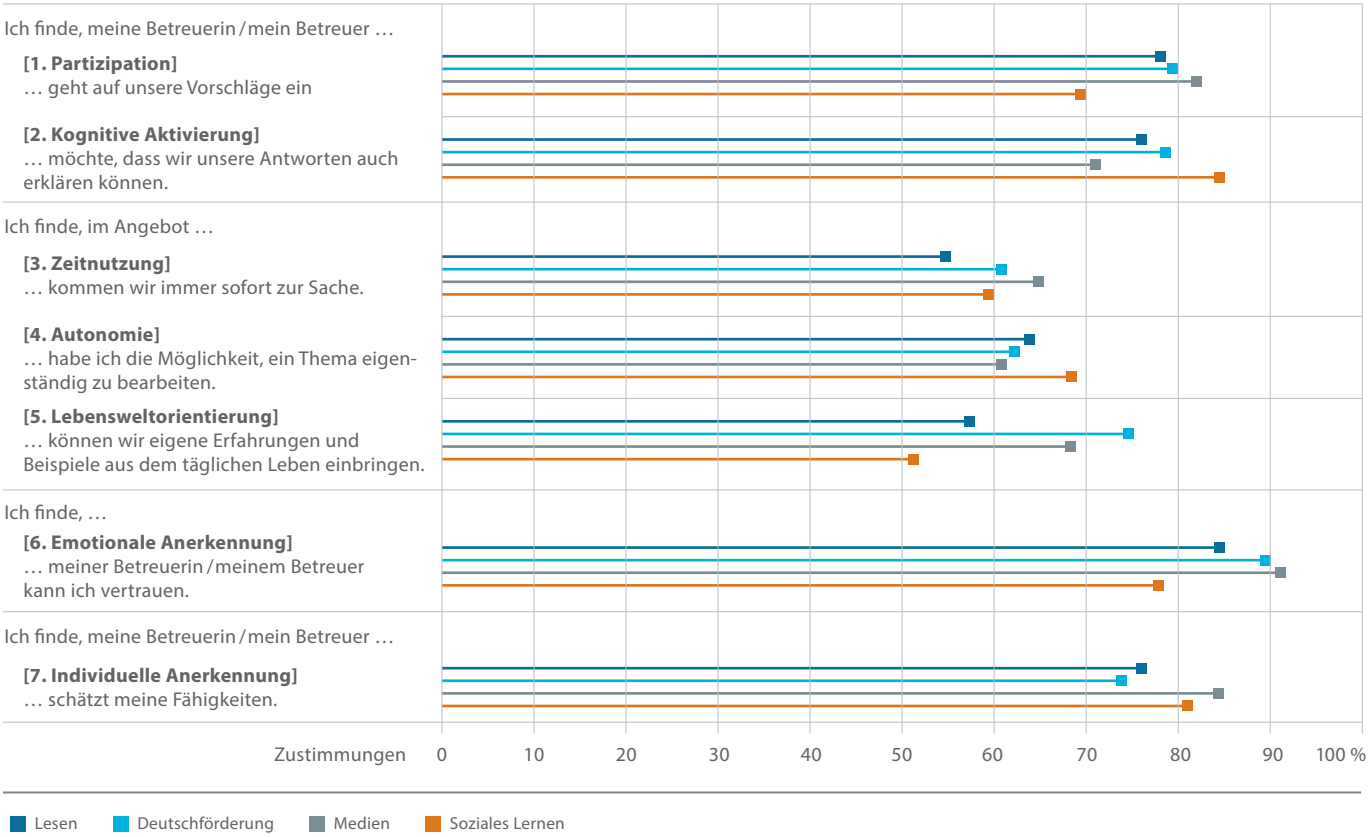
In Vorbereitung der Erhebungen wurden von den teilnehmenden Schulen Angebotslisten eingeholt. Diese enthielten jeweils die Namen aller Angebote, an denen die Fünftklässlerinnen und Fünftklässler der betreffenden Schule auch tatsächlich teilnehmen konnten. Für StEG-S bewerteten die Schülerinnen und Schüler ausschließlich Angebote aus den vier vorab festgelegten Kategorien Lesen, Deutschförderung, Medien und soziales Lernen. Die Auswahl der Kategorien erfolgte aufgrund der Annahme, dass Angebote aus diesen Bereichen mit den in StEG-S fokussierten Schlüsselkompetenzen zusammenhängen.

Computerbasierte Erhebungen

Für die Tests und Befragungen der Schülerinnen und Schüler setzte StEG-S ausschließlich auf computerbasierte Erhebungen. So sollte der Arbeitsaufwand für die Schülerinnen und Schüler so gering wie möglich gehalten werden – ebenso wie das Risiko, fehlerhaft ausgefüllte Fragebogen und somit empirisch nicht verwertbare Antworten zu erhalten. Im Fragebogen wurden allen Angebote aufgeführt, an denen die Fünftklässlerinnen und Fünftklässler der betreffenden Schule auch tatsächlich teilnehmen konnten. Die Befragten brauchten somit nicht selbst die Namen der Ganztagsangebote an ihrer Schule anzugeben, sondern konnten mit nur einem Mausklick direkt auswählen, ob sie beispielsweise an der »Theater-AG« (Kategorie Medien) und/oder am Angebot »faires Ringen und Raufen« (Kategorie Soziales Lernen) teilgenommen hatten. Die Zuordnung zur passenden Kategorie nahm das System automatisch vor und lieferte so die Grundlage für die späteren angebotsspezifischen Auswertungen.

Hatten die Befragten mehrere Angebote aus den vier für StEG-S relevanten Kategorien besucht, wählte das System anhand von hinterlegten Priorisierungen aus, welches Angebot im Verlauf der weiteren Befragung bewertet werden sollte. Ziel war es, ausreichend viele Bewertungen pro Angebotskategorie zu erhalten.

Qualität der Angebote aus Sicht der Schülerinnen und Schüler



Quelle: StEG-S, Schülerbefragung 2013/14 (2. Erhebungswelle)

Die Bewertung der Qualität der Angebote fiel positiv aus: Die Grafik zeigt, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler die Fragen zur erlebten Angebotsqualität mit stimmt eher oder stimmt genau beantworteten.

Bedeutung von Gestaltungsmerkmalen

Doch welche Gestaltungsmerkmale von Angeboten beeinflussen die von den Schülerinnen und Schülern erlebte Qualität? Um dies herauszufinden, wurden in StEG-S auch Angaben derjenigen Personen einbezogen und untersucht, die für die Gestaltung der Angebote verantwortlich waren. Dies konnten entweder Lehrkräfte sein, die auch Ganztagsangebote durchführten, oder weiteres pädagogisch tätiges Personal, welches ausschließlich Ganztagsangebote durchführte.

Die Auswertung belegt: Zwischen der Perspektive der Angebotsleitungen und dem Erleben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer besteht ein Zusammenhang. Wenn beispielsweise die Angebotsleitungen angaben, bewusst auf Partizipationsmöglichkeiten zu achten, so erlebten die Schülerinnen und Schüler tatsächlich mehr Möglichkeiten zur eigenen Partizipation. Nahmen Lesestrategien für die Angebotsleitungen einen hohen Stellenwert ein, dann berichteten Schülerinnen und Schüler auch, häufiger Lesestrategien zu nutzen. Und gingen die Angebotsleitungen nach eigenen Angaben differenziert auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler ein, so erlebten diese mehr individuelle Anerkennung. Die Gestaltungskonzepte der Angebotsleitungen wurden demnach auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entsprechend erlebt.

Zielvariablen

LESEVERSTEHEN ist die Fähigkeit gelesene Worte und deren inhaltliche Bedeutung anhand eines Netzwerkes gesammelter Wort-Objekt- oder Wort-Phänomen-Verknüpfungen kognitiv zu erfassen, einzuordnen und sinnvolle Einheiten zu bilden, die helfen den jeweiligen Satz und Text zu verstehen.

LESEMOTIVATION (auch: Lernzielorientierung) bezieht sich auf die Motivation, die eigenen Lesefähigkeiten zu verbessern.

LESESELBSTKONZEPT ist die Vorstellung über die eigenen Lesefähigkeiten.

SOZIALE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG beinhaltet die Zuversicht, Interaktionen mit anderen durch eigenes Verhalten beeinflussen zu können.

SOZIALE PERSPEKTIVENKOORDINATION ist die Fähigkeit, sich in verschiedene zwischenmenschliche Situationen einzudenken.

Quelle: StEG-S, Schülerbefragung 2013/14

VERÄNDERUNG VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Wie entwickelten sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb des Untersuchungszeitraums unabhängig von der Teilnahme an Ganztagsangeboten? Erwartet wurde eine Verbesserung des Leseverstehens sowie das Absinken der Motivation und des Selbstkonzepts nach dem Übergang in die Sekundarstufe I. Die Resultate zeigen jedoch: Das Leseverstehen blieb im Verlauf der fünften Jahrgangsstufe eher stabil und verbesserte sich nicht. Entsprechend blieb auch das Leseselbstkonzept relativ stabil und nahm nur geringfügig ab. Die erwartete Verringerung der Lesemotivation stellte sich zwar ein, allerdings nicht in dramatischem Ausmaß. Dennoch zeigte sich bereits in diesem einen Schuljahr eher eine Tendenz zu einem niedrigeren Selbstkonzept und einer geringer werdenden Motivation. Dies führt zu der Frage, wie Ganztagsangebote die Veränderung von Schlüsselkompetenzen stabil halten oder fördern können.

Wirkungen von Teilnahme und erlebter Qualität von Angeboten

Die Wirkungen der Teilnahme an und der erlebten Qualität von Ganztagsangeboten lassen sich durch eine Betrachtung über die Zeit hinweg feststellen. Hierfür nutzt StEG-S beispielsweise die von Schülerinnen und Schülern erlebte Qualität in einem Angebot im ersten bzw. zweiten Halbjahr als Ausgangswert, die Leseleistungen am Ende des ersten bzw. zweiten Halbjahres als Zielvariable. Außerdem wurden der sozioökonomische Status, das Geschlecht und die besuchte Schulform in die Untersuchung aufgenommen, um auszuschließen, dass mögliche Wirkungen letztlich nur diesen Hintergrundmerkmalen zuzuschreiben sind. Auf Basis der drei Erhebungswellen lassen sich Wirkungen für verschiedene Zeiträume prüfen. Um zuverlässige Aussagen über die Entwicklung der fokussierten Schlüsselkompetenzen treffen zu können, werden hier ausschließlich Ergebnisse berichtet, die sich in mindestens zwei von drei möglichen Vergleichen der drei Messzeitpunkte untereinander zeigten.

In StEG-S ließen sich längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Angebotsqualität und bestimmten Zielvariablen statistisch nachweisen. Demnach wirken in jeder Angebotskategorie bestimmte Qualitätsmerkmale auf bestimmte Kompetenzen und Merkmale. Für das Leseverstehen ließen sich in StEG-S keine Wirkungen der Qualitätskriterien nachweisen.

Wirkungen der (freiwilligen) Angebotsteilnahme

Allein die Teilnahme an Ganztagsangeboten war in StEG-S noch nicht mit Veränderungen in lesereleVanten Merkmalen und sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern verbunden. Nur wenn die Schülerinnen und Schüler freiwillig an Leseangeboten teilnahmen, verbesserte sich das Leseverstehen. Gerade die freiwillige Teilnahme an Ganztagsangeboten kann schulische Leistungen laut diesem Befund also fördern.

Wirkungen von Angebotsqualität

Mit Blick auf die Leseangebote ließen sich positive Effekte der wahrgenommenen Angebotsqualität für die Lesemotivation und das Leseselbstkonzept belegen: Die erlebte individuelle Anerkennung durch die Angebotsleitung hatte eine positive Wirkung, durch die sich das Verringern der Lesemotivation ein Stück weit auffangen ließ. Das Leseselbstkonzept wurde durch individuelle Anerkennung seitens der Angebotsleitung unterstützt, in Deutschangeboten außerdem durch mehr erlebte Partizipationsmöglichkeiten. Für das Leseverstehen ließen sich in StEG-S dagegen keine direkten Wirkungen von erlebter Angebotsqualität nachweisen.

In Bezug auf die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erwies sich in Leseangeboten die erlebte Autonomie als wichtig für die soziale Selbstwirksamkeitserwartung, in Angeboten für

Übersicht über Wirkungsanalysen zu erlebter Angebotsqualität

QUALITÄTSMERKMAL WIRKT AUF	LESEMOTIVATION	LESESELBSTKONZEPT	SOZIALE PERSPEKTIVEN-KOORDINATION	SOZIALE SELBST-WIRKSAMKEIT
		in Angeboten zu		
Partizipation		Deutschförderung	Soziales Lernen; Lesen; Deutschförderung; Medien	Soziales Lernen; Deutschförderung
kognitive Aktivierung				Deutschförderung
effektive Zeitnutzung			Medien; Soziales Lernen	Deutschförderung
Autonomieunterstützung		Lesen		Medien
Lebensweltorientierung			Soziales Lernen	Deutschförderung
emotionale Anerkennung			Lesen	Soziales Lernen
individuelle Anerkennung	Lesen	Lesen	Lesen; Medien	Deutschförderung

Quelle: StEG-S, Schülerbefragung 2013/14 (2. Erhebungswelle)

soziales Lernen die erlebte Partizipation. Für die soziale Perspektivenkoordination erwiesen sich eine hohe erlebte individuelle und emotionale Anerkennung sowie Partizipationsmöglichkeiten in Leseangeboten als förderlich. In Medienangeboten wirkten sich dieselben Qualitätsmerkmale auf die soziale Perspektivenkoordination aus, ergänzt um die Qualitätskriterien effektive Zeitnutzung und Autonomieunterstützung. Bei Angeboten der Kategorie soziales Lernen ließen sich ebenfalls Effekte für die soziale Perspektivenkoordination nachweisen – wichtig waren hier die erlebte effektive Zeitnutzung, Partizipation und Lebensweltorientierung.

Angebotsqualität ist entscheidend

In der Gesamtschau bestätigen die Befunde von StEG-S, dass allein die Teilnahme an Ganztagsangeboten nicht mit positiven Entwicklungen im Lesen oder in sozialen Kompetenzen einhergeht. Von Bedeutung sind vielmehr die erlebte Qualität der Angebote und in gewissem Maß auch die Freiwilligkeit der Teilnahme. Gleichzeitig hängt die Bedeutsamkeit einzelner Qualitätskriterien von der Art des Angebots ab: In Leseangeboten wirkt sich vor allem eine hohe erlebte individuelle Anerkennung auf die in dieser Angebotskategorie primär zu fördernden Merkmale aus. In Angeboten zum sozialen Lernen ist vor allem eine hohe erlebte Partizipation für eine positivere soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler relevant. Für die Ganztagsschulpraxis bedeuten diese Ergebnisse, dass eine freiwillige Teilnahme und vor allem bestimmte Kriterien der Angebotsqualität entscheidende Ansatzpunkte sind, um die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in den Bereichen Lesen und soziale Kompetenzen zu unterstützen.

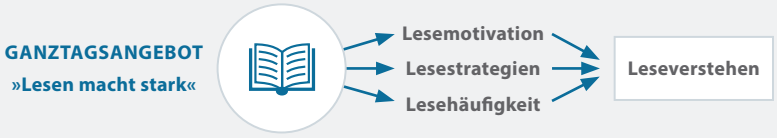
WEITERGEHENDE TEILSTUDIEN-BEZOGENE REFERENZEN

- Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D. & Wolgast, A. (eingereicht). Vom Lesen lernen in der Ganztagsschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? In: Zeitschrift für Pädagogik.
- Theis, D. & Sauerwein, M. (2015). Lesen macht stark. In T. Klaffke & N. Fischer (Hrsg.), Ganztagsschule mit Qualität. Lernende Schule, 69, 39–41.

DAS GANZTAGSANGEBOT »LESEN MACHT STARK«

Zusätzlich zur Fragebogenstudie wurde an sechs der StEG-S-Schulen im ersten Halbjahr 2013/2014 eine Interventionsstudie durchgeführt. Bestandteil dieser Untersuchung war die Durchführung des Ganztagsangebots »Lesen macht stark«. Mit diesem Angebot sollen sowohl das Leseverstehen als auch die Lesemotivation der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gezielt gefördert werden. Das Angebot basiert auf dem Programm »Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark« und umfasst die vier Grundelemente »Ritualisierung der Lesezeit«, »Vermittlung von Lesestrategiewissen«, »Förderung der Lesemotivation« sowie die »individuelle Betreuung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern«, verteilt über 16 Termine.

(Weitere Informationen zu NZL – Lesen macht stark: http://www.nzl.lernnetz.de)



An den sechs untersuchten Schulen nahmen insgesamt 48 Schülerinnen und Schüler am Angebot »Lesen macht stark« teil. Die Qualität des Angebotes beurteilten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anhand derselben Skalen, die in der Hauptstudie zum Einsatz kamen. Da sie auch regulär an der Hauptuntersuchung von StEG-S beteiligt waren, liegen außerdem Daten über ihre Lesefreude, Lesemotivation und ihre Leseleistungen vor. Die Kontrollgruppe bildeten 140 Schülerinnen und Schüler derselben Schulen, die an der Fragebogenstudie teilgenommen haben, jedoch nicht an »Lesen macht stark«.

	TEILNAHME AN LMS (N = 48)	KEINE TEILNAHME AN LMS (N = 140)
Anteil Jungen	54,2 %	67,1 %
Mittelwert HISEI*	37,76 (SD = 18,30)	48,65 (SD = 22,89)
Mittelwert Wortschatz	13,25 (SD = 4,18)	16,52 (SD = 5,19)

*HISEI = sozio-ökonomischer Status

Wie wirkt sich die Teilnahme an »Lesen macht stark« aus?

In Bezug auf motivationale Variablen zeigt sich in der Interventionsstudie, ähnlich wie in der Fragebogenstudie, dass die Qualität eines Ganztagsangebots für die Wirkung von entscheidender Bedeutung ist: Die Lernmotivation wurde gefördert, wenn sich die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Ganztagsangebot zur aktiven Teilnahme angeregt fühlten (kognitive Aktivierung), wenn sie das Gefühl hatten, eigene Entscheidungen treffen und Themen eigenständig bearbeiten zu können (Autonomieerleben), wenn das Angebot Relevanz für das alltägliche Leben der Schülerinnen und Schüler hatte bzw. Bezug darauf nahm (Lebensweltorientierung) und wenn sich Schülerinnen und Schüler von der Betreuerin/dem Betreuer akzeptiert und ernst genommen (Anerkennung emotional) sowie in ihren individuellen Merkmalen unterstützt (Anerkennung individuell) fühlten.

Für das Leseverstehen, die Lesehäufigkeit und das Leseselbstkonzept ließen sich in der Interventionsstudie wider Erwarten keine Effekte belegen – selbst unter Berücksichtigung der erlebten Qualität des Angebots. Dabei ist allerdings anzunehmen, dass das Ausbleiben eines Teilnahmeeffekts in Teilen auf die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen zurückzuführen ist: Durch unterschiedliche Zuweisungsprozesse zum Angebot in den jeweiligen Schulen entstanden Gruppen, die nur bedingt vergleichbar waren. Dies hatte Konsequenzen für das Lesestrategietraining, das eher für leseschwache Schülerinnen und Schüler konzipiert wurde. Ähnliche Erfahrungen gab es mit der freien Lesezeit: Diese kam bei den leseschwachen Schülerinnen und Schülern gut an. Sehr leseaffine Schülerinnen und Schüler empfanden das wiederkehrende Ritual dagegen teilweise als ermüdend.

STEG-Q: GANZTAGSANGEBOTE ALS NEUE LERNARRANGEMENTS

Was zeichnet schüleraktivierende außerunterrichtliche Angebote an Ganztagsschulen aus? Wie muss ein Angebot gestaltet sein, damit es die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigen, individuellen Lern- und Bildungsaktivitäten anregt? Diese Fragen untersucht die Teilstudie StEG-Q mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden.

Im erweiterten zeitlichen Rahmen der Ganztagsschule stellen die außerunterrichtlichen Angebote den Kern der pädagogischen Praxis dar. Sie sollen den Schülerinnen und Schülern neue Lerngelegenheiten und Lernzugänge eröffnen – mit dem Ziel, das Lernen vielfältiger, schülerorientierter und anregender zu gestalten. Diese neue, erweiterte Lernkultur an Ganztagsschulen betont besonders die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen; sie werden als aktiv Lernende verstanden. Außerunterrichtliche Angebote dienen aus dieser Perspektive vor allem dazu, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Sinne einer ganzheitlichen Bildung zu unterstützen.

ERWEITERTE MÖGLICHKEITEN

Die Möglichkeiten, in außerunterrichtlichen Angeboten schüleraktivierende Lernarrangements zu schaffen, gehen in mehrfacher Hinsicht über die des Unterrichts hinaus: Zum einen sind dort neben den Lehrkräften weitere, unterschiedlich qualifizierte Personen pädagogisch tätig. Diese bringen ihre eigene Sicht auf Lernen und Bildung mit und erweitern dadurch das pädagogische Repertoire der Schule – besonders auch mit Blick auf neue Lehr- und Lernmethoden. Zum anderen lassen sich in die außerunterrichtlichen Angebote nicht-curriculare Inhalte einbeziehen, die sich an den konkreten Interessen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Denn während im Unterricht ein festgelegtes Curriculum die zu lehrenden Inhalte weitgehend vorgibt, existiert ein solchermaßen festgelegter inhaltlicher und didaktischer Rahmen mit Blick auf die einzelnen außerunterrichtlichen Angebote in der Regel nicht.

Angebote schüleraktivierend gestalten

Die Ergebnisse aus der ersten Phase der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) zeigen, dass das besondere Potenzial der Ganztagsangebote nur dann wirksam werden kann, wenn deren pädagogische Qualität hoch ist. Hier setzt das Gießener Teilprojekt von StEG an und untersucht: Was zeichnet schüleraktivierende außerunterrichtliche Angebote an Ganztagsschulen aus, bzw. wie muss ein Angebot gestaltet sein, damit es die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigen, individuellen Lern- und Bildungsaktivitäten anregt? Um diese Frage zu beantworten, untersucht die Teilstudie StEG-Q außerunterrichtliche Angebote anhand von qualitativen Forschungsmethoden.

Alltagsnaher Blick

Der Kern der methodischen Herangehensweise von StEG-Q besteht darin, dass die Schülerinnen, Schüler und pädagogisch tätigen Erwachsenen persönlich zu Wort kommen – mit dem was ihnen jeweils wichtig ist. Ihre individuelle Sicht auf die außerunterrichtlichen Angebote ermöglicht einen alltagsnahen Blick auf die pädagogische Praxis. Auf Basis der so gewonnenen Daten wurde im Rahmen von StEG-Q ein Raster von 20 schüleraktivierenden Aspekten herausgearbei-



tet (s. S. 32). Eine Bewertung oder Hierarchisierung der einzelnen Aspekte hinsichtlich ihrer schüleraktivierenden Wirkung sowie die Überprüfung, inwieweit sie psychosoziale Entwicklung oder Lernen erklären können, ist auf Basis einer qualitativen Untersuchung wie StEG-Q nicht möglich. Dies wird jedoch teilweise von den Teilstudien StEG-S und StEG-P geleistet.

ERWEITERTE LERNARRANGEMENTS

In der konkreten Praxis können die Anstöße zur Schüleraktivität vielfältig aussehen. In keinem der in StEG-Q untersuchten außerunterrichtlichen Angebote lassen sich alle 20 Aspekte umgesetzt finden. Einige Beispiele zeichnen sich jedoch durch eine besonders große Bandbreite an schüleraktivierenden Aspekten aus – so etwa das Angebot »Offene Betreuung« (s. S. 33). Doch nicht nur solche freizeitnahen Angebote können das aktivierende Potenzial eines neuen, vom Unterricht deutlich zu unterscheidenden Lernarrangements nutzen. Dieselben Prinzipien lassen sich auch in Angeboten umsetzen, die in Struktur und Funktion unterrichtsnah erscheinen.

Im empirischen Material fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Einschätzung der außerunterrichtlichen Angebote häufig in Abgrenzung vom Unterricht vornehmen. In den Angeboten sehen sie neue und andere Möglichkeiten, ihren eigenen Interessen zu folgen (Aspekt 20). Vor diesem Hintergrund nehmen die Lernenden beispielsweise auch ein Hausaufgabenangebot im Sekundarbereich als etwas Besonderes wahr, wie ein Auszug aus einer Gruppendiskussion mit Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 10 und 11 Jahren illustriert (s. Kasten rechts oben auf dieser Seite).

Sven: *Aber Hausaufgaben-AG ist etwas ganz anderes, weil da steht kein Lehrer vorne/*

Celine: *Ja.*

Sven: *und erzählt irgendwas, ›das geht so und das da, da! Das müsst ihr jetzt machen!‹ Ist ja eigentlich ganz anders.*

Interviewer: *Und wie anders ist das?*

Lara: *Da machen wir eigentlich die Hausaufgaben und kein Lehrer quatscht uns voll. ›Das müsst ihr so machen, nein das ist falsch‹. Es wird eigentlich nur gesagt, ›das ist nicht richtig, da musst du noch mal durchgucken‹. Oder ›das ist zu dreckig, noch mal sauberer machen‹. Oder ›das ist ganz gut jetzt, kannst du vielleicht noch das da lernen und das da machen‹.*

Fiona: *Ja, bei der Hausaufgabenbetreuung finde ich es immer gut, dass ein Lehrer dabei ist. Weil wenn du eine Frage hast, kann man immer mal nachfragen, dann hat man es auch gleich kapiert.*

Kontrastprogramm zum Unterricht

Der Auszug im oben stehenden Kasten macht deutlich, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch das unterrichtsnahe Hausaufgabenangebot als aktivierendes Kontrastprogramm zum Unterricht ansehen – nicht zuletzt, weil die Angebotsleitung im Vergleich dazu als wenig bestimmend wahrgenommen wird (Aspekte 7–9), wobei sie dennoch klare Anweisungen und Hilfestellungen (Aspekte 3–4 und 10) gibt. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Nutzung des Angebots weitestgehend flexibel: Das betrachtete Hausaufgabenangebot ist klassen- und jahrgangsübergreifend organisiert, außerdem werden mehrere Zeiten hintereinander angeboten. Dies ermöglicht beispielsweise Absprachen zwischen Freunden, zu einer bestimmten Zeit in die Hausaufgabenbetreuung zu gehen (Aspekte 5–6).

Schüleraktivierende Aspekte außerunterrichtlicher Angebote	
Gruppenmanagement	(1) Die Schüler/-innen haben keinen ›Leerlauf‹ im Angebotsverlauf. Sie gehen stets einer ›sinnvollen‹ Beschäftigung nach. (2) Gemeinsam festgelegte Regeln sind transparent und werden eingehalten. Trotz/bzw. aufgrund konsequenter Einhaltung dieser Regeln herrscht eine positive Atmosphäre.
Kognitive Aktivierung	(3) Bewusst initiierte Denkanstöße seitens der Angebotsleitung regen die Schüler/-innen kognitiv an und fordern sie heraus. (4) Das Engagement der Angebotsleitung, kognitiv zu aktivieren, endet nicht nach dem Anstoß, sondern begleitet und unterstützt den ganzen Lernprozess.
Soziale Eingebundenheit	(5) Soziale Arbeitsformen herrschen vor. Die Schüler/-innen fühlen sich entsprechend sozial eingebunden und es besteht ein Gemeinschaftsgefühl. (6) Klassen- und jahrgangsübergreifendes Lernen ist möglich. Die Gruppenzusammensetzung basiert mit auf der Entscheidung der Schüler/-innen.
Autonomieunterstützung	(7) Die Schüler/-innen werden darin unterstützt, selbstständig zu arbeiten, ihre Zeit selbst einzuteilen und die Lernumgebung im Angebot mitzugestalten. (8) Aufgrund entsprechender Rahmenbedingungen entscheiden sich die Schüler/-innen weitestgehend freiwillig für bestimmte Angebote. (9) Die Schüler/-innen bekommen anfangs viel Unterstützung, die prozessbegleitend weniger wird, da sie lernen, ihre Zeit autonom zu gestalten.
Adaptivität und Angemessenheit	(10) Herausforderungen sind für die Schüler/-innen weder unter- noch überfordernd. Die Angebotsleitung agiert diesbezüglich situativ.
Lebensweltorientierung	(11) Die behandelten Themen sowie die Arbeitsweisen sind orientiert an der Lebenswelt der Schüler/-innen.
Partizipation	(12) Kollektive Entscheidungen, die alle Schüler/-innen in dem Angebot betreffen, werden gemeinsam getroffen. Jede Meinung und Stimme zählt.
Anerkennung	(13) Den Schüler/-innen wird ein Vertrauensvorschuss gewährt. Dieser ist Teil einer positiven Schüler-Angebotsleiter-Beziehung. (14) Den Schüler/-innen wird Respekt entgegengebracht, und es wird untereinander ein wertschätzender Umgang gepflegt.
Ressourcen/Kontext	(15) Die räumlich-materielle Ausstattung ist angemessen. (16) Die Einbettung des Angebots in die Angebotspalette der Schule ist nachvollziehbar. Die genutzten Räume und Zeiten sind eindeutig kommuniziert.
Authentizität und Aktivität der Angebotsleitung	(17) Die Angebotsleitung verhält sich authentisch und verstellt sich nicht. (18) Die Angebotsleitung nimmt eine aktive Haltung ein. Sie ist aufrichtig interessiert am Spiel und an dem, woran gearbeitet wird und beteiligt sich aktiv. (19) Die Angebotsleitung wird als ›locker‹ und ›gelassen‹ empfunden. Gleichzeitig ist sie inhaltlich kompetent und eine Art Vorbild.
Differente Lernarrangements	(20) Im Angebot sehen die Schüler/-innen etwas Besonderes. Sie sind überzeugt, andere Möglichkeiten zu haben, anders zu lernen und zu arbeiten als im Unterricht.

Quelle: StEG-Q

Im Hausaufgabenangebot dürfen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in kleinen, frei gewählten Gruppen zusammenarbeiten. Entsprechend beschreiben sie auch die Besonderheit des Angebots im Vergleich zum Unterricht: *Bei der Hausaufgabenbetreuung ist besonders, da können wir uns dann zusammensetzen und zusammen Hausaufgaben machen. Können uns helfen* (Schülerin, 10 Jahre). Zu der besonderen Atmosphäre trägt außerdem bei, dass in den außerunterrichtlichen Angeboten die Regeln meist freier verhandelbar sind als im Unterricht. Dies eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten. Eine Schülerin (12 Jahre) sieht das Positive in der Hausaufgabenbetreuung beispielsweise darin, *dass man sich auch unterhalten kann, was wir ja im Unterricht nicht machen.*

FALLBEISPIEL: OFFENE BETREUUNG

Auch wenn keines der in StEG-Q untersuchten Angebote eine vollständige Umsetzung der 20 Aspekte schüleraktivierender Angebote aufweist, so zeichnen sich doch einige Beispiele durch eine besonders große Bandbreite entsprechender Elemente aus. Zu ihnen zählt das Angebot »Offene Betreuung« einer Kooperativen Gesamtschule im ländlichen Raum. Es steht an fünf Tagen in der Woche jeweils von 12:00 bis 14:30 Uhr zur Verfügung und wird vor allem von den Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klasse besucht.

Anregungsreicher Kontext

In dem freizeitnahen Angebot werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu nichts gezwungen. Sie können täglich neu entscheiden, womit sie sich beschäftigen möchten (Aspekt 8), außerdem steht ihnen eine große Auswahl an Räumen und Spielmöglichkeiten (Aspekt 15) zur Verfügung. Durch den anregungsreichen Kontext können die Schülerinnen und Schüler, je nach Neigung, Entscheidungen für bestimmte Spiele und Aktivitäten treffen. Ein Schüler (10 Jahre) betont: *Also hier ist man einfach frei, also die sagen jetzt nicht ›nein, du darfst jetzt nicht raus‹, oder so, sondern halt ›du darfst raus gehen‹ und ›du darfst was spielen und frei rum laufen und machen halt was du willst‹. Und man ist nicht gezwungen, zu basteln oder sonst was zu machen, also man ist einfach frei.*

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben einerseits die Option, alleine oder gemeinsam mit anderen (Aspekt 6) freies Spielen selbst zu planen und durchzuführen; andererseits bieten die Angebotsleiterinnen und -leiter auch täglich verschiedene vorstrukturierte Aktivitäten an. Diese regen die Schülerinnen und Schüler dazu an, auch Neues, vielleicht sogar Ausgefallenes kennenzulernen. Sie bekommen neue Handlungsmöglichkeiten an die Hand, die sie bisher so noch nicht gesehen haben (Aspekt 20). Ein Schüler (10 Jahre) sagt darüber: *Die Aktionen, die hier gemacht werden, finde ich ganz gut, weil Batiken, das macht man ja nicht jeden Tag oder Selbstportraits. Und die [Angebotsleiterinnen und -leiter] haben ganz schön gute Ideen.*

An den geplanten Aktivitäten nehmen besonders die jüngeren Schülerinnen und Schüler teil, die neu an der Schule sind und sich im außerunterrichtlichen Bereich zunächst orientieren wollen. Im Laufe des Schuljahres, wenn sie zunehmend weitere eigene Interessen ausgebildet und Freundschaften untereinander geschlossen haben (Aspekt 5), wird die Nachfrage nach den vorstrukturierten Aktivitäten kleiner; die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschäftigen sich zunehmend autonom mit ihren eigenen Plänen und Ideen (Aspekt 9).

Eigener Gestaltungsspielraum

Die Schülerinnen und Schüler können das Angebot auch mitgestalten, indem sie eigene Sachen mit einbringen (Aspekt 7). Die Angebotsleitungen greifen diese Ideen und Wünsche auf und setzen sie nach Möglichkeit um. Auf diese Weise wird die Lebenswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Blick genommen (Aspekt 11), sie können im Angebot tun, was ihnen Spaß macht. Eine Schülerin (10 Jahre) findet an der Offenen Betreuung zum Beispiel am coolsten, dass sie dort gemeinsam mit den Angebotsleiterinnen und -leitern ›Loom Armbänder‹ herstellen kann – eine Aktivität, mit der sie sich auch zu Hause weiter beschäftige.

In der Offenen Betreuung gewähren die Angebotsleitungen den Schülerinnen und Schülern einen Vertrauensvorschuss (Aspekt 13): Es gibt einen Raum, den sie in kleinen Gruppen auch ohne Aufsicht frei nutzen dürfen, nachdem sie sich abgemeldet haben. So können sie zumindest gefühlt der Beaufsichtigung entgehen und nutzen den Raum beispielsweise *um dann zu quatschen oder [sie] machen Akrobatik drin oder was weiß ich,* wie eine Angebotsleiterin berichtet.

Gute Atmosphäre

Im Angebot gelten lockerere Regeln als im Unterricht (Aspekt 20). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dürfen jederzeit etwas essen, sie müssen nur ihren Platz hinterher wieder sauber machen. Zu bestimmten Zeiten dürfen sie sogar ihr Handy benutzen. Diese Freiheiten tragen sicherlich zu der von den Schülerinnen und Schülern beschrie-

benen *guten* und *gemütlichen* Atmosphäre bei. Gleichzeitig gibt es klare Regeln, an die sich alle halten – etwa dass am Ende alle gemeinsam aufräumen (Aspekt 2).

Mit bewussten Impulsen bringen die Angebotsleitungen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Aktivwerden (Aspekt 3) und beteiligen sich auch an den Aktivitäten (Aspekt 18). Wie eine Schülerin (10 Jahre) berichtet, *kann man auch hier mit den Betreuern Kartenspiele und Brettspiele und draußen spielen.* Die Beziehung zu den pädagogischen Kräften bekommt durch die gemeinsamen Aktivitäten eine besondere Qualität. Ein Schüler (10 Jahre) findet die Angebotsleiterinnen und -leiter im Vergleich zu den Lehrkräften *eher lockerer und gelassener, sie haben aber trotzdem einen Plan* (Aspekt 19). Die Angebotsleitungen selbst begründen ihre Gelassenheit damit, dass sie nicht wie Lehrkräfte einen *bestimmten Stoff durchbringen* müssen und dass es in der Offenen Betreuung eben nicht in erster Linie um Noten oder schulische Leistung geht (Aspekt 20). Eine weitere Besonderheit des Angebots liegt darin, dass teilweise eigens dafür geschulte Oberstufenschülerinnen und -schüler die Betreuung mit übernehmen, das heißt auf neue Formen der Betreuung zurückgegriffen wird. Sie sind besonders nah an der Lebenswelt der Jüngeren (Aspekt 11) und werden von diesen gerade im gemeinsamen Spiel als besonders authentisch wahrgenommen (Aspekt 17).

Nachhaltige Aktivierung

In der Zusammenschau zeigt sich, dass in der Offenen Betreuung die Eigenaktivitäten der Schülerinnen und Schüler in vielfacher Weise angestoßen und gefördert werden. Dabei scheint zwar der inhaltliche Fokus der Schüleraktivitäten auf den ersten Blick offen und pädagogisch ungerichtet zu sein – auf den zweiten Blick ist aber gerade die Balance zwischen den geplanten Aktivitäten und der Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler wichtig: Sie weist die vorgestellte Offene Betreuung, im Vergleich zu vielen der anderen untersuchten Angebote, als besonders schüleraktivierend aus. Diese Aktivierung zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach eigener Aussage auch noch zu Hause weiter mit den Aktivitäten aus dem Angebot beschäftigen.

POTENZIAL AKTIV UMSETZEN

Die Befunde aus StEG-Q deuten darauf hin, dass das zusätzliche pädagogische Potenzial in der Ganztagsschule aus der erweiterten Lernkultur hervorgeht. Die vertiefende Analyse zu den Angeboten als differente Lernarrangements (Aspekt 20) zeigt: Wenn der erweiterte Zeitrahmen ganz anders ausgestaltet und genutzt wird, als die Schülerinnen und Schüler dies beispielsweise aus dem Unterricht kennen, so kommt dies auch tatsächlich bei ihnen an. Die pure zeitliche Verlängerung des Vorhandenen reicht dagegen nicht aus, um das Potenzial der Ganztagsschule zu nutzen. Das heißt nicht, dass der Unterricht nicht auch entsprechend der herausgearbeiteten Aspekte gestaltet werden kann; im Gegenteil, einige dieser Aspekte finden sich parallel auch in der Forschung zu gutem Unterricht. Dennoch weisen die Befunde darauf hin, dass aus einer erweiterten Lernkultur, die nicht bloß das Vorhandene zeitlich verlängert, zusätzliches pädagogisches Potenzial in der Ganztagsschule erwächst. Dazu bedarf es der dauerhaften Offenheit für neue und kreative Wege, um Lern- und Bildungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern anzustoßen und zu unterstützen.

WEITERGEHENDE TEILSTUDIEN-BEZOGENE REFERENZEN

- Kielblock, S. (2015). Program Implementation and Effectiveness of Extracurricular Activities: An Investigation of Different Student Perceptions in Two German All-Day Schools. International Journal for Research on Extended Education, 3(2), 79–98.
- Kielblock, S. & Gaiser, J. M. (2016). Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztagsbetrieb und ihre subjektiven Theorien zum pädagogischen Potenzial ihres ›Mehr an Zeit‹. Schulpädagogik heute, 7(13).

ÜBER DIESE STUDIE

Qualitative Forschung in StEG-Q: Wenige Angebote besonders intensiv betrachten

Für die Teilstudie StEG-Q wurden in den Jahren 2013 und 2014 neun Schulen besucht – vier Schulen im Primarbereich, vier Sekundarstufenschulen (ohne Gymnasium) und ein Gymnasium. Insgesamt fanden jeweils drei Besuche in halbjährlichen Abständen statt. Über diesen Zeitraum hinweg wurden 74 Lehrkräfte und Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, die außerunterrichtliche Angebote anbieten, in Einzelinterviews befragt – teils auch mehrfach. Ebenfalls teilweise zu mehreren Zeitpunkten berichteten 222 Schülerinnen und Schüler in Einzelinterviews und/oder Gruppendiskussionen über von ihnen besuchte außerunterrichtliche Angebote. 49 unterschiedliche Angebote wurden teilnehmend beobachtet. StEG-Q geht dabei sowohl auf unterrichtsnahe als auch auf freizeitnahe Angebote ein.

Ausführliche Fallstudien

Für die Analyse wurden die umfangreichen Daten zu einer ausführlichen Fallstudie pro Angebot zusammengeführt. Jede Fallstudie deckt dabei verschiedene Perspektiven ab, beispielsweise die der Schülerinnen und Schüler im Angebot, der Angebotsleitung sowie die von außenstehenden Beobachtern. Auch unterschiedliche Betrachtungszeitpunkte sind Bestandteil der Untersuchung – etwa die Perspektiven von jemandem, der das Angebot aktuell besucht, sowie von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, bei denen der Besuch bereits zurückliegt und die im Interview auf das Angebot zurückblicken.

Durch die unterschiedlichen Perspektiven gewinnen die Fallstudien an Erklärungskraft: Sie zeigen in besonderem Maße, was Schülerinnen und Schüler aktiviert. Dieser multiperspektivische und längsschnittliche Blick von StEG-Q geht über das hinaus, was in der alltäglichen pädagogischen Praxis gesehen werden kann – denn aus Perspektive von pädagogisch Tätigen besteht stets eine gewisse Unsicherheit darüber, ob das eigene Handeln auch tatsächlich schüleraktivierend ist.

StEG-Q arbeitet heraus, durch welche übergeordneten Merkmale sich schüleraktivierende Angebote auszeichnen. Dies erfolgt durch den Vergleich jener Angebote, in denen die Schülerinnen und Schüler laut dem erhobenen Material besonders ausgeprägt als gestaltende und treibende Kraft ihres eigenen Lernprozesses sichtbar werden. Die einzelnen gefundenen Aspekte lassen sich zum größten Teil mit bestehenden Konzepten zur Angebotsqualität verknüpfen, wie sie auch den Teilstudien StEG-P und StEG-S zugrunde liegen. Einige Aspekte gehen einen Schritt darüber hinaus und erweitern das bisherige Bild, wie etwa der Blick auf Angebote als differente Lernarrangements.

STEG-A: STABILISIERUNG VON BILDUNGS-VERLÄUFEN DURCH DIE GANZTAGSSCHULE

Die Teilstudie StEG-A untersucht die Ganztagsteilnahme von Schülerinnen und Schülern im Verlauf ihrer Schulzeit und geht der Frage nach: Wie unterstützen Ganztagsangebote die Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer Schullaufbahn sowie beim Übergang in die berufliche Ausbildung oder an weiterführende Schulen?

Im Mittelpunkt von StEG-A stehen Schülerinnen und Schüler in Haupt- und Realschulbildungsgängen, die am Ende der Pflichtschulzeit angelangt sind. Für die Jugendlichen ist dies ein biografischer Wendepunkt und Anlass, eine Zwischenbilanz zu ziehen und spätestens dann Entscheidungen über ihre weitere Zukunft zu treffen: Sollen sie unmittelbar mit einer Berufsausbildung beginnen oder weiter die Schule besuchen und einen höherwertigen Abschluss erreichen? In mehreren Befragungen haben Schülerinnen und Schüler von Abschlussklassen an Schulen mit Haupt- und Realschulbildungsgängen Auskunft über ihre zurückliegende Schullaufbahn und ihren anschließenden weiteren Bildungsverlauf gegeben. Bei den Untersuchungen interessierten besonders die Jugendlichen, deren Bildungschancen als eingeschränkt angesehen werden. StEG-A schließt damit an eine zentrale Frage der bisherigen Ganztagsschulforschung an: Helfen Ganztagsangebote vor allem solchen Schülerinnen und Schülern, die in besonderem Maße Unterstützung benötigen?

Bildungsverläufe sichtbar machen

Um die Bildungsverläufe möglichst genau zu erfassen, richtet sich der Blick in StEG-A zunächst zurück auf die Schulzeit der Jugendlichen. Dabei wurde insbesondere ermittelt, welchen Stellenwert Ganztagsangebote in der Schullaufbahn eingenommen haben. Denn obwohl sie vielfältige Möglichkeiten zum Erwerb zusätzlicher Kenntnisse und Fähigkeiten bieten, sind Ganztagsangebote im Gegensatz zum Unterricht kein selbstverständlicher Bestandteil einer Schulbiografie: Schülerinnen und Schüler besuchen im Verlauf ihrer Schulzeit unterschiedliche Schulen, und nicht jede davon ist eine Ganztagsschule. An den Ganztagsschulen selbst sind außerunterrichtliche Angebote in hohem Maße wählbar. Jugendliche können sich daher am Ende ihrer Schulzeit beträchtlich unterscheiden, was die Dauer, Intensität und thematische Breite der genutzten Lerngelegenheiten betrifft.

Anhand der Bildungsbiografien lässt sich zum einen feststellen, inwieweit Ganztagsangebote die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung von Wechseln und Brüchen innerhalb der Schulzeit unterstützen. Zum anderen kann untersucht werden, ob die Summe der Ganztagserfahrungen auch beim Übergang am Ende der Schulzeit eine Rolle für die Jugendlichen spielt, sei es bei der Entwicklung ihrer weiteren Bildungspläne oder bei deren Verwirklichung.

UNTERSCHIEDLICHER STELLENWERT VON GANZTAGSANGEBOTEN

Die Schullaufbahn der in StEG-A befragten Jugendlichen begann ungefähr zur gleichen Zeit wie der Ausbau der Ganztagsschullandschaft in Deutschland. Viele von ihnen hatten daher sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I die Gelegenheit, Ganztagserfahrungen zu sammeln. Dies spiegelt sich in den Daten



Nutzung von außerunterrichtlichen Angeboten in einzelnen Jahrgangsstufen

ART DES ANGEBOTS	5. KLASSE	6. KLASSE	7. KLASSE	8. KLASSE	9. KLASSE	10. KLASSE
Sport	292	373	366	292	242	153
Musik	218	244	199	148	113	77
Lernen (z. B. fachbezogene Zusatzkurse)	102	125	156	160	201	241
Soziales Lernen & Engagement	44	65	101	139	195	142
Medien	59	72	86	82	62	43
Kunst & Handwerk	99	85	78	58	35	16
Theater	63	66	41	32	19	23
Tanz	47	63	53	27	14	15
Gesundheit & Ernährung	29	57	40	29	22	20
Technik	13	21	17	26	24	18
Natur	29	33	22	11	12	6
Sonstige Angebote	8	13	9	13	11	9

Anzahl: 0 – 49 | 50 – 99 | 100 – 149 | 150 – 199 | 200 – 249 | 250 – 299 | 300 +

Quelle: StEG-A, Schülerbefragung Frühjahr 2013, nur SuS des Realschulbildungsganges, n=1.293, absolute Anzahl der genutzten Angebote, Mehrfachnennungen möglich

Zum Weiterlesen: Furthmüller, P. (i.E.): Retrospective measurement of students' extracurricular activities with a self-administered calendar instrument. In: methods, data, analyses, Jg. 10, Nr. 1.

zu ihrer Ganztagsteilnahme wider: 67 Prozent aller Befragten haben während ihrer Schulzeit zeitweilig Ganztagsangebote in Anspruch genommen, 28 Prozent bereits in der Grundschule. Rund 8 Prozent waren vom ersten bis zum letzten Schultag im Ganztag.

Wandel der Nutzung und in den Interessen

Anhand der zusammengefassten biografischen Angaben zur Ganztagsnutzung lässt sich ein Befund präzisieren, der sich bereits in früheren Untersuchungen des StEG-Projektes gezeigt hatte: Je älter die Schülerinnen und Schüler werden, umso seltener nehmen sie Ganztagsangebote wahr. Gleichzeitig ändern sich ihre Interessen im Verlauf der Schulzeit. So nutzen sie in den ersten Jahren der Sekundarstufe I ein thematisch breiteres Spektrum an Angeboten – neben den generell populären Sport- und Musikangeboten besuchen die Jugendlichen in den frühen und mittleren Schuljahren häufiger auch Medien- und Technikangebote oder Kurse zum Themenkreis Gesundheit und Ernährung. Demgegenüber werden die Interessen in den letzten Schuljahren spezifischer. Sie beziehen sich nun stärker auf Lernangebote, darunter auch Angebote zur Berufsorientierung, sowie auf Angebote zum sozialen Engagement.

Individuelle Nutzungsprofile

Hinter diesen generellen Tendenzen können sich allerdings unterschiedliche Formen der individuellen Inanspruchnahme schulischer Ganztagsangebote verbergen. Fokussiert man auf die Biografie einzelner Jugendlicher, werden anhand der Daten bestimmte Nutzungsmuster der Schülerinnen und Schüler deutlich. Sie zeigen sich sowohl bei den freizeitbezogenen Angeboten wie z. B. den Sport- oder Musikangeboten, als auch bei den fachbezogenen Angeboten, d.h. den Förder- und Zusatzangeboten und der Hausaufgabenhilfe.

Nutzungsprofile fachbezogener Ganztagsangebote in der Sekundarstufe I		
Kein erweitertes Lernprofil	68,2	Kaum Lernaktivitäten, vereinzelte Nutzung von Zusatzkursen
Diskontinuierlich-erweitertes Lernprofil	8,7	Lernaktivitäten v. a. in erster Hälfte der Sek. I, vielfältige Angebotsinanspruchnahme
Übungsorientiertes Lernprofil	8,0	Ca. die Hälfte der Schuljahre mit Lernaktivitäten, Schwerpunkt Hausaufgabenbetreuung
Förderorientiertes Lernprofil	3,1	Nahezu durchgehende Lernaktivitäten mit Häufung gegen Ende der Sek. I, Schwerpunkt Förderkurse
Leistungsorientiertes Lernprofil	11,9	Knapp zwei Drittel der Schuljahre, Häufung zu Beginn und am Ende, starke Konzentration auf Zusatzkurse
Nutzungsprofile freizeitbezogener Ganztagsangebote in der Sekundarstufe I		
Kein erweitertes Freizeitprofil	33,4	Kaum freizeitbezogene Aktivitäten
Vielfältig und kulturell geprägtes Freizeitprofil	23,2	Freizeitbezogene Aktivitäten v.a. in erster Hälfte der Sek. I, vielfältige Mehrfachnutzung, leichter Schwerpunkt in kulturellen Angeboten
Musisch und sozial orientiertes Freizeitprofil	17,6	Fast durchgängige Inanspruchnahme, z. T. Mehrfachnutzung, ausgeprägte Schwerpunkte bei Musik und sozialem Lernen
Sportzentriertes Freizeitprofil	25,8	Ca. die Hälfte der Schuljahre, ausgeprägter Schwerpunkt im Sport, hier z. T. Mehrfachnutzung

Quelle: StEG-A, Schülerbefragung Frühjahr 2013, n=1.901, Angaben in %

Der Blick auf die Nutzungsprofile der fachbezogenen Angebote zeigt, dass im Verlauf der Sekundarstufe I nur rund 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler häufiger solche Formate besucht haben. War die Nutzung intensiver, so konzentrierte sie sich überwiegend auf Förderkurse und Hausaufgabenhilfe. Gleichzeitig findet sich auch ein Kreis von Jugendlichen, die recht kontinuierlich fachbezogene Zusatzkurse jenseits der Förderung besucht haben – noch einmal verstärkt gegen Ende der Sekundarstufe I.

Dagegen haben fast 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler seit der 5. Klasse häufiger freizeitbezogene Angebote besucht. Ein Viertel der Jugendlichen zeichnet sich durch eine besonders vielfältige Nutzung von Angeboten in etwa der Hälfte der Schuljahre aus. Ein weiteres Viertel hat besonders Sportangebote in ähnlichem Umfang genutzt. Darüber hinaus findet sich in StEG-A eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die über viele Jahre hinweg Ganztagsangebote genutzt und dabei überwiegend Angebote aus den Bereichen Musik und soziales Lernen besucht haben.

Wer entwickelt welches Profil?

Welches Profil ein Schüler oder eine Schülerin jeweils aufweist, hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Fachbezogene Aktivitäten sind beispielsweise oft durch Schwierigkeiten mit dem schulischen Lernen bedingt. So haben Schülerinnen und Schüler mit einem diskontinuierlich-erweiterten Lernprofil bereits in der Grundschule Nachhilfe erhalten und setzen ihre Bemühungen nach dem Übergang in die Sekundarstufe unmittelbar fort, indem sie dort vor allem Förderkurse und die Hausaufgabenhilfe nutzen. Zudem ist dieses Profil vor allem für Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen oder in Ostdeutschland sowie für Mädchen charakteristisch. Demgegenüber nutzen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verstärkt unterschiedlichste fachbezogene Zusatzkurse und zählen daher zu den Jugendlichen mit einem leistungsorientierten Lernprofil.

Bei den freizeitbezogenen Profilen zeigen sich sehr deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. So sind Mädchen und junge Frauen in den beiden Profilen mit musisch-kultureller Prägung überrepräsentiert. Demgegenüber weisen Jungen und junge Männer sehr häufig ein sportzentriertes Freizeitprofil auf. Ostdeutsche Schülerinnen und Schüler zeichnen sich durch eine generell stärkere Partizipation an freizeitbezogenen Aktivitäten aus. Ein sehr geringes Engagement in freizeitbezogenen Aktivitäten ist eher bei Schülerinnen und Schülern offener Ganztagsschulen zu verzeichnen.

UNTERSTÜTZUNG WÄHREND DER SCHULLAUFBAHN

Oft verläuft die Schulzeit nicht so reibungslos, wie sich Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern das vorstellen oder wünschen. So zeichnet sich die Mehrheit (57 %) der für StEG-A erhobenen Schullaufbahnen durch mindestens ein Diskontinuitätsmoment aus. Dies kann ein Schulwechsel aufgrund eines Umzugs der Familie sein oder auch das Überspringen einer Klasse aufgrund von guten Leistungen. Bei 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler sind jedoch auch schulische Probleme, beispielsweise eine Klassenwiederholung oder der Wechsel in einen niedrigeren Bildungsgang, Auslöser für die Diskontinuität. Generell zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler ohne ein solches Diskontinuitätsmoment anteilig mehr Zeit im Ganztag verbracht haben als Befragte mit einer diskontinuierlichen Laufbahn.

Auf Basis der schulbiografischen Angaben kann untersucht werden, welche Rolle die Ganztagsschule in solchen kritischen Phasen der zurückliegenden Schulzeit und den vollzogenen Übergängen im Bildungssystem spielt. Damit knüpft die Teilstudie an Analysen aus der ersten

Phase von StEG an. Diese hatten gezeigt, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten das Risiko von Klassenwiederholungen mindert. StEG-A bestätigt diesen Befund nun anhand lückenloser Daten zu Schulbiografie und Ganztagsbesuch: Eine vergleichsweise dauerhafte Ganztagsbeteiligung kann das Risiko von Klassenwiederholungen vermindern. Allerdings zeigt sich ein solcher schützender Effekt nur für die Schülerinnen und Schüler des Realschulbildungsganges.

Übergang in die Sekundarstufe I

Ein Übergang, der alle Schülerinnen und Schüler betrifft, ist der Wechsel von der Grund- in die weiterführende Schule. Die Schülerinnen und Schüler waren nicht immer auf direktem Wege an die Schulen gekommen, an denen sie 2013 für StEG-A befragt wurden. Die Studie zeigt: Ein unmittelbarer Wechsel an eine Ganztagsschule erfolgt vor allem dann, wenn Schülerinnen und Schüler schon in der Grundschule zusätzliche Unterstützung beim schulischen Lernen benötigt haben, beispielsweise durch Nachhilfeunterricht. Darüber hinaus spielen auch Ganztagserfahrungen in der Primarstufe bei der Schulwahlentscheidung eine Rolle, besonders bei Schülerinnen und Schülern aus Akademiker-Haushalten oder sozial besser gestellten Familien. Sie wechseln vor allem dann direkt an eine Ganztagsschule, wenn sie bereits in der Grundschule am Ganztag teilgenommen haben.

Irregulärer Schulwechsel als kritisches Ereignis

Ganz gleich jedoch, ob er aufgrund schlechter Leistung, eines Umzugs oder aus anderen Gründen erfolgt – ein Schulwechsel ist immer auch ein kritisches Ereignis, weil sich die Schülerinnen und Schüler in ein bereits bestehendes soziales Gefüge einfügen müssen. Ganztagsangebote können diesen Prozess unterstützen, da sie auch jenseits des Unterrichts Gelegenheiten bieten, Kontakte zu knüpfen und Freundschaftsbeziehungen aufzubauen.

In StEG-A zeigt sich allerdings, dass Schülerinnen und Schüler, die erst im Verlauf der Sekundarstufe I an ihre aktuelle Ganztagsschule gekommen waren, nicht häufiger am Ganztag teilgenommen hatten als ihre neuen Klassenkameradinnen und -kameraden. Die Schulwechslerinnen und -wechsler waren jedoch dann deutlich häufiger im Ganztag vertreten, wenn sie aufgrund von Schwierigkeiten mit Mitschülerinnen und -schülern oder Lehrkräften an ihrer alten Schule gewechselt hatten. Demgegenüber waren Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer schlechten schulischen Leistungen an die neue Schule gekommen waren, nicht häufiger im Ganztag aktiv.

DIE ROLLE DER GANZTAGSERFAHRUNGEN AM ENDE DER SCHULZEIT

Spätestens am Ende des Abschlussjahres stehen die Schülerinnen und Schüler vor der Entscheidung, wie sie ihre Bildungslaufbahn weiter gestalten möchten. Die Teilnahme an Ganztagsangeboten kann in diesem Zusammenhang zu einem gelingenden Übergang beitragen, indem soziale Kompetenzen und Schulleistungen gestärkt und so die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz oder höheren Schulabschluss verbessert werden. Gleichzeitig bietet der Ganztag für Schulen die Möglichkeit, ein im Vergleich zu Halbtagsschulen erweitertes Programm von berufsorientierenden Angeboten bereitzustellen. In StEG-A wurde daher überprüft, ob einerseits eine hohe Zahl an Jahren, in denen Ganztagsangebote seit der ersten Klasse genutzt wurden, und andererseits die individuellen Nutzungsprofile seit der fünften Klasse einen Einfluss auf die genannten Aspekte am Ende der Pflichtschulzeit haben.

Soziale Kompetenzen

Die sozialen Kompetenzen wurden in StEG-A anhand von Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zu drei Bereichen erhoben: Durchsetzungsfähigkeit (bezogen auf das Erreichen eigener Ziele), Selbstbehauptung und Kooperationsfähigkeit. Wie die Analysen zeigen, reicht es für die vermehrte Förderung der sozialen Kompetenzen nicht aus, über einen längeren Zeitraum Ganztagsangebote zu nutzen. Es kommt vielmehr darauf an, welches Nutzungsprofil die Jugendlichen aufweisen. So waren Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang, die während ihrer Schulzeit verstärkt an musischen und sozialen Angeboten teilgenommen hatten, am Ende ihres letzten Schuljahres durchsetzungsfähiger. Dieser Effekt zeigte sich nicht für Selbstbehauptung und Kooperationsfähigkeit.

Schulleistungen

Zur Ermittlung der Schulleistungen wurden in StEG-A die Angaben zu den Schulnoten in Mathematik und Deutsch des letzten Zeugnisses herangezogen. Jugendliche im Realschulbildungsgang haben im Abschlussjahr bessere Noten, wenn sie im Verlauf ihrer Schullaufbahn viele Jahre lang Ganztagsangebote genutzt haben. Hier zählt also bereits die reine Teilnahmedauer. Gleichzeitig spielten auch die Nutzungsprofile eine Rolle: So gehen die intensive Nutzung von fachbezogenen Zusatzangeboten (Leistungsorientiertes Lernprofil) sowie von musischen und sozialen Angeboten mit besseren Schulnoten am Ende der Pflichtschulzeit einher.

Zum Weiterlesen: Steiner, C., Arnoldt, B. & Furthmüller, P. (i.E.): Zwischen Bildung und Beratung. Akzentverschiebungen in der schulischen Berufsorientierung. In: Sowa, F. & Staples, R. (Hrsg.): Beratung und Vermittlung im Wohlfahrtsstaat. Bielefeld: transcript

Berufsorientierung

An allen allgemeinbildenden Schulen gibt es Angebote zur Berufsorientierung. Der Ganztagsbetrieb eröffnet den Schulen die Möglichkeit, ein erweitertes Spektrum an berufsorientierenden Angeboten durchzuführen. Aus den Angaben der Schulleitungen wird deutlich deutlich, dass diese Möglichkeit bislang nur bedingt genutzt wird. Es sind vor allem lernorientierte Formate – etwa die Schülerfirma – und teilweise auch individuelle Beratung oder Patenschaften, die eher im Rahmen des Ganztags aufgegriffen werden. Die an Schulen weit verbreiteten Angebote zur Berufsorientierung wie Betriebssuche, Berufswahlpass und Bewerbungstraining sind nach wie vor überwiegend als Teil des Unterrichts organisiert.

Unabhängig davon, ob und wie Schulen berufsorientierende Angebote in den Ganztagsbetrieb integrieren, zeigt sich für Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang: Haben sie im Verlauf ihrer Schulzeit über einen längeren Zeitraum Ganztagsangebote genutzt, so nehmen sie an einer größeren Bandbreite verschiedener berufsorientierender Angebote teil und schätzen darüber hinaus die Qualität dieser Angebote höher ein. Jugendliche, die Ganztagsangebote nutzen, sind demnach auch offener für andere erweiterte Angebote. Zudem ist die Qualitätsbewertung der Ganztagsschülerinnen und -schüler ein Hinweis darauf, dass gerade solche Formate zur Berufsorientierung als hochwertig eingeschätzt werden, die im Rahmen des Ganztags angeboten werden.

Zusammengenommen lässt sich festhalten, dass die Ganztagsteilnahme für Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang eine gute Ausgangslage für einen gelingenden Übergang schafft. Um zu prüfen, ob die Ausgangslage an dieser Stelle tatsächlich hilft und inwieweit die Ganztagsbiografie auch noch direkt wirkt, wurden in StEG-A die weiteren Bildungspläne der Befragten und deren Umsetzung ausgewertet. Für die Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang ließen sich entsprechende Einflüsse der Ganztagserfahrungen nicht finden.

ÜBERGANG NACH DER PFLICHTSCHULZEIT

Der Übergangserfolg wird in StEG-A unter anderem daran gemessen, ob Schülerinnen und Schüler realistische Bildungspläne gefasst haben und es ihnen gelingt, diese zu verwirklichen. Am Ende ihres Abschlussjahres beabsichtigte knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen, weiter zur Schule zu gehen, 42 Prozent strebten eine schulische Berufsausbildung oder betriebliche Lehre an und 10 Prozent erwogen etwas anderes – beispielsweise ein Praktikum, ein Berufsvorbereitungsjahr oder die Teilnahme am Bundesfreiwilligendienst. Jugendliche im Hauptschulbildungsgang planten in geringerem Maße, eine Ausbildung zu beginnen, und in höherem Maße, etwas anderes zu tun.

Die Anzahl an Jahren, in denen Ganztagsangebote besucht wurden, steht in keinem Zusammenhang mit den Bildungsplänen. Für Schülerinnen und Schüler im Realschulbildungsgang sind jedoch die Nutzungsprofile von Bedeutung. Dabei zeigt sich, dass vor allem diejenigen eine Ausbildung beginnen, die dem übungsorientierten Lernprofil zugehören. Dagegen sind Jugendliche, die weiter zur Schule gehen wollten, dort gerade nicht vertreten. Andere freizeit- oder fachbezogene Profile spielen keine Rolle. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen übungsorientierte fachbezogene Ganztagsangebote nutzen und dann aufgrund ihrer schulischen Leistungen lieber eine Ausbildung beginnen möchten, anstatt weiter zur Schule zu gehen.

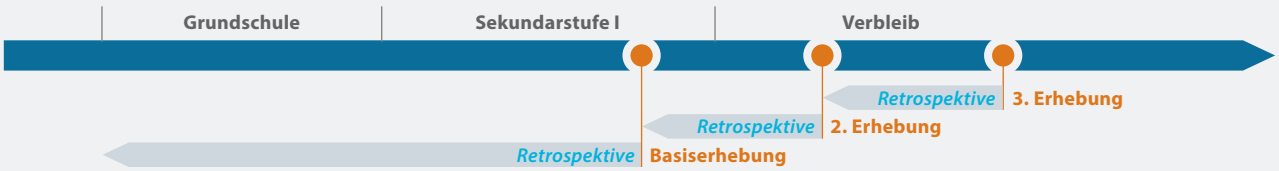
Indirekt wirkt sich die Ganztagsbiografie auf die Bildungspläne aus, indem sie für die sozialen Kompetenzen und Schulleistungen förderlich ist. So möchten Jugendliche mit guten Schulnoten eher weiter zur Schule gehen, solche mit einer hohen Durchsetzungsfähigkeit lieber eine Ausbildung beginnen. Das heißt, diejenigen mit Ausbildungswunsch haben zwar schlechtere Schulnoten, aber eine im Durchschnitt höhere Kompetenz, an Zielen festzuhalten. Und diese wird – wie bereits gezeigt – durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten gestärkt. Darüber hinaus bestätigte sich der bekannte Befund, dass eher Mädchen, Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status und eher Jugendliche mit Migrationshintergrund weiter zur Schule gehen möchten.

Verbleib der Jugendlichen

Doch wo sind die Jugendlichen nach ihrer Pflichtschulzeit tatsächlich verblieben, und inwieweit leistet ihre Ganztagsbiografie hierzu einen Beitrag? Im Herbst nach Beendigung der Abschlussklasse besuchten 57 Prozent der Jugendlichen weiterhin die Schule, obwohl dies vorab nur 46 Prozent geplant hatten. 35 Prozent hatten eine betriebliche Lehre oder schulische Berufsausbildung begonnen – ein etwas geringerer Anteil als in den Bildungsplänen angegeben (42 Prozent). 8 Prozent der Jugendlichen machten etwas anderes, wobei sich in dieser Gruppe deutlich mehr Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss befanden als mit einem mittleren Schulabschluss.

ÜBER DIESE STUDIE

Methodensteckbrief StEG-A



Studiendesign:
Prospektiver Längsschnitt (wiederholte Befragung, z. B. zu sozialen Kompetenzen, Bildungsplänen und Übergang in die berufliche Ausbildung) mit retrospektiven Elementen (z. B. Schul- und Ganztagsbiografie bis zum Ende der Pflichtschulzeit, Veränderungen seit der letzten Befragung)

Zielpersonen:
Schülerinnen und Schüler aus Abschlussklassen des Schuljahres 2012/2013, Schulleitungen für Kurzbefragung

Erhebungsverfahren:
Schriftliche Ausgangserhebung in Schulklassen im Frühjahr 2013 mit zwei telefonischen Folgebefragungen im Herbst 2013 und 2014

Stichprobenverfahren:
Klumpenstichprobe aus den Schulen mit Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) des Systemmonitorings 2012

Realisierte Stichprobe:
Ausgangserhebung an 65 Ganztagsschulen in 221 Abschlussklassen und mit 1.901 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, telefonische Folgebefragung von 401 Jugendlichen

Bundesländer:
Brandenburg, Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen

Anders als bei den Bildungsplänen ist bei den tatsächlich eingeschlagenen Bildungswegen nicht das Nutzungsprofil von Bedeutung, sondern die Dauer der Ganztagsnutzung. Die Befragten, die weiter zur Schule gehen, haben durchschnittlich über mehr Schuljahre hinweg Ganztagsangebote genutzt als diejenigen, die sich in Ausbildung befinden. Ein indirekter Effekt der Ganztagsbiografie zeigt sich in StEG-A nur in Bezug auf die Schulleistungen: Es sind die Jugendlichen mit den besseren Schulnoten, die weiter zur Schule gehen. Soziale Kompetenzen oder Berufsorientierung haben an dieser Stelle keinen Einfluss. Darüber hinaus gehen wiederum eher Mädchen, Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch tatsächlich weiter zur Schule.

EFFEKTE VOR ALLEM WÄHREND DER SCHULLAUFBAHN UND IM REALSCHULBILDUNGSGANG

Abschließend lässt sich resümieren, dass Ganztagsangebote ihre Wirkung vor allem während der Schullaufbahn und hier insbesondere bei Schülerinnen und Schülern im Realschulbildungsgang entfalten. Ganztagsangebote scheinen vor allem Jugendliche mit einer höheren Bildungsaspiration anzusprechen. Dies führt besonders in den Realschulgängen dazu, dass Jugendliche mit intensiverer Ganztagsnutzung zunächst höhere Schulabschlüsse anstreben, anstatt gleich eine berufliche Ausbildung anzufangen. In den Hauptschulbildungsgängen ist es dagegen vor allem eine hohe Qualität der berufsorientierenden Angebote, die Jugendliche unabhängig von ihrer Ganztagsteilnahme beim Übergang in berufliche Ausbildung unterstützt.

Aus der Zusammenschau der StEG-A-Ergebnisse entsteht der Eindruck, dass Ganztagsangebote je nach Bildungsgang verschiedenen Zielen dient: In Realschulbildungsgängen werden Ganztagsangebote offenbar von guten Schülerinnen und Schüler genutzt, um höhere Bildungsaspirationen zu verwirklichen. In Hauptschulbildungsgängen dienen Ganztagsangebote dagegen eher der Stabilisierung der schulischen Leistungen zum Erreichen des Schulabschlusses – allerdings mit mäßigem Erfolg. Dieser Annahme muss in weiteren Analysen und Forschungsaktivitäten weiter nachgegangen werden.

Zum Weiterlesen:
Arnoldt, B., Furthmüller, P. & Steiner, C. (eingereicht): Zur Relevanz der Ganztagsteilnahme bei der Bewältigung kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn. In: Zeitschrift für Pädagogik.

VORSTELLUNG DER INSTITUTE UND BEIRÄTE

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Das DIPF ist ein außeruniversitäres wissenschaftliches Institut, das durch empirische Bildungsforschung, digitale Infrastruktur und gezielten Wissenstransfer dazu beiträgt, aktuelle und zukünftige Herausforderungen im Bildungswesen zu bewältigen. Die Studien am DIPF befassen sich mit Bildungsverläufen, Bildungseinrichtungen und der Professionalisierung pädagogischen Fachpersonals sowie mit Forschungsinfrastrukturen und deren Nutzung. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit unterstützen Schulen, Einrichtungen der frühen Bildung, Politik, Verwaltung und die Wissenschaft selbst. Für die Forschung betreibt und entwickelt das DIPF zudem digitale Werkzeuge und Infrastrukturen, die Zugang zu aufbereiteten und dokumentierten Bildungsinformationen, Fachpublikationen und Forschungsdaten ermöglichen.

Beispiele für die Tätigkeiten des Instituts: Das DIPF koordiniert die Erstellung des Nationalen Bildungsberichts und es leistet zentrale Beiträge zu den PISA-Studien – auf nationaler und internationaler Ebene. Im Bereich der Informations- und Forschungsinfrastruktur-Angebote verantwortet das DIPF unter anderem den Deutschen Bildungsserver und das Fachportal Pädagogik.

Die Aufgaben des Instituts, das Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft und an zwei Standorten – Frankfurt am Main und Berlin – beheimatet ist, werden in fünf Abteilungen wahrgenommen: (a) Informationszentrum Bildung, (b) Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, (c) Bildungsqualität und Evaluation, (d) Struktur und Steuerung des Bildungswesens, (e) Bildung und Entwicklung. Mit Prof. Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme, Mitglied des DIPF-Vorstands und Leiter der Abteilung »Bildungsqualität und Evaluation«, stellt das DIPF den Sprecher des StEG-Konsortiums. Die Koordinatorin des Gesamtprojekts StEG, Dr. Jasmin Decristan, ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF tätig. Zudem wird die Teilstudie StEG-S am DIPF realisiert.

www.dipf.de

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI)

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 360 Mitarbeiter/innen (davon 225 Wissenschaftler/innen) an den beiden Standorten München und Halle/Saale.

Als besondere Aufgabe im Rahmen des Projekts StEG obliegt dem DJI das Datenmanagement. Das DJI ist zudem verantwortlich für die Teilstudie StEG-A. Vertreter im StEG-Konsortium ist Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, der Direktor des Instituts.

www.dji.de

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 jährlich zum Austausch in Dortmund treffen. Im Oktober 2014 fand die zwölfte Tagung des Forschungsnetzwerks statt. Vertreter des IFS im StEG- Konsortium ist Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Arbeitsgebiet Schulentwicklung, Bildungsmanagement und Evaluation, Mitglied der Institutsleitung. Das IFS verantwortet die Teilstudie StEG-P.

www.ifs-dortmund.de

Justus-Liebig-Universität Gießen

Die 1607 gegründete Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) ist eine traditionsreiche Forschungsuniversität, die über 28.000 Studierende anzieht. Neben einem breiten Lehrangebot – von den klassischen Naturwissenschaften über Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften bis hin zu Sprach- und Kulturwissenschaften – bietet sie ein lebenswissenschaftliches Fächerspektrum, das nicht nur in Hessen einmalig ist: Human- und Veterinärmedizin, Agrar-, Umwelt- und Ernährungswissenschaften sowie Lebensmittelchemie.

Unter den großen Persönlichkeiten, die an der JLU geforscht und gelehrt haben, befindet sich eine Reihe von Nobelpreisträgern, unter anderem Wilhelm Conrad Röntgen (Nobelpreis für Physik 1901) und Wangari Maathai (Friedensnobelpreis 2004). Seit 2006 wird die JLU sowohl in der ersten als auch in der zweiten Förderlinie der Exzellenzinitiative gefördert (Excellence Cluster Cardio-Pulmonary System – ECCPS; International Graduate Centre for the Study of Culture – GCSC).

An der JLU wird die Teilstudie StEG-Q realisiert. Vertreter im StEG-Konsortium ist Prof. Dr. Ludwig Stecher, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung.

www.uni-giessen.de

Beiräte der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« 2012–2015

ADMINISTRATIVER BEIRAT

Elmar Diller (bis 2014), Michael Rißmann
(Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst)

Hans-Jürgen Kuhn
(Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes, Brandenburg)

Dr. Thomas Bethge
(Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, Bremen)

Wolf Schwarz
(Hessisches Kultusministerium)

Angela Reimers
(Niedersächsisches Kultusministerium)

Uwe Schulz
(Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen)
alternierend mit
Dr. Norbert Reichel
(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen)

Johannes Jung
(Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz)

Dr. Marion Malz (bis 2015), Sebastian Stark
(Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport)

Klaus Hebborn
(Deutscher Städtetag)

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT

Prof. Dr. (emer.) Klaus-Jürgen Tillmann (Vorsitz)
(Universität Bielefeld)

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

Prof. Dr. Hartmut Ditton
(Ludwig-Maximilians-Universität München)

Prof. Dr. Ferdinand Eder
(Universität Salzburg)

Prof. Dr. Gabriele Faust (bis 2013)
(Universität Bamberg)

Prof. Dr. Friederike Heinzel
(Universität Kassel)

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

Prof. Dr. Maria v. Salisch
(Leuphana Universität Lüneburg)

Prof. Dr. Werner Thole
(Universität Kassel)

Prof. Dr. Horst Weishaupt (bis 2013)
(Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung)

Prof. Dr. Elke Wild
(Universität Bielefeld)

IMPRESSUM

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

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

Herausgeber der Teilstudie StEG-P:
Karin Lossen
Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels
Katja Tillmann
Janine Hannemann

Herausgeber der Teilstudie StEG-S:
Dr. Jasmin Decristan
Prof. Dr. Natalie Fischer
Katrin Heyl
Prof. Dr. Dr. h.c. Eckhard Klieme
Markus Sauerwein
Désirée Theis
Dr. Anett Wolgast

Herausgeber der Teilstudie StEG-Q:
Stephan Kielblock
Johanna M. Gaiser
Prof. Dr. Ludwig Stecher

Herausgeber der Teilstudie StEG-A:
Bettina Arnoldt
Peter Furthmüller
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
Dr. Christine Steiner

Kontakt
Projekt StEG
Dr. Jasmin Decristan (wissenschaftliche Koordinatorin)
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main

Tel.: 069 24708-120
Fax: 069 24708-444
E-Mail: steg@dipf.de
Internet: www.projekt-steg.de

Lektorat
Röckl Kommunikation und Coaching
www.kommunikation-und-coaching.de

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

Bilder
Britta Hüning – fotorismus (Titelbild, S. 3, S. 9)
fotolia (S. 13: Grundschüler auf Flur © Christian Schwier;
S. 19: lachende Schüler mit Büchern © contrastwerkstatt;
S. 31: Elementary students reading books © 2xSamara.com;
S. 37: freundschaft © Picture-Factory)
Fotosearch (S. 25)