

Stephan Kielblock | Bettina Arnoldt | Natalie Fischer |
Johanna M. Gaiser | Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)

Individuelle Förderung an Ganztagsschulen

Forschungsergebnisse der Studie zur
Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)

Stephan Kielblock | Bettina Arnoldt | Natalie Fischer |
Johanna M. Gaiser | Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)
Individuelle Förderung an Ganztagschulen

Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von

Natalie Fischer (Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft)

Heinz Günter Holtappels (Technische Universität Dortmund,
Institut für Schulentwicklungsforschung)

Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut)

Wolfram Rollett (Pädagogische Hochschule Freiburg,
Institut für Erziehungswissenschaft)

Ivo Züchner (Philipps-Universität Marburg,
Institut für Erziehungswissenschaft)

Stephan Kielblock | Bettina Arnoldt |
Natalie Fischer | Johanna M. Gaiser |
Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)

Individuelle Förderung an Ganztagsschulen

Forschungsergebnisse der Studie zur
Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de> Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6257-1 Print
ISBN 978-3-7799-5557-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Vorwort

Um die Jahrtausendwende stand die Bildungspolitik vor der Herausforderung, das deutsche Bildungssystem leistungsfähiger und fairer zu gestalten. Eine der beschlossenen Maßnahmen der Kultusministerkonferenz war der Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten. Während bis weit in die 1980er Jahre die Ganztagschule nur eine randseitige Rolle spielte, ist sie über die Jahre hinweg immer mehr zu einem festen Bestandteil wissenschaftlicher, politischer und öffentlicher Diskussionen geworden. Insbesondere in jüngster Zeit wird das Ganztagsthema erneut intensiv behandelt. Es werden konkrete Vorbereitungen für einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkin- der getroffen, sodass Fragen etwa nach der Sicherstellung einer hohen Qualität des Ganztags erneut ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) nahm zwischen 2005 und 2019 mit unterschiedlichen Forschungsdesigns und Analyseansätzen die Ganztagschule in Deutschland in den Blick. Die Qualität der Schulorganisation und der Lernkultur sowie die Nutzung und die Wirkungen von Ganztagsange- boten stellten besondere Schwerpunkte von StEG dar. Die dritte und letzte StEG- Phase (2016–2019) fokussierte die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse dieser letzten Phase werden in diesem Band vorgestellt.

Neben einer bundesweit repräsentativen Schulleitungsbefragung, deren Er- gebnisse 2019 in einem umfassenden Bericht vorgelegt worden sind, wurden Längsschnitt- und Interventionsstudien in Form von vier Teilprojekten zum Thema individuelle Förderung umgesetzt: In der Teilstudie *StEG-Bildungsorte* wurden Eltern und ihre schulpflichtigen Kinder mehrfach befragt. Nach Erläue- rungen der Stichprobe und der Erhebungsverfahren durch *Peter Furthmüller* widmen sich *Susanne Gerleigner* und *Alexander Kanamüller* den familialen Bil- dungsstrategien bei der Wahl einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I. *Bettina Arnoldt* untersucht die Nutzung außerunterrichtlicher Angebote und individuelle Entwicklungen, während *Anja-Maria Hakim* und *Ivo Züchner* die Teilnahme an non-formalen Bildungsangeboten hinsichtlich der Angleichung herkunftsspe- zifischer Bildungschancen betrachten. Die Teilstudie *StEG-Tandem* untersucht direkt nach dem Übergang in die Sekundarstufe I, wie Peer Mentoring genutzt werden kann, um die individuelle Förderung in Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten zu optimieren. *Brigitte Maria Brisson*, *Katrin Heyl*, *Markus Sauerwein*, *Désirée Theis*, *Natalie Fischer* und *Eckhard Klieme* stellen zunächst das Schulent- wicklungsprojekt und die Evaluationsstudie vor. Die Qualität und Wirkung von Peer Mentoring untersuchen *Julia Dohrmann*, *Brigitte Maria Brisson* und *Stephan Kielblock* aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler und *Katrin Heyl* aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren. Weiterhin nehmen *Jana Heer* und *Mar-*

kus Sauerwein die Schulentwicklungsarbeit in *StEG-Tandem* als Ausgangspunkt, um die Kooperation zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis in den Blick zu nehmen. Die Wirkungen eines außerunterrichtlichen fachlich ausgerichteten Förderarrangements in Ganztagsgrundschulen wurde in der Teilstudie *StEG-Lesen* erforscht. Die Konzeption des Interventionsstudiendesigns und des innovativen Leseförderprogramms für den Ganztagsbetrieb wird von *Karin Lossen, Heinz Günter Holtappels, Frederik Osadnik* und *Katja Tillmann* vorgestellt. Die Analysen und Ergebnisse zu den Wirkungen des förderorientierten Lernarrangements im Ganztag auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern im Übergang von der dritten zur vierten Jahrgangsstufe präsentieren *Katja Tillmann, Karin Lossen, Wolfram Rollett, Heinz Günter Holtappels* und *Karsten Wutschka*. In der Teilstudie *StEG-Kooperation* wurde eine Intervention in Form von mehreren Fortbildungsmodulen entwickelt, um die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsgrundschulen zu stärken. *Johanna M. Gaiser, Martin Reinert, Stephan Kielblock* und *Ludwig Stecher* beschreiben diese Schulentwicklungsmaßnahme und präsentieren die Evaluation der einzelnen Elemente. Umfassende Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme präsentieren *Martin Reinert, Johanna M. Gaiser, Jacqueline Warth* und *Ludwig Stecher*. Ein Fazit in Bezug auf die verschiedenen Forschungsphasen zur Qualitätsentwicklung von Ganztagsgrundschulen ziehen am Ende des vorliegenden Bands die *StEG-Konsortiumsmitglieder Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach* und *Ludwig Stecher*.

Die Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und mit Unterstützung der Kultusministerien der Länder durchgeführt. *StEG* war ein Kooperationsprojekt, das an sieben Forschungseinrichtungen durchgeführt wurde: dem *DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation*, dem *Deutschen Jugendinstitut*, dem *Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund*, der *Justus-Liebig-Universität Gießen* sowie auch der *Universität Kassel*, der *Philipps-Universität Marburg* und der *Pädagogischen Hochschule Freiburg*. An der erfolgreichen Umsetzung dieser umfangreichen Studie waren viele Personen beteiligt, denen an dieser Stelle gedankt werden soll. Besonderer Dank gebührt den zahlreichen engagierten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die in allen *StEG*-Forschungsphasen hervorragende Arbeit geleistet haben. Dabei war *StEG* auch in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erfolgreich: Aus den *StEG*-Untersuchungen entstanden zahlreiche Bachelor- und Masterarbeiten, Dissertationen und Habilitationen; insgesamt zehn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wurden aus den *StEG*-Teams heraus auf Professuren berufen.

Besonderer Dank gilt auch den an unserer Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern, den Lehrkräften und weiteren pädagogisch tätigen Personen sowie den Schulleitungen. Das Gelingen der Studie wäre ohne

die Teilnehmenden, die uns engagiert und bereitwillig Auskunft gegeben haben, nicht denkbar gewesen. Die im Rahmen von StEG durchgeführten Maßnahmen wurden zudem gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der Praxis erarbeitet – ihnen sei an dieser Stelle ebenfalls großer Dank ausgesprochen, da die hohe Qualität der erprobten Maßnahmen ohne ihre Impulse nicht erreicht worden wäre.

Zur Sicherung der Qualität der Studie hatte StEG einen *administrativen Beirat*, der das StEG-Team vor allem im Hinblick auf die Besonderheiten und Interessen der Länder und Schulen beraten und wichtige Anregungen gegeben hat. Er bestand aus insgesamt zehn Vertreterinnen und Vertretern aus Ministerien verschiedener Bundesländer sowie dem Deutschen Städtetag sowie dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Weiterhin gab es einen *wissenschaftlichen Beirat*, dem neun besonders einschlägige Professorinnen und Professoren aus der Bildungsforschung angehörten. Sie begleiteten mit großem Interesse das StEG-Team in Bezug auf wissenschaftliche Grundlagen und methodische Fragen. Die Kapitel dieses Buchs wurden – größtenteils, aber nicht ausschließlich – von Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats begutachtet. Allen Personen, die in dieser Weise zum Gelingen der Studie und zur Qualität des vorliegenden Buchs beigetragen haben, sei an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt.

Nach 15 Jahren intensiver StEG-Forschung lässt sich zweifelsohne sagen, dass StEG wichtige Informationen für die Bildungspolitik und Bildungspraxis bereitgestellt und neue Impulse und Standards für die Ganztagschulforschung gesetzt hat. Gleichzeitig haben die Ergebnisse auch immer wieder neue Fragen aufgeworfen. In dieser Weise stellt das vorliegende Buch zwar den Abschluss von StEG dar – aber Fragen zur Ganztagschule sind damit keinesfalls abschließend beantwortet. In diesem Sinne würden wir uns freuen, wenn die in diesem Band vorgestellten Forschungsansätze und -ergebnisse viele neue Ganztagschulstudien inspirieren.

Frankfurt, München, Kassel, Gießen und Dortmund im August 2020

Stephan Kielblock, Bettina Arnoldt, Natalie Fischer, Johanna M. Gaiser,
Heinz Günter Holtappels

Inhalt

- 1 Ganztagschulen, individuelle Förderung und die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
Stephan Kielblock, Bettina Arnoldt, Natalie Fischer, Johanna M. Gaiser, Heinz Günter Holtappels 13

Teilprojekt

StEG-Bildungsorte

- 2 StEG-Bildungsorte: Stichprobe und Erhebungsverfahren
Peter Furthmüller 26
- 3 Vorstellungen individueller Förderung und die Wahl einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I
Susanne Gerleigner, Alexander Kanamüller 41
- 4 Nutzung außerunterrichtlicher Angebote und individuelle Entwicklungen: Ist der ganztagschulische Rahmen ein Vorteil?
Bettina Arnoldt 60
- 5 Non-formale Bildung in und außerhalb von Schule – Angleichung herkunftsspezifischer Bildungschancen durch Ganztagsschulbesuch?
Anja-Maria Hakim, Ivo Züchner 70

Literaturverzeichnis für StEG-Bildungsorte

Teilprojekt

StEG-Tandem

- 6 StEG-Tandem: Schulentwicklungsprojekt und Evaluationsstudie
Brigitte Maria Brisson, Katrin Heyl, Markus Sauerwein, Désirée Theis, Natalie Fischer, Eckhard Klieme 96
- 7 Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler
Julia Dohrmann, Brigitte Maria Brisson, Stephan Kielblock 105

- 8 Qualität und Wirkung von Peer Mentoring
aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren
Katrin Heyl 120
- 9 Schulentwicklung als Kooperationsprojekt
zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis
am Beispiel von *StEG-Tandem*
Jana Heer, Markus Sauerwein 135

Literaturverzeichnis für *StEG-Tandem*

Teilprojekt StEG-Lesen

- 10 *StEG-Lesen*: Konzeption des Studiendesigns
und des Leseförderprogramms
*Karin Lossen, Heinz Günter Holtappels, Frederik Osadnik,
Katja Tillmann* 158
- 11 Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements
im Ganztag auf die Entwicklung des Leseverständnisses
von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe
*Katja Tillmann, Karin Lossen, Wolfram Rollett,
Heinz Günter Holtappels, Karsten Wutschka* 179

Literaturverzeichnis für *StEG-Lesen*

Teilprojekt StEG-Kooperation

- 12 *StEG-Kooperation*: Beschreibung und Evaluation
einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung
der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagsgrundschulen
*Johanna M. Gaiser, Martin Reinert, Stephan Kielblock,
Ludwig Stecher* 212

- 13 Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme
zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation
an Ganztagsgrundschulen
*Martin Reinert, Johanna M. Gaiser, Jacqueline Warth,
Ludwig Stecher* 239

Literaturverzeichnis für StEG-Kooperation

Fazit

- 14 Forschung zur Qualitätsentwicklung von Ganztagsschulen –
Fazit der StEG-Untersuchungen
*Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme,
Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher* 268

Autorinnen und Autoren 280

1 Ganztagsschulen, individuelle Förderung und die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)

Stephan Kielblock, Bettina Arnoldt, Natalie Fischer,
Johanna M. Gaiser, Heinz Günter Holtappels

Individuelle Förderung zielt auf die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten. Von der Bildungspraxis wird seitens der Bildungspolitik und seitens der Öffentlichkeit eine solche Passung gefordert. Ganztagschulen wird ein besonderes Potenzial zugeschrieben, das ‚Mehr an Zeit‘ dahin gehend zu nutzen, die Lernarrangements auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Der Beitrag gibt einen kurzen Einblick in bisherige Forschung mit Bezug zu individueller Förderung und erläutert, wie die dritte Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) bisherige und neue Gestaltungsansätze zur Umsetzung individueller Förderung an Ganztagsschulen erforscht.

1.1 Bildungspolitischer Hintergrund des Ganztagsschulenausbaus

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wurde 2003 eine Verwaltungsvereinbarung zwischen allen Bundesländern und der Bundesregierung Deutschland geschlossen, die den Auf- und Ausbau der Ganztagschule in Deutschland zum Ziel hatte. Die Mittel wurden „zum Aufbau neuer Ganztagsschulen, zur Weiterentwicklung bestehender Schulen zu Ganztagsschulen, zur Schaffung zusätzlicher Ganztagsplätze an bestehenden Ganztagsschulen oder zur qualitativen Weiterentwicklung bestehender Ganztagsschulen“ zur Verfügung gestellt (Art. 1 Abs. 1 Verwaltungsvereinbarung IZBB 2003). Die Anreize, die durch das IZBB in den Jahren zwischen 2003 und 2009 geschaffen wurden, haben den flächendeckenden Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland im Wesentlichen angeschoben (vgl. Klemm 2014). Die Statistik des Ganztagsschulenausbaus, die das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. KMK 2008, 2015, 2020) jährlich veröffentlicht, zeigt, dass im IZBB-Zeitraum der Anteil der Ganztagsschulen von 16 Prozent (in 2002) und 19 Prozent (in 2003) auf 48 Prozent (in 2009) gestiegen ist. Ab 2010 wurde die 50-Prozent-Marke überschritten; das heißt, von nun an

gab es mehr Ganztags- als Halbtagschulen. Jüngste Daten für 2018 belegen, dass aktuell etwa 68 Prozent der Schulen als Ganztagschule zu bezeichnen sind und 45 Prozent aller Schülerinnen und Schüler ganztägig beschult werden (vgl. KMK 2020; detaillierter zur zahlenmäßigen Entwicklung auch Arnoldt et al. 2018).

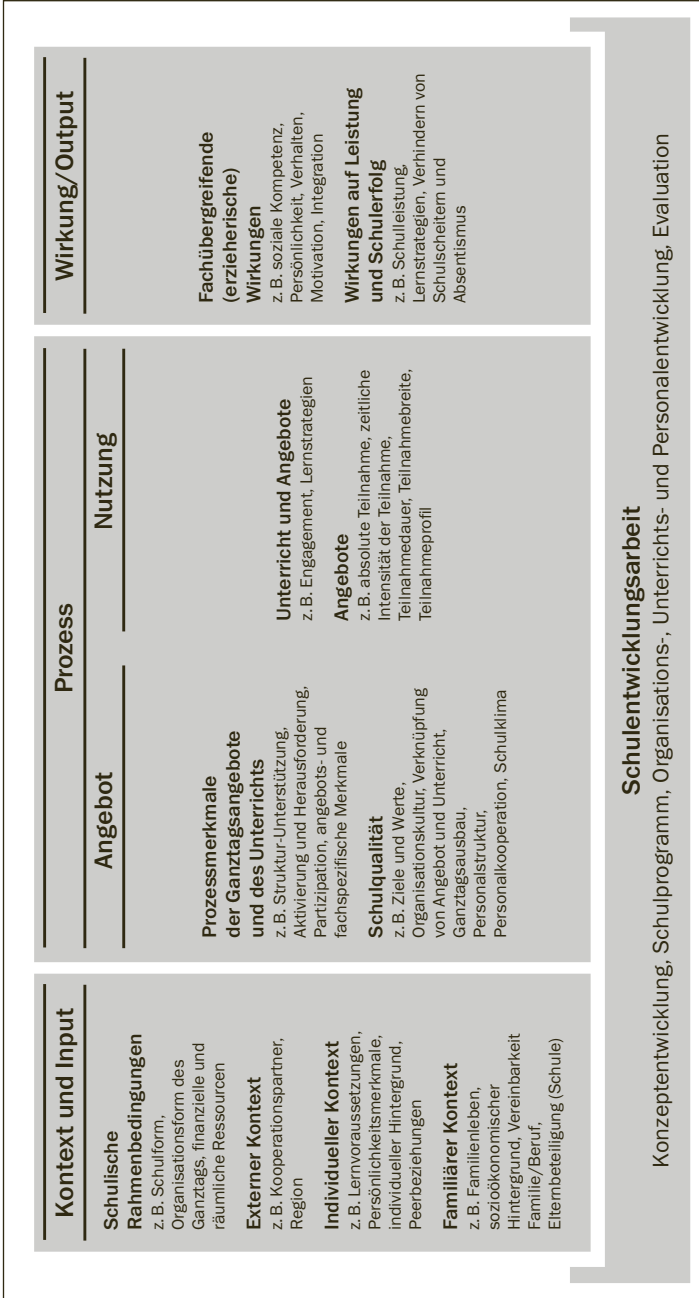
Als Motoren dieser Entwicklung können unter anderem auch bildungspolitische Empfehlungen angesehen werden, die das besondere Potenzial von Ganztagschulen zur individuellen Förderung betonten. Beispielsweise empfahl das Forum Bildung im Jahr 2001 eine „bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung und des sozialen Lernens“ (Forum Bildung 2001, S. 8). Das Forum Bildung meint mit individueller Förderung sowohl die Förderung des Lesens, Schreibens, Rechnens und des Erwerbs der deutschen Sprache als auch die Förderung der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit sowie beispielsweise das Vorbeugen von Schulversagen durch eine wirksame und präventive Bildungsarbeit. Auch die KMK betonte in ihrem Maßnahmenpaket nach den ersten PISA-Befunden das mit dem Ausbau von Ganztagschulen verbundene Ziel „erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten“ (KMK 2001). Diese relativ allgemeine Zielformulierung bleibt allerdings eher im Unbestimmten und wird bis heute unterschiedlich interpretiert. Individuelle Förderung kann dennoch als eine der zentralen Zielsetzungen der Bildungspolitik und als Orientierung für die ganztagschulische Bildungspraxis angesehen werden.

1.2 Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Ganztagschulentwicklung und zur Verbesserung individueller Förderung

Zur Erforschung von Ganztagschulen hat sich weitgehend etabliert, die Qualität von Schulen differenziert nach der System- und Steuerungsqualität, der Gestaltungs- und Prozessqualität sowie der Ergebnisqualität zu untersuchen (vgl. Fischer et al. 2011). Es ist davon auszugehen, dass die Schulentwicklungsarbeit all diese Qualitätsaspekte ebenso beeinflusst wie der soziale Kontext, der sich insbesondere auf die Ergebnisqualität auswirkt (vgl. Fischer et al. 2011; Holtappels/Voss 2006; Holtappels 2009).

Im Modell in Abbildung 1.1 wird hinsichtlich der Prozessqualität unterschieden zwischen der Gestaltung eines ‚Angebots‘ (im Sinne des pädagogisch intentional gestalteten Lernarrangements) und der individuellen ‚Nutzung‘ dieses Angebots seitens der Schülerinnen und Schüler (siehe auch Fischer et al. 2011; Radisch et al. 2008; Sauerwein/Fischer 2020). Von diesem Modell ausgehend liegt es nahe, relevante Prozessfaktoren im Sinne von ‚Stellschrauben‘ für die Ergebnisqualität speziell in der Interaktion zwischen bestmöglich – für jede Schülerin bzw. jeden Schüler individuell anschlussfähig – gestalteten Lernangeboten

Abbildung 1.1. Konstrukte der Ganztagschulforschung



Anmerkung: Darstellung angelehnt an Fischer et al. (2011, S. 24) und Holtappels (2009)

und der aktiven Nutzung dieser Angebote durch die Schülerinnen und Schüler zu suchen.

Mit Ganztagschule ist vor allem die Annahme verbunden, dass in Ergänzung zum und in Verknüpfung mit dem Unterricht individuelle Stärken gefördert und Defizite kompensiert werden können. Neben erwarteten Wirkungen des Ganztags durch das Einbeziehen von Kooperationspartnern und weiteren pädagogisch tätigen Personen sowie dem Anwenden neuer Lehr-Lern-Methoden wird insbesondere erwartet, dass der erweiterte zeitliche Rahmen an Ganztagschulen die Möglichkeiten individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern verbessert (vgl. Höhmann/Quellenberg 2007; Tillmann 2014). Im Fokus der Forschung stehen bisher häufig die Ganztagsangebote der Schule als „kompensatorische Zusatzangebote“ im Sinne individueller Förderung (Klieme/Warwas 2011, S. 808). Allerdings wird auch davon ausgegangen, dass spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule – wie die Verbindung von Angeboten und Unterricht und eng damit verknüpft die Kooperation von Lehrkräften und in den Ganztagsangeboten pädagogisch tätigem Personal – die individuelle Förderung unterstützen (vgl. Fischer/Kuhn/Tillack 2016; Rabenstein/Podubrin 2015).

1.3 Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler in ganztägigen Bildungssettings

Obwohl gemeinhin die Notwendigkeit einer stärkeren individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler betont wird, werden ganz unterschiedliche pädagogische Ansätze unter diesem Schlagwort verstanden, etwa gezielte Maßnahmen zur Kompensation von Defiziten, zur Förderung spezifischer Begabungen oder zur Differenzierung von Lernangeboten (vgl. Fischer 2014; Klieme/Warwas 2011; Wischer/Trautmann 2014). Allgemein zielt individuelle Förderung auf eine Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten ab. Dies kann sowohl durch differenzierte Lernarrangements – etwa in spezifischen fach- oder interessenbezogenen Förderangeboten – als auch durch die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Lernen geschehen (vgl. Corno 2008; Holtappels 2019; Rabenstein 2010).

Die mit der Ganztagschule verbundenen Erwartungen an individuelle Förderung wurden teilweise auch von Bildungspraxis und Eltern geteilt: Aus der ersten Phase von StEG ist bekannt, dass Schulleitungen auf die Frage, warum ihre Schulen zur Ganztagschule wurden, gleich nach der Verbesserung von Bildungschancen die Möglichkeit einer besseren individuellen Förderung angaben, während bei den Eltern die individuelle Förderung ihrer Kinder sogar als häufigster Grund für eine Anmeldung am Ganztagsangebot angegeben wurde (vgl. Höhmann/Quellenberg 2007).

Diese Erwartung kann die aktuelle Ganztagschullandschaft jedoch noch

nicht umfassend erfüllen. Auf die Frage, in welchem Bereich von Ganztagschulen besonders hoher Entwicklungsbedarf besteht, wird von Schulleitungen besonders häufig das Thema individuelle Förderung genannt – dies galt bereits in der ersten StEG-Förderphase (vgl. Höhmann/Quellenberg 2007) und zeigt sich auch in jüngsten Daten von Ganztagschulleitungen (vgl. StEG-Konsortium 2019a). Zudem berichten Lehrkräfte und außerunterrichtlich tätiges Personal, dass individuelle Förderung an Ganztagschulen kaum auf einer wissenschaftlichen Basis stattfindet (vgl. Maykus et al. 2011, S. 137). Ergänzend zeigt die JAKO-O Bildungsstudie (vgl. Killus/Tillmann 2014), dass Eltern erheblichen Verbesserungsbedarf von Ganztagschulen insbesondere im Hinblick auf folgende drei Punkte sehen: (1) individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (42 %), (2) Verknüpfung von Unterricht und Angeboten (30 %) sowie (3) Hausaufgabenbetreuung (30 %). Auch die jüngste JAKO-O Bildungsstudie (vgl. Killus/Tillmann 2017) belegt, dass 37 Prozent der Eltern, deren ältestes schulpflichtiges Kind eine Ganztagschule besucht, besonders die individuelle Förderung als ‚Schwachpunkt‘ sehen.

Befunde aus StEG belegen, dass es an Ganztagschulen unterschiedliche Angebote zur individuellen Förderung gibt (vgl. Radisch et al. 2008; Rollett et al. 2011; StEG-Konsortium 2016), die jedoch nur von relativ wenigen ganztätig Lernenden besucht werden. Und aufgrund der unterschiedlichen – und teils auch nicht kompetenzorientierten – Ausgestaltung außerunterrichtlicher Angebote ist eine Wirksamkeit fachlicher Fördermaßnahmen mit standardisierten Kompetenztests bisher kaum nachzuweisen (vgl. Fischer et al. 2016; Holtappels 2014; Lossen et al. 2016). Allerdings erweist sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten wirksam in Bezug auf Sozialverhalten, Schulnoten und Klassenwiederholungen sowie – bei hoher Qualität – auch auf Motivation und schulisches Wohlbefinden (vgl. Arnoldt/Furthmüller/Steiner 2016; Fischer et al. 2011; Fischer/Brümmer/Kuhn 2011; Fischer/Kuhn/Züchner 2011; Kuhn/Fischer 2011a, 2011b; Steiner 2011). Im Hinblick auf eine multiprofessionelle Kooperation als eine bedeutende Voraussetzung für individuelle Förderung zeigen bisherige Befunde von StEG, dass diese in der Ganztagschulpraxis vergleichsweise wenig entwickelt ist, insbesondere mit Blick auf zeitlich und inhaltlich anspruchsvolle Arten der Zusammenarbeit (vgl. Steiner 2010; Steiner/Tillmann 2011; Tillmann/Rollett 2014).

1.4 Das Forschungsdesign von StEG (2016–2019)

In den ersten beiden Förderphasen von StEG standen die Schulentwicklung, die Qualität der Schulorganisation und Lernkultur sowie die Nutzung und Wirkung von Ganztagsangeboten im Fokus. Obwohl wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen wurden, blieb nach der zweiten Phase das Desiderat, wie die Umsetzung qualitativ hochwertiger Angebote in der Ganztagschule in der Praxis

gelingen kann. Die aus der Ganztagserschulung bis dahin gewonnenen Erkenntnisse sollten in Zukunft dafür genutzt werden, Interventionen an einzelnen Schulen mit dem Ziel einer qualitativ hochwertigen und lernerfolgreicheren Praxis passgenau zu implementieren und zu evaluieren (vgl. Fischer 2018).

Inhaltlich lag der Schwerpunkt der dritten StEG-Phase – deren Ergebnisse in diesem Band vorgestellt werden – folgerichtig auf der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Neben der Fortführung des bundesweit repräsentativen Monitorings wurden unterschiedliche Längsschnitt- und Interventionsstudien als Vertiefungsstudien zum Thema individuelle Förderung umgesetzt. Während das Systemmonitoring eine Informationsbasis für die bildungspolitische Steuerung und den öffentlichen Diskurs über Ganztagserschulung bietet, sollen die Vertiefungsstudien unterschiedliche Ansatzpunkte und neue Möglichkeiten zur individuellen Förderung im Ganztags systematisch und differenzierter erforschen und empirisch noch stärker fundieren, als dies der bisherigen Forschung im Schnittbereich von ganztägiger Bildung und individueller Förderung möglich war.

Grundsätzlich kann der potenzielle Nutzen der Forschung für Praxis und Politik in der Hervorbringung von drei Arten des Wissens gesehen werden: Beschreibungswissen, Erklärungswissen und Handlungswissen (angelehnt an Prenzel 2012). Während die ersten beiden StEG-Phasen vor allem die Beschreibung des ‚Ganztags‘ sowie die Erklärung möglicher Wirkungen fokussierten, adressiert die dritte StEG-Phase alle drei Arten von praxis- und steuerungrelevantem Wissen für die Entwicklung der Ganztagserschulung und des Bildungssystems insgesamt in Deutschland.

1.4.1 Beschreibungswissen: Fortsetzung des bundesweit repräsentativen Monitorings von Ganztagsangeboten an Schulen

Repräsentatives Wissen über die bundesdeutsche Ganztagserschulung wurde in der allerersten StEG-Erhebung aus Perspektive aller an der Ganztagserschulung beteiligten Akteure gesammelt (vgl. Holtappels et al. 2008) und in der zweiten Förderphase mittels Schulleitungsbefragungen in zwei Wellen erhoben (vgl. StEG-Konsortium 2013, 2015). Die Fortsetzung dieser Monitoring-Komponente aus der zweiten Phase von StEG liefert hauptsächlich Beschreibungswissen als Deskription von Ist-Zuständen und Entwicklungen der systemweiten Ganztagserschulung (z. B. durch indikatorengestützte Berichte und die Anknüpfung an vorherige StEG-Förderphasen). Anhand einer repräsentativen Schulleitungsbefragung wurde eine dritte Welle der Schulleitungsbefragung durchgeführt, um Daten zur aktuellen Ganztagserschulungssituation zu erfassen und die Entwicklungen im Trend darzustellen. Zu den Ergebnissen dieser Befragung liegt ein umfassender Bericht vor (vgl. StEG-Konsortium 2019b).

1.4.2 Erklärungswissen: Längsschnittliche Studie zur Nutzung und zu den Auswirkungen schulischer Ganztagsangebote im Vergleich zu alternativen Formen von Bildung und Betreuung

Die längsschnittliche Komponente liefert in erster Linie Erklärungswissen als Beschreibung und Analyse von individuellen Entwicklungsverläufen in Abhängigkeit von institutionellen und individuellen Merkmalen. So können Bedingungsmuster für eine erfolgreiche Gestaltung und Nutzung von Ganztagsangeboten erschlossen werden. Dazu wurde in den vorauslaufenden StEG-Studien ausführlich im Längsschnitt geforscht, insbesondere im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Qualität außerunterrichtlicher Lerngelegenheiten und deren Wirkungen für das Lernen und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (vgl. Decristan/Klieme 2016; Fischer et al. 2011; StEG-Konsortium 2010, 2016). Allerdings fehlte eine spezifische längsschnittliche Perspektive auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I mit einem Fokus auf familiäre Bildungsentscheidungen und die Rolle individueller Förderung bei einer Entscheidung für die Ganztagschule. In der Teilstudie *StEG-Bildungsorte* werden daher mithilfe eines längsschnittlichen Designs Befragungen von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern vorgenommen, um zu untersuchen, welche familialen Bildungsstrategien zur individuellen Förderung ihrer Kinder Eltern haben und welche Entscheidungsprozesse zur Bildungsbiografie ihrer Kinder hieraus resultieren. Zudem wird geprüft, welche Wirkungen der Teilnahme an unterschiedlichen außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Angeboten sich im Hinblick auf die Bewältigung des Übergangs aufzeigen lassen.

1.4.3 Handlungswissen: Interventionsstudien in verschiedenen Schulstufen zur Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen

Interventionsstudien liefern im Kern Handlungswissen, das auf der Basis neu eingeführter Praxisansätze im Ganztagsbetrieb dazu dient, vor allem Gelingens- und Misslingsbedingungen spezifischer erprobter Maßnahmen zu erkennen und daraus Handlungsempfehlungen ableiten zu können. Diese Studien erfordern aber auch ein tiefes Wissen über das Feld, wie es im Rahmen der ersten beiden StEG-Förderphasen gesammelt werden konnte. Da Handlungswissen vor allem im Rahmen von Implementations- und Transferstudien erzeugt wird (vgl. Pant 2014), wurden in StEG drei entsprechende Teilstudien konzipiert. Der Fokus liegt auf der Durchführung neukonzipierter schulischer Maßnahmen, die die Wirksamkeit und nachhaltige Umsetzung individueller Förderung in Ganztagschulen voranbringen sollen. Dadurch kann letztlich auch Steuerungswissen für die Systemebene generiert werden.

In der Teilstudie *StEG-Lesen* wurden in Ganztagsgrundschulen Wirkungen

eines außerunterrichtlichen fachbezogenen Förderarrangements erforscht. Dies erfolgte über eine Intervention mit einem in Kooperation mit Praxisexpertinnen und -experten entwickelten Förderprogramm für den Ganztagsbetrieb in Form einer Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des Leseverständnisses. Dieses ist so gestaltet, dass es relativ niedrigschwellig von Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal umgesetzt werden kann. Es wurde mit Befragungen und Kompetenztests untersucht, welche generellen und differenziellen Effekte im Lernzuwachs beim Lese- und Textverständnis sowie in Lernstrategien und Lern dispositionen erzielt werden.

In der Teilstudie *StEG-Tandem* wurde direkt nach dem Übergang in die Sekundarstufe I untersucht, wie Peer Mentoring genutzt werden kann, um die individuelle Förderung in Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten zu optimieren. In Zusammenarbeit mit fünf integrierten Gesamtschulen wurde jeweils schulspezifisch ein entsprechendes Konzept entwickelt und umgesetzt. Es soll überprüft werden, welche allgemeinen und differenziellen Wirkungen die Maßnahme auf das Lernen, die Motivation und die sozialen Beziehungen der Ganztags Schülerinnen und -schüler hat. Dabei werden sowohl Wirkungen auf die jüngeren Schülerinnen und Schüler als auch auf die jugendlichen Mentorinnen und Mentoren in den Blick genommen.

In der Teilstudie *StEG-Kooperation* wird an dem Desiderat angesetzt, dass für eine umfassende individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen das Potenzial multiprofessioneller Kooperationen bislang zu wenig genutzt wird. Daher wurde eine Intervention in Form von mehreren Fortbildungsmodulen in enger Kooperation mit der Praxis entwickelt und in drei Ganztagsgrundschulen implementiert. Ziel des Teilprojekts ist es, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über das Gelingen und auch das mögliche Misslingen multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen zu erhalten und die Schulen in Bezug auf strukturelle Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperation zu unterstützen.

1.5 Ausblick

Die vorliegende Einleitung hat die Forschungen zur Ganztagschulentwicklung zum Thema der individuellen Förderung im Rahmen von StEG skizziert. Zudem wurden das Design und die Ziele der dritten Forschungsphase von StEG vorgestellt. Den jeweiligen Teilstudien ist im Folgenden jeweils ein Teil des Bandes gewidmet, der in Kapiteln gegliedert zunächst das jeweilige Studiendesign näher beschreibt und dann die zentralen Ergebnisse ausführlicher darstellt. Abschließend findet sich am Ende des Bandes ein Fazit, das die bisherigen wissenschaftlichen Forschungsbemühungen um qualitativ hochwertige Ganztagschulen im Rahmen von StEG bilanziert.

Literaturverzeichnis

- Arnoldt, Bettina/Furthmüller, Peter/Kielblock, Stephan/Gaiser, Johanna M. (2018): Aktuelle Entwicklungen der ganztags schulischen Angebote in Deutschland. In: Schüpbach, Mari- anne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): Tagesschulen: Ein Überblick. Wiesbaden: Springer VS, S. 249–267.
- Arnoldt, Bettina/Furthmüller, Peter/Steiner, Christine (2016): Zur Relevanz der Ganztags teil- nahme bei der Bewältigung kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 812–829.
- Corno, Lyn (2008): On teaching adaptively. In: Educational Psychologist 43, H. 3, S. 161–173.
- Decristan, Jasmin/Klieme, Eckhard (2016): Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztags schule. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 757–759.
- Fischer, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Fried- rich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, Natalie (2018): Ganztags schule als Bildungsraum (für alle?!) – Erkenntnisse aus 10 Jah- ren „Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen“ (StEG). In: Glaser, Edith/Koller, Hans- Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bil- dung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 214–225.
- Fischer, Natalie/Brümmer, Felix/Kuhn, Hans Peter (2011): Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztags schule. Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/ Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganz- tagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 227–245.
- Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (2011): Theoretisch- konzeptionelle Bezüge. Ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztags schulen. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Ste- cher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztags schule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG). Wein- heim und München: Juventa, S. 18–29.
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Tillack, Carina (2016): Warum können Ganztags schulen besonders gute Schulen sein? – Spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztags schule. In: Fi- scher, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Tillack, Carina (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztags schulen. Immenhausen: Prolog, S. 10–40.
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Züchner, Ivo (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztags schule. Wirkungen der Ganztags teilnahme und der Angebotsqualität. In: Fi- scher, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztags schule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längs- schnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 246–266.
- Fischer, Natalie/Sauerwein, Markus/Theis, Désirée/Wolgast, Anett (2016): Vom Lesenlernen in der Ganztags schule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 780–796.
- Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung.

- Höhm, Katrin/Quellenberg, Holger (2007): Förderung als Schulentwicklungsfokus in Ganztagschulen. Entwicklung von Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 2, S. 42–47.
- Holtappels, Heinz Günter (2009): Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen. In: Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günter/Schnetzler, Thomas (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann, S. 11–25.
- Holtappels, Heinz Günter (2014): Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen. Eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland. In: Holtappels, Heinz Günter/Willems, Ariane S./Pfeifer, Michael/Bos, Wilfried/McElvany, Nele (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–61.
- Holtappels, Heinz Günter (2019): Ganztagschule. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 179–188.
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter/Voss, Andreas (2006): Organisationskultur und Lernkultur. Über den Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In: Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter/Pfeiffer, Hermann/Rolff, Hans-Günter/Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 247–275.
- Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2014): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2017): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- Klemm, Klaus (2014): Ganztagschulen in Deutschland: Die Ausbaudynamik ist erlahmt. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klieme, Eckhard/Warwas, Jasmin (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 6, S. 805–818.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001): 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 5./6. Dezember 2001 in Bonn.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: KMK.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: KMK.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: KMK.
- Kuhn, Hans Peter/Fischer, Natalie (2011a): Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 207–226.

- Kuhn, Hans Peter/Fischer, Natalie (2011b): Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule: Entwickeln sich Ganztagschüler/-innen besser? In: Stecher, Ludwig/Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Ganztagschule: Neue Schule? Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 143–162.
- Lossen, Karin/Tillmann, Katja/Holtappels, Heinz Günter/Rollett, Wolfram/Hannemann, Janine (2016): Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in Ganztagsgrundschulen. Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülereteiligung und der Angebotsqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 760–779.
- Maykus, Stephan/Böttcher, Wolfgang/Liesegang, Timm/Altermann, André (2011): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 3, S. 125–142.
- Pant, Hans Anand (2014): Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 4, S. 79–99.
- Prenzel, Manfred (2012): Empirische Bildungsforschung morgen: Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 273–285.
- Rabenstein, Kerstin (2010): Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen. Ein Fallvergleich. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 23–33.
- Rabenstein, Kerstin/Podubrin, Evelyn (2015): Praktiken individueller Förderung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–263.
- Radisch, Falk/Stecher, Ludwig/Klieme, Eckhard/Kühnbach, Olga (2008): Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 227–260.
- Rollett, Wolfram/Lossen, Karin/Jarsinski, Stephan/Luepschen, Nadine/Holtappels, Heinz Günter (2011): Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Weinheim und München: Juventa, S. 76–96.
- Sauerwein, Markus/Fischer, Natalie (2020): Qualität von Ganztagsangeboten. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1523–1533.
- StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191055.
- StEG-Konsortium (2013): Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URN: urn:nbn:de:0111-opus-89249.
- StEG-Konsortium (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191135.

- StEG-Konsortium (2016): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191061.
- StEG-Konsortium (2019a): Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171055.
- StEG-Konsortium (2019b): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagsschule. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191093.
- Steiner, Christine (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganztag: Ideal, Illusion oder Realität? In: *Der pädagogische Blick* 18, H. 1, S. 22–36.
- Steiner, Christine (2011): Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim und München: Juventa, S. 187–206.
- Steiner, Christine/Tillmann, Katja (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagesteams. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Ganztage schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim und München: Juventa, S. 48–68.
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. In: *Die Grundschulzeitschrift* 28, H. 274, S. 14–16.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Die Ganztage sschule und die Wünsche der Eltern. In: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann, S. 71–87.
- Wischer, Beate/Trautmann, Matthias (2014): ‚Individuelle Förderung‘ als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 106, H. 2, S. 105–118.

Teilprojekt
StEG-Bildungsorte

2 StEG-Bildungsorte: Stichprobe und Erhebungsverfahren

Peter Furthmüller

Die Teilstudie *StEG-Bildungsorte* untersucht anhand einer Längsschnittbefragung von Eltern und Schulkindern, welche Rolle die Ganztagschule in den familialen Bildungsstrategien spielt und welche individuellen Wirkungen mit der Inanspruchnahme unterschiedlicher Bildungs- und Betreuungssettings verbunden sind. Das vorliegende Kapitel stellt den theoretischen Hintergrund sowie das Design, die Stichprobe, die Erhebungsinstrumente und die Umsetzung der Studie vor.

2.1 Hintergrund der Studie und Fragestellungen

Der Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland ist von einem Doppelcharakter geprägt: Während die Anzahl der Ganztagschulen seit deren Einführung stetig zugenommen hat, haben sich die Gestaltungsformen, Konzepte und Angebote bundeslandspezifisch ausdifferenziert (zusammenfassend dazu Arnoldt et al. 2018). Insbesondere im Primarbereich werden die ‚klassischen‘ Formen der offenen, teilgebundenen und gebundenen Ganztagschule inzwischen durch bundeslandspezifische Modelle ergänzt, zum Beispiel in Hessen durch den „Pakt für den Nachmittag“, in Bayern durch die „verlängerte Mittagsbetreuung“ oder in Mecklenburg-Vorpommern durch die „volle Halbtagschule“. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) hat auf diese Entwicklung vor einigen Jahren durch eine Erweiterung der Ganztagschuldefinition reagiert und zählt seit 2015 auch jene Schulen zu den offenen Ganztagschulen, die den Ganztag an externe Kooperationspartner auslagern und nicht mehr vollständig selbst organisieren (vgl. KMK 2019, S. 6). Neben Schulen mit Ganztagsangeboten existieren darüber hinaus zahlreiche alternative Betreuungsmöglichkeiten, die je nach Bundesland mehr oder weniger stark an das Schulsystem gekoppelt und regional höchst unterschiedlich verteilt sein können.

Hinweise darauf, dass diese Entwicklung gerade bei Eltern und Kindern zu einem schwer zu überblickenden Bildungs- und Betreuungsangebot führen könnte, das womöglich Hemmnisse bei der Inanspruchnahme verursacht, gab es bereits in der vorangegangenen Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG): Zwar verfügten zum damaligen Ausbaustand bereits rund 62 Prozent der (öffentlichen) allgemeinbildenden Schulen über Ganztagsangebote, jedoch waren nur etwa 39 Prozent der Schulkinder im Ganztag aktiv (vgl.

KMK 2019). Nach den Befunden aus dem repräsentativen StEG-Systemmonitoring war es abwegig, dies allein auf fehlende Platzkapazitäten an den Ganztagschulen zurückzuführen. Die befragten Schulleitungen hatten beim Systemmonitoring 2012 und 2015 zum überwiegenden Teil berichtet, dass trotz steigender Nachfrage nach Ganztagsplätzen an ihren Ganztagschulen ausreichend Plätze verfügbar waren. Laut dem aktuellen StEG-Systemmonitoring für das Schuljahr 2017/18 nimmt die Anzahl der Ganztagschulen, an denen Kapazitätsengpässe existieren, tendenziell sogar ab (vgl. StEG-Konsortium 2019, S. 130). Dennoch besteht die Diskrepanz zwischen der Verbreitung von Ganztagsangeboten und deren Inanspruchnahme bis heute und spiegelt sich auch in den aktuellen Zahlen der KMK-Statistik wider.

Eine Inanspruchnahme von Bildungs- und Betreuungsangeboten hängt (auch) von anderen Faktoren als der reinen Verfügbarkeit von Angeboten und Ganztagsplätzen ab. Die Entscheidung zum Besuch dieser Angebote wird häufig von Familien getroffen (vgl. Arnoldt/Stecker 2007, S. 43). Selbst Ganztagsangebote, die für alle Schülerinnen und Schüler einer Schule verpflichtend sind, können nur dann in Anspruch genommen werden, wenn dem eine (mehr oder weniger bewusste) Entscheidung zum Besuch einer entsprechenden Ganztagschule vorausgegangen ist. Bei den Überlegungen innerhalb der Familien dürften zahlreiche Faktoren eine Rolle spielen, zum Beispiel inwieweit die Betreuungsbedarfe der Eltern abgedeckt werden, ob die Inhalte den familiären Vorstellungen von individueller Förderung entsprechen oder welche Erfahrungen die Schulkinder mit vergleichbaren Angeboten gemacht haben.

Letztlich ist trotz der Vielfalt an existierenden Angeboten nach wie vor offen, welche Form von Angeboten sich Eltern und Kinder wünschen, von welchen familiären Bedingungen die Präferenzen abhängen, welche Erwartungen damit verbunden sind oder weshalb sich Familien am Ende für das Angebot einer Ganztagschule oder eine Alternative entscheiden. Ungeklärt ist derzeit auch, ob die Entscheidung für ein Alternativangebot ähnliche Konsequenzen hat wie die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten. Diese Frage erscheint vor allem im Hinblick auf die allgemein angestrebte individuelle Förderung von Kindern relevant.

Vor diesem Hintergrund werden mit dem Teilprojekt *StEG-Bildungsorte*, das vom Deutschen Jugendinstitut in Kooperation mit der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurde, zwei Komplexe von zusammenhängenden Fragestellungen („Analysestränge“) untersucht.

2.1.1 Analysestrang 1 (Grundschule)

Die leitende Forschungsfrage lautet: Welche Rolle spielt die Ganztagschule in den familialen Bildungsstrategien und gibt es dabei Unterschiede nach sozialer Herkunft? Im Mittelpunkt stehen die familiären Entscheidungen für die Inan-

spruchnahme von Ganztagsangeboten in Grundschulen oder von alternativen Angeboten. Die Beurteilung in den Familien wird zu den Vorstellungen über individuelle Förderung in Beziehung gesetzt. Die Operationalisierung erfolgt teilweise anhand der Schulwahlentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I. Dabei soll unter anderem der Frage nachgegangen werden, ob bewusst eine Ganztagsschule ausgewählt wird und aus welchen Gründen dies (nicht) erfolgt.

2.1.2 Analysestrang 2 (Sekundarstufe)

Im Zentrum steht hierbei die Fragestellung: Welche individuellen Wirkungen sind mit der Inanspruchnahme unterschiedlicher Bildungs- und Betreuungssettings verbunden? Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage werden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Hinblick auf ihre psychosoziale Entwicklung, das Lernverhalten und die Entwicklung ihrer Schulleistungen untersucht. In den Analysen werden die Inanspruchnahme außerunterrichtlicher Angebote, die jeweils unterschiedlichen Lernorte sowie die soziale Herkunft systematisch berücksichtigt. Dazu werden typische Nutzungsmuster von inner- und außerschulischen non-formalen Bildungsangeboten identifiziert.

2.2 Studien- und Stichprobendesign

Für die Forschungsvorhaben im Rahmen von StEG wurde der Kontakt zu den Zielpersonen der Befragungen bislang stets indirekt über den schulischen Kontext und eine Stichprobe von Ganztagsschulen hergestellt. Auf diese Weise konnten Entwicklungen und Wirkungen des Ganztags im Zusammenhang mit bestimmten Schulmerkmalen untersucht werden. Auch zur Untersuchung der Binnenperspektive von Akteuren an Ganztagsschulen stellt dieser Zugang einen geeigneten Forschungsansatz dar.

Das Vorgehen stößt allerdings bei einer Untersuchung von familiären Bildungsstrategien im Lichte der allgemeinen Ganztagsschulentwicklung sowie bei der Rekonstruktion von vielfältigen Bildungs- und Betreuungsmustern an seine Grenzen: Bei ausschließlicher Berücksichtigung von Ganztagsschulen sind beispielsweise Schülerinnen und Schüler an Halbtagschulen systematisch ausgeschlossen. Bei geklumpten Stichproben wird außerdem die Auswahl auf erster Ebene in der Regel auf vergleichsweise wenige Schulen beschränkt, wodurch zwar Kosten eingespart werden können, aber eine relativ starke regionale Konzentration der einbezogenen Personen verursacht wird. Bezüglich der Fragestellungen in StEG-*Bildungsorte* hätte dies womöglich wegen der objektiv identischen (Schul-)Wahlmöglichkeiten in einer Region zu Ergebnissen mit begrenzter Reichweite geführt. Nicht zuletzt wird der Zugang zu Eltern und Schulkindern

bei einem nach Schulen geklumpten Stichprobendesign immer durch vergleichsweise viele ‚Gatekeeper‘ kontrolliert (z. B. Behörden, Schulleitungen, Schulkonferenzen, Lehrkräfte), wodurch die Aussagekraft eingeschränkt sein kann. Aus diesen Gründen wurde in *StEG-Bildungsorte* kein indirekter Zugang zu den Zielpersonen über die Bildungsinstitutionen gewählt, sondern Eltern und Schulkinder wurden über eine repräsentative Bevölkerungstichprobe direkt ermittelt und quantitativ-standardisiert telefonisch befragt.

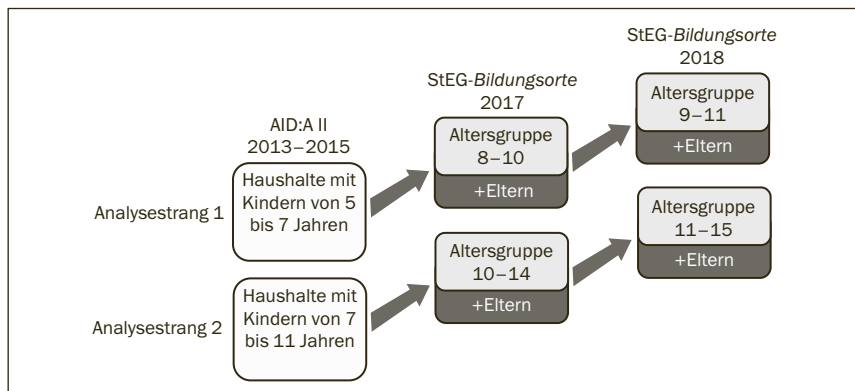
Aufgrund der Fragestellungen von *StEG-Bildungsorte* wurde die Grundgesamtheit nicht durch die gesamte Bevölkerung gebildet, sondern lediglich durch eine bestimmte Gruppe: Angestrebt war die längsschnittliche Befragung von Eltern und Schulkindern, die zum ersten Messzeitpunkt vor dem Übergang an eine weiterführende Schule stehen (Analysestrang 1) oder diesen bereits vollzogen haben (Analysestrang 2). Für diese Bevölkerungsgruppe stand keine Liste zur Verfügung, die zur Stichprobenziehung hätte genutzt werden können. Da es sich in Relation zur Gesamtbevölkerung um eine vergleichsweise kleine Zielgruppe handelt, war es aus Kostengründen weder möglich noch verhältnismäßig, eine allgemeine Bevölkerungstichprobe zu verwenden und die relevanten Fälle zum Beispiel über ein telefonisches Screening im Vorgespräch zu ermitteln.

Stattdessen wurde auf die Daten einer vorhandenen Stichprobe zurückgegriffen, die im Rahmen des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) verwendet worden war. AID:A I wurde erstmals 2009 zum Zwecke der allgemeinen Sozialberichterstattung zur Situation von Kindern, Jugendlichen und Familien und zur Untersuchung von weiteren, spezifischeren Fragestellungen durchgeführt. Von 2013 bis 2015 fand die Folgeuntersuchung AID:A II statt (vgl. Walper/Bien 2015). Da der DJI-Survey als Längsschnittstudie konzipiert ist, lassen sich Kandidatinnen und Kandidaten für anschließende Studien gezielt auswählen und zu weiteren Befragungen einladen. Dieser Ansatz hat zudem den Vorteil, dass viele soziodemografische Hintergrundinformationen oder Daten zu Familie, Lebenssituation und Bildungsbiografie nicht neu erhoben werden müssen. Einige Bereiche können hingegen nicht mehr beeinflusst werden, da bestimmte Rahmenbedingungen bereits durch die vorangegangenen Erhebungen festgelegt sind (z. B. maximaler Stichprobenumfang, Wahl des Erhebungsinstituts).

Auf dieser Grundlage wurde das Stichprobendesign für *StEG-Bildungsorte* näher konkretisiert, auch wenn bei der Konzeption im Jahr 2015 noch nicht sämtliche Daten aus AID:A II vorlagen: Die Stichprobe sollte an den Kindern ausgerichtet sein („Zielkinder“) und über die aus AID:A bekannten Geburtsjahre definiert werden. Der Zugang sollte über die Eltern („Auskunftspersonen“) hergestellt werden, sofern diese noch im gleichen Haushalt leben.¹ Die Geburtsjahre

1 Im Folgenden werden Statistiken und Kennzahlen gegebenenfalls mit entsprechenden Indizes für den Messzeitpunkt („2017“ und „2018“) und die Befragtengruppe („K“ = Kinder; „E“ = Eltern) versehen.

Abbildung 2.1. Studiendesign StEG-Bildungsorte



der Zielkinder zum Zeitpunkt der AID:A-Erhebungen dienten als Annäherung an einen bevorstehenden oder vollzogenen Übergang bis zur StEG-Erhebung in 2017, wobei auch ungewöhnliche individuelle Schullaufbahnen erwartet wurden (z. B. besonders frühe Einschulung, Klassenwiederholung). Für StEG-Bildungsorte sollten Kinder und Jugendliche erreicht werden, die zwischen 2003 und 2009 geboren wurden und im Jahr 2017 ein Alter zwischen 8 und 14 Jahren aufweisen. Die Zuordnung zu den Analysesträngen erfolgte anhand der in 2017 empirisch ermittelten Schulform und Klassenstufe. Das Design der Längsschnittuntersuchung von StEG-Bildungsorte wird in Abbildung 2.1 veranschaulicht.²

2.3 Grund- und Auswahlgesamtheit

Die Grundgesamtheit von StEG-Bildungsorte sind Kinder der Geburtsjahrgänge 2003 bis 2009, die mit mindestens einem Elternteil zusammenleben. Die Auswahlgesamtheit von StEG-Bildungsorte ist weitgehend durch die in AID:A II konzipierte und realisierte Stichprobe vorgegeben. Für eine ausführliche Darstellung der AID:A-Stichprobe wird auf Bien, Pötter und Quellenberg (2015) verwiesen, jedoch sollen hier einige wesentliche Merkmale erläutert werden, um den Auswahlrahmen für StEG-Bildungsorte darzustellen.

Die Stichprobe von AID:A II geht auf eine zufällige Auswahl von 295 Gemeinden aus ganz Deutschland zurück, die bereits 2009 für AID:A I gezogen worden waren. Bevölkerungsreiche Gemeinden bzw. Großstädte wurden auf dieser ers-

2 In der ersten Konzeption war für 2018 keine Befragung von Eltern im Analysestrang 1 vorgesehen. Die Entscheidung für eine zusätzliche Elternbefragung wurde nach der ersten Erhebungswelle getroffen.

ten Auswahlstufe systematisch häufiger einbezogen. Im zweiten Schritt wurde über die Einwohnermeldeämter eine disproportional nach Alter geschichtete Personenstichprobe aus jeder Gemeinde gezogen. Der Umfang der Altersgruppen sollte dabei jeweils in etwa gleich groß sein. „Das Auswahlverfahren garantiert, dass Verteilungsaussagen über Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene innerhalb der Altersgruppen repräsentativ sind.“ (Bien/Pötter/Quellenberg 2015, S. 64) Da für AID:A über die Einwohnermeldeämter keine Haushalte, sondern Personen entsprechend ihrem Alter ausgewählt wurden, handelt es sich nicht um eine ‚Haushaltsstichprobe‘ im engeren Sinn. Soweit dieser Begriff im Zusammenhang mit StEG dennoch verwendet wird, bezieht er sich auf den gemeinsamen Kontext der befragten Schulkinder und Eltern – also auf die Befragung von mehreren Personen im gleichen Haushalt.

Bis 2013 wurde die AID:A-Stichprobe für Befragungen in AID:A I sowie in den daran angeschlossenen Zusatzstudien genutzt und bei Bedarf mit weiteren Fällen aufgestockt. Für die Stichprobe von AID:A II wurden Fälle verwendet, die bereits in AID:A I oder einer der Zusatzstudien befragt werden konnten, in 2013 jünger als 33 Jahre waren und einer weiteren Befragung zugestimmt hatten. Auch Reserveadressen, die bei AID:A I nicht zum Einsatz kamen, wurden für AID:A II verwendet. Zudem flossen Fälle aus ‚Auffrischungsstichproben‘ mit ein, die zwischen 2009 und 2013 genutzt wurden, um aktuelle Aussagen über 0- bis 3-Jährige und ihre Familien treffen zu können. Bezüglich der in StEG-*Bildungsorte* relevanten Altersgruppe sollte insbesondere beachtet werden, dass aufgrund dieser bedarfsorientierten Auffrischungen vergleichsweise mehr Kinder in der Stichprobe enthalten sind, die 2009 geboren wurden, und die Altersgruppe der in 2008 Geborenen etwas weniger stark besetzt ist (siehe Tabelle 2.1). In AID:A werden

Tabelle 2.1. Auswahlrahmen und Bruttostichprobe für StEG-*Bildungsorte* nach Geburtsjahr der Zielkinder

| Geburtsjahr der Zielkinder | Auswahlrahmen AID:A II | | Bruttostichprobe StEG- <i>Bildungsorte</i> | |
|-------------------------------|------------------------|-------|--|-------|
| | n | in % | n | in % |
| 2003 | 692 | 13.6 | 645 | 13.0 |
| 2004 | 673 | 13.2 | 627 | 12.6 |
| 2005 | 666 | 13.0 | 665 | 13.4 |
| 2006 | 713 | 14.0 | 710 | 14.3 |
| 2007 | 839 | 16.4 | 834 | 16.8 |
| 2008 | 541 | 10.6 | 537 | 10.8 |
| 2009 | 983 | 19.3 | 959 | 19.3 |
| Gesamt | 5107 | 100.0 | 4977 | 100.0 |

die Relationen für altersübergreifende Auswertungen üblicherweise durch die Verwendung von Gewichten angeglichen.

Die Stichprobe von *StEG-Bildungsorte* umfasst nur Haushalte, die über einen Festnetzanschluss verfügen. Dieses Undercoverage erschien jedoch unproblematisch, da es sich bei Fällen ohne Festnetzanschluss in der Regel um Einpersonenhaushalte handelt (vgl. Meier/Glemser/Heckel 2014), die wiederum nicht zur Grundgesamtheit von *StEG-Bildungsorte* zählen.

Anhand des AID:A-II-Datensatzes konnten insgesamt 5107 Haushalte ermittelt werden, die für eine weitere Erhebung im Rahmen von *StEG-Bildungsorte* infrage kamen (siehe Tabelle 2.1). Da keine weitere Ziehung aus dem Auswahlrahmen vorgenommen wurde, unterscheidet sich dieser im Umfang nur unwesentlich von der angestrebten Bruttostichprobe. Die Abweichung ist durch 132 Fälle bedingt, die ihre Teilnahmebereitschaft zwischen der Befragung in AID:A II und dem Feldstart von *StEG-Bildungsorte* selbstständig zurückgezogen haben, zwischenzeitlich verstorben sind oder für die keine gültige Telefonnummer³ recherchiert werden konnte.

Die Verarbeitung der Stichprobe und die Datenerhebung wurden in AID:A vom Erhebungsinstitut infas durchgeführt. Aus Gründen des Datenschutzes werden die Adressen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer dort aufbewahrt. Die an AID:A angeschlossenen Erhebungen in *StEG-Bildungsorte* erfolgten daher ebenfalls in Zusammenarbeit mit infas. Der Umfang der realisierten Stichprobe wird in Abschnitt 2.6 dargestellt.

2.4 Erhebungsinstrumente

Die Erhebungsinstrumente für *StEG-Bildungsorte* bestanden zu beiden Messzeitpunkten aus jeweils einem „Kontaktmodul“ sowie einem standardisierten Fragebogen mit komplexer Filterführung. Das Kontaktmodul wurde vom Erhebungsinstitut entworfen, für *StEG-Bildungsorte* angepasst und um zusätzliche Screeningfragen ergänzt. Der Fragebogen mit den thematischen Inhalten wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von *StEG-Bildungsorte* konstruiert und von infas für eine telefonische Befragung programmiert. Das Instrument ist sowohl nach Analysesträngen als auch nach Zielgruppen unterteilt. Die Abfolge der einzelnen Abschnitte bei der Befragung ist durch den Aufbau des Erhebungsinstruments festgelegt (siehe Tabelle 2.2).

3 Die Recherche der Telefonnummern wurde vom Erhebungsinstitut infas direkt im Anschluss an die Bekanntgabe der relevanten Fälle für *StEG-Bildungsorte* veranlasst und im Rahmen einer Adressfactory-Recherche durchgeführt.

Tabelle 2.2. Ablauf und Inhalte der Erhebungen

| Erhebungsinstrument 2017 | | Erhebungsinstrument 2018 | |
|---|--|--|---|
| Analysestrang 1 | Analysestrang 2 | Analysestrang 1 | Analysestrang 2 |
| <i>Kontaktmodul</i> aktuelle Schulform, aktuelle Klassenstufe | | <i>Kontaktmodul</i> aktuelle Schulform, aktuelle Klassenstufe, vollzogener Schulwechsel, vollzogener Übertritt | |
| <i>Interview der Eltern (allgemeiner Teil)</i> Beziehung der Auskunft gebenden Person zum Zielkind, Haushaltsgröße, Partnerschaft, Schulabschluss (AP, PA), Erwerbstätigkeit (AP, PA), Freizeitaktivitäten (AP, PA), Bücher im Haushalt, finanzielle Situation | | <i>Interview der Eltern (allgemeiner Teil)</i> Beziehung der Auskunft gebenden Person zum Zielkind, Haushaltsgröße, Erwerbstätigkeit (AP, PA), soziales Kapital | |
| <i>Interview der Eltern</i> gemeinsame Aktivitäten, aktuelle Schule, außerschulische Angebote, Nachhilfe, gewünschter Abschluss für Zielkind, weiterführende Schule | <i>Interview der Eltern</i> aktuelle Schule, außerunterrichtliche Angebote, gemeinsame Aktivitäten, Nachhilfe | <i>Interview der Eltern</i> aktuelle Schule, Ganztagsangebot, außerunterrichtliche Angebote, gewünschter Abschluss für Zielkind, weiterführende Schule, Übergang, neue Schule | <i>Interview der Eltern</i> aktuelle Schule, außerunterrichtliche Angebote, Nachhilfe |
| <i>Übergabe an das Zielkind</i> | | <i>Übergabe an das Zielkind</i> | |
| <i>Interview der Schüler/-innen</i> weiterführende Schule, aktueller Schulbesuch, Freizeitverhalten, Familienleben | <i>Interview der Schüler/-innen</i> Schulzufriedenheit, außerunterrichtliche Angebote, Zufriedenheit mit den Angeboten, Organisation der Angebote, außerschulische Freizeit, Aktivitäten mit Freunden, Selbsteinschätzung | <i>Interview der Schüler/-innen</i> weiterführende Schule, außerunterrichtliche Angebote, Ganztags-schule, aktueller Schulbesuch, Familienleben, neue Schule | <i>Interview der Schüler/-innen</i> Schulzufriedenheit, außerunterrichtliche Angebote, Organisation von Unterricht und Angeboten, außerschulische Freizeit, Aktivitäten mit Freunden, Selbsteinschätzung |
| Verabschiedung | | Verabschiedung | |

Anmerkung: AP = Auskunftsperson, PA = Partner oder Partnerin

2017 wurde im Kontaktmodul abgefragt, welche Schulform und Klassenstufe die Zielkinder aktuell besuchen. Schulkinder, die eine Grundschule oder eine Klasse bis einschließlich der vierten Jahrgangsstufe (bzw. der sechsten Jahrgangsstufe in Berlin und Brandenburg) besuchen, wurden dem Analysestrang 1 zugeordnet. Alle anderen Fälle waren für den Analysestrang 2 vorgesehen. 2018 wurden die Daten zur Schulform und Klassenstufe nochmals abgefragt und im Screening kontrolliert, ob seit der letzten Erhebung ein Schulwechsel bzw. Übertritt stattgefunden hat. Anhand der aktualisierten Informationen wurden in der zweiten Welle ‚Subgruppen‘ erstellt, für die bestimmte Abschnitte des Fragebogens vorge-

sehen waren (z. B. Fälle, die den Übergang vollzogen haben, Fälle mit Schulwechsel, aber ohne Übergang).

Im allgemeinen Teil der Elternbefragung wurden vor allem Informationen zum Haushalt und zur familiären Situation auf den aktuellen Stand gebracht, die sich seit der letzten Befragung in AID:A bzw. StEG-*Bildungsorte* verändert haben könnten. Im Analysestrang 1 wurde der überwiegende Teil der Informationen über die Elternbefragung erhoben, da die zum Teil sehr jungen Schülerinnen und Schüler nicht mit einer ausführlichen Befragung überfordert werden sollten. Thematisch konzentrierte sich die Elternbefragung im Analysestrang 1 auf Bildungs- und Betreuungsstrategien, familiäre Vorstellungen zur individuellen Förderung und Hintergründe zum Übertritt der Zielkinder. Den Schülerinnen und Schülern wurden altersgerecht formulierte Fragen zur Situation an ihrer aktuellen Schule, zur Nutzung von Ganztagsangeboten und zu Erwartungen bezüglich der künftigen Schule gestellt. Im Analysestrang 2 wurden die meisten Fragen direkt an die Schulkinder gerichtet. Neben der aktuellen Situation an der jeweiligen Schule wurde die Inanspruchnahme von außerunterrichtlichen und außerschulischen Angeboten abgefragt. Die Eltern erteilten im Analysestrang 2 vor allem Auskunft zur bisherigen Schullaufbahn des Zielkinds. Im Gegensatz zum Analysestrang 1 sollten Zielkinder im Analysestrang 2 auch ohne vorliegendes Elterninterview befragt werden.

Bestimmte Fragen wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowohl 2017 als auch 2018 gestellt und können für Längsschnittanalysen genutzt werden. Den Interviewerinnen und Interviewern wurden während der Befragung zusätzliche Hinweise zur Unterstützung oder bei Rückfragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingeblendet.

Die Erhebungsinstrumente wurden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Deutschen Jugendinstituts mit einzelnen Gesprächspartnern sowie vom Erhebungsinstitut mit Fällen der StEG-Stichprobe getestet. Die Filterführung und Programmierung wurde von infas vor dem Feldstart mit einem automatisierten Verfahren kontrolliert.

2.5 Feldprozeduren

Die Feldphase des ersten Messzeitpunkts dauerte vom 13. 03. bis zum 31. 05. 2017. Die zweite Erhebungswelle wurde vom 17. 04. bis zum 08. 06. 2018 durchgeführt. Anfang März 2017 bzw. April 2018 wurde allen Haushalten eine schriftliche Ankündigung der telefonischen Befragung zugesandt und die Haushalte wurden über die Hintergründe des Forschungsvorhabens informiert. Zusätzlich konnten Interessenten über eine Webseite oder per E-Mail weitere Informationen einholen.

Die Namen der Zielkinder waren aus den AID:A-Erhebungen bekannt, wodurch auch bei Haushalten mit mehreren Kindern bereits im Anschreiben mitge-

teilt werden konnte, auf welches Kind sich die Befragung beziehen wird. Analog zum Vorgehen in AID:A II sollte als Auskunft gebender Elternteil am Telefon in erster Linie die Mutter adressiert werden, um im Längsschnitt möglichst gleiche Auskunftspersonen zu erhalten.

Die Interviewerinnen und Interviewer wurden vor ihrem Einsatz vom Erhebungsinstitut in Studieninhalte, Auswahl der Zielpersonen und den Fragebogen eingewiesen. Insbesondere das Screening und die Identifizierung der richtigen Auskunftspersonen wurden während der Feldphase von Supervisorinnen und Supervisoren kontrolliert. Im Durchschnitt wurden bei der ersten Erhebungswelle pro Interviewerin und Interviewer circa 59 Interviews und bei der zweiten Welle etwa 33 Interviews durchgeführt. Insgesamt kamen zum ersten Messzeitpunkt 82 Interviewerinnen und Interviewer zum Einsatz, 2018 wurde von 104 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Erhebungsinstituts ein Interview durchgeführt (vgl. infas 2017, S. 17; infas 2018, S. 17).

Inklusive der Fälle, in denen letztlich kein gültiges Interview zustande gekommen ist, wurden für das Kontaktmodul in 2017 und 2018 durchschnittlich 5.5 Minuten benötigt ($n_{2017} = 2790$; $n_{2018} = 1829$). Die Dauer der Interviews von Eltern und Schulkindern ohne Berücksichtigung des Kontaktmoduls ist in Tabelle 2.3 dargestellt.

2017 waren im Mittel 9.3 Kontaktversuche erforderlich, um die Eltern zu erreichen bzw. eine definitive Zusage oder Absage für die Befragung zu erhalten. Der Kontaktaufwand für die Schulkinder fiel in der Regel geringer aus, da beinahe in allen Fällen bereits ein Interview mit den Eltern geführt worden war. Auch bei der zweiten Erhebungswelle war der Kontaktaufwand für die einleitende Elternbefragung deutlich höher als für die Interviews mit den Schulkindern. Bei den befragten Elternteilen handelt es sich fast ausschließlich um die Mütter der Zielkinder.

Tabelle 2.3. Interviewdauer nach Analysestrang (in Minuten; ohne Kontaktmodul)

| | Analysestrang 1 | | | | Analysestrang 2 | | | |
|-------------------------------|-----------------|---------|------|------|-----------------|---------|------|------|
| | n | Min/Max | MW | SD | n | Min/Max | MW | SD |
| <i>StEG-Bildungsorte 2017</i> | | | | | | | | |
| Eltern | 1389 | 12/42 | 19.4 | 3.93 | 1268 | 5/33 | 10.5 | 2.41 |
| Kinder | 1056 | 6/29 | 11.2 | 2.98 | 1082 | 10/46 | 17.8 | 4.50 |
| <i>StEG-Bildungsorte 2018</i> | | | | | | | | |
| Eltern | 1024 | 5/36 | 13.8 | 3.49 | 805 | 3/25 | 8.7 | 2.73 |
| Kinder | 848 | 3/28 | 8.6 | 2.90 | 723 | 8/35 | 16.6 | 3.59 |

Quelle: infas 2017, S. 16; infas 2018, S. 16

Wegen eines Filterfehlers im Fragebogen von 2017 wurde mit Eltern, deren Kind zwar eine Ganztagschule besucht, aber dort keine Ganztagschülerin bzw. kein Ganztagschüler ist, eine Abfrage zur Nutzung von außerschulischen Betreuungsangeboten nachgeholt. Von 283 kontaktierten Eltern haben sich 258 Fälle an der Nacherhebung dieser Information beteiligt.

2.6 Realisierte Stichprobe

2.6.1 Ausfallgründe

Zur ersten Erhebung in *StEG-Bildungsorte* waren Interviews mit 4977 Schulkindern und jeweils einem Elternteil vorgesehen. Haushalte aus Analysestrang 1 kamen nur dann für ein Folgegespräch in 2018 infrage, wenn 2017 zumindest das Elterninterview realisiert werden konnte (ohne Tabelle: $n_{2017} = 1403$). Im Analysestrang 2 war die erneute Befragung nur vorgesehen, wenn aus 2017 Angaben der Zielkinder vorlagen (ohne Tabelle: $n_{2017} = 1085$). Die Bruttostichprobe 2018 ($n_{2018} = 2488$) ist daher nicht völlig deckungsgleich mit der Nettostichprobe 2017 ($n_{2017} = 2677$) und verfügt über 189 Haushalte weniger (siehe Tabelle 2.4).

Der überwiegende Teil der Ausfälle wurde sowohl 2017 als auch 2018 durch Nichterreichbarkeit der Haushalte verursacht ($n_{2017} = 1264$; $n_{2018} = 404$). Erwartungsgemäß gab es bei der ersten Welle anteilmäßig mehr ausdrückliche Verweigerungen als bei der Folgebefragung in 2018 ($n_{2017} = 489$; $n_{2018} = 167$). Schwierigkeiten bei der Terminabstimmung, der sprachlichen Verständigung oder der Erreichbarkeit der richtigen Auskunftsperson traten ebenfalls überwiegend bei der ersten Welle auf ($n_{2017} = 401$; $n_{2018} = 67$). Das Kontaktmodul wurde 2017 in 2790 Fällen und 2018 in 1843 Fällen erfolgreich abgeschlossen.

Aufgrund der Schwerpunktsetzung im Fragebogen war es je nach Analysestrang mehr oder weniger sinnvoll, bei Ausfall einzelner Haushaltsmitglieder überhaupt ein Interview zu führen: Im Analysestrang 1 sollten Interviews mit den Eltern auch dann durchgeführt werden, wenn keine Beteiligung des Zielkindes möglich war. Im Analysestrang 2 sollten Zielkinder auch dann teilnehmen können, wenn die Eltern nicht für ein Interview zur Verfügung standen ($n_{2017} = 2$; $n_{2018} = 1$). Falls die Eltern den Zugang zu den Kindern verweigerten, sollten im Analysestrang 2 keine Interviews stattfinden ($n_{2017} = 68$; $n_{2018} = 12$). Zum ersten Messzeitpunkt sind aufgrund von Nonresponse bei Zielkindern in insgesamt 541 Fällen keine Interviews zustande gekommen, zum zweiten Messzeitpunkt fielen deshalb 259 Schulkinder aus.

Tabelle 2.4. Ausfallgründe im Erhebungsverlauf von StEG-Bildungsorte

| | 2017 | 2018 |
|---|---------|---------|
| Bruttostichprobe | 4977 | 2488 |
| Haushalt nicht befragbar oder nicht Teil der Grundgesamtheit | -33 | -7 |
| Haushalt nicht erreichbar | -1264 | -404 |
| Verweigerung durch die Person am Telefon | -489 | -167 |
| Sonstiger Nonresponse | -401 | -67 |
| Screening mit Eltern abgeschlossen | 2790 | 1843 |
| Ausfall, da Einverständnis für Interview mit Zielkind verweigert | -68 | -12 |
| Verweigerung im laufenden Interview | -12 | --- |
| Realisierte Interviews mit Eltern | 2710 | 1831 |
| Trotz Verweigerung der Eltern Interview mit Zielkind gestattet | +2 | +1 |
| Zielkind nicht befragbar | -7 | -3 |
| Zielkind nicht erreichbar | -171 | -85 |
| Zielkind verweigert | -304 | -154 |
| Sonstiger Nonresponse bei Zielkind | -59 | -17 |
| Realisierte Interviews mit Zielkindern | 2171 | 1573 |
| Nachträgliche Löschung ungültig realisierter Interviews (Eltern/Zielkinder) | -31/-26 | ---/--- |
| Nachträgliche Löschung unplausibler Längsschnittdaten (Eltern/Zielkinder) | -3/-2 | -3/-2 |
| Nettostichprobe „Haushalte“ | 2677 | 1829 |
| Nettostichprobe Eltern | 2676 | 1828 |
| Nettostichprobe Zielkinder | 2143 | 1571 |

Quelle: infas 2017, S. 21 ff.; infas 2018, S. 21 ff.; eigene Berechnungen

2.6.2 Ausschöpfung und Panelmortalität

Von insgesamt 4977 kontaktierten Haushalten haben sich an der ersten Erhebungswelle 2677 Fälle beteiligt, was einer Ausschöpfungsquote von 53.8 Prozent entspricht. Von den teilnehmenden Haushalten haben 2018 insgesamt 1829 Fälle bzw. 68.3 Prozent aus der vorangegangenen Befragung erneut teilgenommen. Als durchgehende Masse liegen somit Längsschnittdaten von 36.7 Prozent der Haushalte vor, die ursprünglich für StEG-Bildungsorte kontaktiert worden waren.

Da die Anzahl der analysierbaren Fälle stark von den Personengruppen und

Tabelle 2.5. Gültige realisierte Interviews nach Analysesträngen und befragten Personen

| | Analysestrang 1 | | Analysestrang 2 | | Gesamt | |
|-------------|-----------------|--------|-----------------|--------|--------|--------|
| | Eltern | Kinder | Eltern | Kinder | Eltern | Kinder |
| Geplant | 2330* | 2330* | 2647* | 2647* | 4977 | 4977 |
| Realisiert | | | | | | |
| 2017 | 1400 | 1058 | 1276 | 1085 | 2676 | 2143 |
| 2018 | 1021 | 848 | 807 | 723 | 1828 | 1571 |
| 2017 + 2018 | 1021 | 717 | 807 | 723 | 1828 | 1440 |

* Vor der Erhebung wurden die Fälle den Analysesträngen anhand des Alters der Kinder zugeordnet.

Befragungsinhalten nach Analysestrang abhängt, sind die realisierten Interviews in Tabelle 2.5 nach diesen Merkmalen differenziert. Die Zellbesetzung der geplanten Interviews wurde anhand des Alters der Schulkinder geschätzt, da eine empirische Zuordnung zu den Analysesträngen erst nach Beantwortung aller Screeningfragen möglich war.

Im Analysestrang 1 konnten 2018 rund 73 Prozent der teilnehmenden Eltern von 2017 erneut befragt werden ($n_{2018} = 1021$), wohingegen im Analysestrang 2 nur etwa 62 Prozent der Eltern wiederholt erreicht wurden ($n_{2018} = 807$). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant ($\chi^2(1; n = 2676) = 28.92; p < .001$). Bei den Kindern gibt es diesbezüglich hingegen keinen bedeutsamen Unterschied: Während im Analysestrang 1 etwa 68 Prozent der Schulkinder von 2017 nochmals teilgenommen haben ($n_{2018} = 717$), beträgt die Quote im Analysestrang 2 etwa 67 Prozent ($n_{2018} = 723$).

2.6.3 Selektivität der Ausfälle

Zur Beurteilung der Selektivität der Ausfälle in *StEG-Bildungsorte* sollten die Vorbedingungen mitberücksichtigt werden, die bereits in AID:A gegeben waren (siehe auch Abschnitt 2.3): Aufgrund des Auswahlverfahrens von AID:A sind Familien mit mehreren Kindern in der Stichprobe häufiger vertreten als in der Grundgesamtheit (vgl. Bien/Pötter/Quellenberg 2015, S. 65). Zudem haben sich bei AID:A aufgrund der telefonischen Befragungsmethode und wegen regionaler Besonderheiten einige Ausfälle als selektiv herausgestellt. Diese Abweichungen von den Merkmalsverteilungen, wie sie beispielsweise im Mikrozensus beobachtet werden können, wurden bei AID:A II als unbedenklich eingestuft, allerdings wird konstatiert, dass „deutlich mehr Interviews mit höher gebildeten Personen

realisiert wurden, was zur Vorsicht in der Übertragbarkeit nichtbildungsdifferenzierter Anteilswerte auf die Gesamtpopulation mahnt“ (Bien/Pötter/Quellenberg 2015, S. 66).

Im Zuge der Kalkulation von Gewichten wurden für StEG-*Bildungsorte* nach jeder Erhebungswelle logistische Regressionen durchgeführt, um die individuelle Teilnahmewahrscheinlichkeit der vormals befragten Personen zu ermitteln (vgl. infas 2017, S. 32; infas 2018, S. 29). Aus diesen Analysen haben sich Hinweise auf weitere Verzerrungen ergeben, weshalb ein Modell zur Systematik der Ausfälle von 2017 und 2018 berechnet wurde: In der multinomialen logistischen Regressionsanalyse zur Teilnahmewahrscheinlichkeit stellen sich mehrere Merkmale als signifikante Prädiktoren heraus, wobei die Güte der beiden Modelle insgesamt als sehr gering anzusehen ist ($n_{2017} = 4906$; $Pseudo-R^2_{2017} = 0.029$; $p_{2017} < .00$ und $n_{2018} = 2666$; $Pseudo-R^2_{2018} = 0.026$; $p_{2018} < .00$). Wie schon in AID:A II kann auch in StEG-*Bildungsorte* durchgehend festgestellt werden, dass die telefonische Befragung umso seltener zustande kam, je niedriger der höchste Schulabschluss des Auskunft gebenden Elternteils war. Die Beteiligung fiel in beiden Erhebungen niedriger aus, wenn das Zielkind über einen Migrationshintergrund verfügte.

Die weiteren Befunde ergeben ein weniger einheitliches Bild: Familien mit Zielkindern der Geburtsjahrgänge 2006 und 2008 haben sich seltener an StEG-*Bildungsorte* 2017 beteiligt als solche mit Zielkindern des Jahrgangs 2003. In 2018 ist die Teilnahmewahrscheinlichkeit im Vergleich zur Referenzkategorie hingegen für die Geburtsjahrgänge 2005, 2007, 2008 und 2009 höher. In 2017 war die Wahrscheinlichkeit für ein telefonisches Interview bei Haushalten, in denen fünf oder mehr Personen leben, deutlich größer als bei Zwei-Personen-Haushalten. Regionale Unterschiede zeigen sich in einzelnen Nielsegebieten⁴: 2017 konnte im Nielsegebiet VII (Sachsen und Thüringen) eine niedrigere Beteiligung beobachtet werden, in 2018 war die Teilnahme für Fälle aus den Nielsegebieten I (Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt) und IV (Bayern) signifikant höher. Das Geschlecht des Zielkindes und die Gemeindegröße haben keine Vorhersagekraft bezüglich der Teilnahme an StEG-*Bildungsorte*.

2.7 Gewichtung

Durch die Verwendung von Gewichten sollen die unerwünschten Auswirkungen von Auswahl- und Ausfallprozessen kompensiert und die Repräsentativität der Ergebnisse verbessert werden. Für StEG-*Bildungsorte* wurden die Gewichte aus AID:A II übernommen und durch eine Adjustierung nach den im weiteren

4 Nielsegebiete sind regionale Abgrenzungen auf Grundlage von wirtschaftlichen Kriterien. Regionen mit ähnlichen Charakteristika (z. B. Kaufkraft, Konsumverhalten) werden dabei zu Analyseebenen zusammengefasst (vgl. auch Hoffmeyer-Zlotnik 2000, S. 48 ff.).

Verlauf ausgefallenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern fortgeschrieben. Durch den Einsatz der Gewichte werden die Randverteilungen der Stichprobe an die Randverteilungen in der Grundgesamtheit angepasst („Redressment“ bzw. „Poststratifikation“), wobei Eckwerte des Mikrozensus und des Statistischen Bundesamtes zugrunde gelegt wurden.

Die Nonresponse-Adjustierung für *StEG-Bildungsorte* erfolgte in zwei Schritten: Da keine Liste zur Verfügung stand, um die individuellen Teilnahme-wahrscheinlichkeiten in *StEG-Bildungsorte* zu ermitteln, wurden diese anhand eines multivariaten Logit-Modells geschätzt. Als erklärende Variablen wurden Geschlecht, Geburtsjahr und Migrationshintergrund des Zielkindes sowie der höchste allgemeinbildende Schulabschluss des Auskunft gebenden Elternteils, die Haushaltsgröße, das Bundesland (klassiert nach Nielsengebieten) und die Gemeindegröße in das Modell einbezogen. Die so berechneten Teilnahmewahrscheinlichkeiten wurden im zweiten Schritt mit den vorhandenen Gewichten aus AID:A II kombiniert, um das „Längsschnittgewicht“ für *StEG-Bildungsorte* zu erhalten. Durch die Gewichtung werden insbesondere design- und ausfallbedingte Disproportionalitäten bezüglich der Bundesländer, der unterschiedlichen Gemeindegrößen sowie der Altersgruppen kompensiert.

3 Vorstellungen individueller Förderung und die Wahl einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I

Susanne Gerleigner, Alexander Kanamüller

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe gilt als eine der wichtigsten Weichenstellungen für den weiteren Bildungsweg in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Becker 2010). In empirischen Forschungsarbeiten wird dabei üblicherweise der Frage nach der Wahl der Schulform nachgegangen, wobei empirische Befunde zur Wahl der konkreten Einzelschule oder zur expliziten Wahl einer Ganztagschule als weiterführende Schule bis dato kaum vorliegen (vgl. Maaz/Zunker/Neumann 2018). Vor dem Hintergrund der Ziele des Ganztagschulenausbaus – wie etwa der Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie der verbesserten individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler (vgl. BMBF 2003) – erarbeitet der vorliegende Beitrag, welche Vorstellungen Eltern von Grundschulkindern bezüglich der individuellen Förderung durch die Schule haben und ob diese Vorstellungen Einfluss darauf nehmen, sich für oder gegen eine Ganztagschule als weiterführende Schule zu entscheiden.

3.1 Theoretische Rahmung und Forschungsstand

Der Begriff der individuellen Förderung besitzt einen großen Stellenwert im nationalen Bildungsdiskurs (vgl. Klieme/Warwas 2011). Interessanterweise findet sich jedoch weder in der schulischen Praxis noch in der wissenschaftlichen Forschung oder in bildungspolitischen Veröffentlichungen eine einheitliche Definition dessen, was mit individueller Förderung konkret gemeint ist (vgl. Fischer 2014). Vielmehr findet sich eine Vielzahl von Zielen, Lesarten und konzeptionellen Vorschlägen (vgl. Solzbacher et al. 2012).

Grundsätzlich besteht die Funktion von Schule als sekundärer Sozialisationsinstanz darin, Kindern und Jugendlichen – neben der Primärsozialisation in der Familie – wesentliche Kulturtechniken näherzubringen. Hierzu zählt die Vermittlung zentraler Normen und Werte sowie des kollektiven Wissensbestands einer Gesellschaft (vgl. Herzog 2011). Hierbei geht es immer auch um die Etablierung von sozial erwünschten Eigenschaften durch das pädagogisch tätige Personal (vgl. Grundmann 2011). Schule besitzt somit nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen Erziehungsauftrag (vgl. Drahm/Cramer/Merk 2018). Unter dem Begriff Erziehung werden dabei all diejenigen Handlungen gefasst, die sich an

heranwachsende Individuen richten und die Förderung der persönlichen Entwicklung zum Ziel haben (vgl. Miller-Kipp/Oelkers 2007). Zudem betont der Begriff Erziehung das einzelne Subjekt mit seinen jeweiligen Begabungen, Stärken und Schwächen; wenn also mit dem Begriff Erziehung sowohl Handlungen mit Förderabsicht gemeint sind als auch eine Akzentuierung auf Individualität einhergeht, so lässt sich Erziehung auch als individuelle Förderung verstehen (vgl. Klieme/Warwas 2011). Individuelle Förderung wird in diesem Beitrag somit als erzieherisches Handeln begriffen, mit dem Ziel, die persönliche Entwicklung eines Kindes unter Aufdeckung und Berücksichtigung seiner je spezifischen Stärken und Schwächen zu unterstützen (vgl. Klieme/Warwas 2011; Maykus et al. 2011). Individuelle Förderung durch Schule im hier verstandenen Sinn richtet sich demnach auf verschiedene Aspekte der persönlichen Entwicklung eines Kindes. Zum einen kann dies das Verbessern von Schulleistungen umfassen. Zum anderen kann dies auch das Fördern individuell-spezifischer Begabungen bedeuten. Möglich ist zudem, dass damit das Kennenlernen vielfältiger Themen einhergeht, da spezifische Begabungen unter Umständen erst aufgedeckt werden müssen, um anschließend eine entsprechende Förderung erfahren zu können. Ferner kann damit das Fördern von Schlüssel- und Bewältigungskompetenzen, das Fördern von Handlungsfähigkeit im Rahmen von individuellen Lernprozessen und somit auch das Fördern des Erlebens von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung gemeint sein. Schließlich ist ebenso ein Unterstützen in der Entwicklung und Erfahrung physischer, sozialer und geistig-seelischer Kompetenzen – also letztlich ein Stärken der Persönlichkeit – denkbar (vgl. Maykus et al. 2011; Vollstädt 2009).

Wenn aber, wie zuvor erwähnt, in der Forschung und bildungspolitischen Berichterstattung eine einheitliche Definition von individueller Förderung fehlt, stellt sich umso mehr die Frage, was Eltern darunter verstehen. Gibt es bei Eltern von Schulkindern eine einheitliche Vorstellung davon, wie Schule Kinder fördern soll? Oder lassen sich vielmehr unterschiedliche Gruppen von Eltern mit jeweiligen Fokussen ausmachen? Was ist welchen Eltern hinsichtlich individueller Förderung in der Schule wichtig – ist für bestimmte Elterngruppen individuelle Förderung durch Schule bedeutsamer als für andere? Gewichten Eltern einzelne Facetten unterschiedlich?

Studien zeigen, dass Eltern durchaus den Wunsch nach individueller Förderung ihrer Kinder haben (vgl. Honig 2011) und dementsprechend diesen Wunsch auch an die Institution Schule herantragen (vgl. Arnoldt/Steiner 2015; Vasarik Staub 2015). Clausen (2006) konnte beispielsweise im Kontext der Einzelschulwahl zeigen, dass ein vorrangiger Grund der Eltern für die Wahl einer bestimmten Schule das Vorhandensein von individuell fördernden Zusatzangeboten ist. Wie sich Eltern individuelle Förderung in der Schule genau vorstellen bzw. worauf sie hier im Speziellen besonders Wert legen, war jedoch bis dato kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen.

Mit der Habitus-Theorie Bourdieus (1983, 1987) ist anzunehmen, dass Eltern

individuelle Förderung durch Schule in Abhängigkeit von ihrer sozialen Lage unterschiedlich bewerten. Der Habitus fungiert hierbei als Erzeugungsprinzip von Praxisformen, indem er sich in den Handlungen und Weltanschauungen der Akteure niederschlägt und gleichzeitig deren Handeln lenkt (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996). Dies lässt sich mithilfe des Kapitalbegriffs, der bei Bourdieu eng mit dem des Habitus verwoben ist, weiter veranschaulichen: Ein sozialsagenspezifischer Habitus geht nicht nur mit unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata einher, sondern auch mit einer unterschiedlich hohen Ausstattung an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital sowie mit unterschiedlich vorteilhaften Voraussetzungen für deren Akkumulation (vgl. Abels/König 2010). Ferner ist ein sozialsagenspezifischer Habitus nach Bourdieu nicht nur damit verbunden, dass Familien aus privilegierten Sozialsagen in der Tendenz eine höhere Bildung aufweisen, sondern zugleich auch von ihren eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten überzeugt sind, wohingegen sich bei Familien aus weniger privilegierten Sozialsagen eine kollektive Selbstunterschätzung hinsichtlich der eigenen Bildungskompetenzen beobachten lässt (vgl. Bourdieu 1973; Bourdieu/Passeron 1971). Gleichzeitig wurde durch die Bildungsexpansion und wird durch die weiter wachsende Wissensgesellschaft mit entsprechend einhergehenden Veränderungen in der Arbeitswelt höhere Bildung aber immer wichtiger für alle Berufssparten und Gesellschaftsschichten. Standen früher Kinder aus Arbeiterfamilien vielleicht weniger unter dem Druck, an einem Gymnasium bestehen zu müssen, da für sie ohnehin eine andere ‚Karriere‘ vorgesehen war, gilt Bildung heute als wichtigstes Gut in der Gesellschaft (vgl. Bogner 2018). Wenn aber Eltern aufgrund ihres hohen Bildungsabschlusses zum einen tendenziell besser dazu in der Lage sind, ihre Kinder in den klassischen Schulfächern zu unterstützen und zu fördern, und sich zum anderen ebendies auch mehr zutrauen, wären diese auch weniger stark auf den Aspekt der individuellen Förderung – mit dem Ziel der Verbesserung der Noten – in der Schule angewiesen als Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss.

Eltern aus weniger privilegierten Schichten verspüren hingegen immer mehr Druck, das eigene Kind in Bezug auf schulische Leistungen zu fördern (vgl. Merkle/Wippermann 2008; Vasarik Staub 2015). Da sie sich aber hinsichtlich der eigenen Förderung ihrer Kinder insbesondere in Bezug auf höhere Schulformen weniger Kompetenzen zuschreiben, würden Familien aus weniger privilegierten Sozialsagen mit geringerer Kapitalausstattung demnach im Hinblick auf die individuelle Förderung ihrer Kinder vonseiten der Schule sowohl quantitativ als auch qualitativ mehr Unterstützung erhoffen und erwarten. Zwar versuchen Eltern, diesen neuen Anforderungen so weit wie möglich zu entsprechen, – so ist beispielsweise in den letzten 20 Jahren eine starke Zunahme in der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht bei Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigerem Bildungsstatus zu beobachten (vgl. Haag/Streber 2017) – läge nun jedoch ein entsprechendes Angebot zur gezielten Unterstützung und Förderung der Kin-

der in einzelnen Schulfächern durch die Schule vor, so sollte dieses von Eltern aus weniger privilegierten Schichten dementsprechend besonders begrüßt werden.

Was die individuelle Förderung der Kinder jenseits der Verbesserung von Schulleistungen betrifft, so ist mit Bourdieu zum einen auch hier anzunehmen, dass Eltern mit einer hohen Ausstattung an kulturellem Kapital sich selbst tendenziell besser dazu in der Lage sehen, ihre Kinder in Bezug auf ihre Stärken und Talente angemessen zu fördern. Zum anderen lässt sich ebenso vermuten, dass diese Elternhäuser Fördermöglichkeiten außerhalb der Schule bevorzugen, da sie hier gezielter diejenigen Angebote wählen können, die ihrer Meinung nach qualitativ besonders hochwertig sind, wodurch sie gleichzeitig Distinktion im Sinne der Reproduktion des sozialen Status praktizieren könnten (vgl. Bourdieu 1998; Müller-Schneider 1994). Auch die Höhe des Sozialkapitals kann für die Wahl außerschulischer Fördermöglichkeiten eine Rolle spielen. Denn sowohl die Anzahl als auch die Art sozialer Kontakte könnte durchaus ausschlaggebend dafür sein, zu welchen alternativen Fördermöglichkeiten das Kind überhaupt Zugang hat. Nicht zuletzt stellt die Höhe des ökonomischen Kapitals einen relevanten Faktor für die Nutzung außerschulischer Fördermöglichkeiten dar. Schließlich sind diese nicht selten mit monetären Aufwendungen verbunden, die für manch eine Familie zu kostspielig ausfallen dürften. Und in der Tat weisen empirische Untersuchungen darauf hin, dass sich Kinder aus höheren Sozialschichten beispielsweise häufiger an von Vereinen organisierten Freizeitaktivitäten beteiligen (vgl. Betz 2006; Grunert 2006) und die Wahrscheinlichkeit, ein Musikinstrument zu lernen, für Kinder aus oberen sozialen Schichten beachtlich höher ist als für Kinder aus weniger privilegierten Sozialschichten (vgl. Büchner/Krüger 1996).

So lässt sich festhalten, dass Eltern aus niedrigeren Sozialschichten respektive mit geringerer Kapitalausstattung einer individuellen Förderung durch Schule eine höhere Bedeutung beimessen sollten als Eltern aus höheren Sozialschichten: zum einen, da sie selbst weniger gut dazu in der Lage sind bzw. sich selbst weniger gut dazu in der Lage sehen, ihre Kinder individuell zu fördern; zum anderen, da für privilegiertere Familien außerschulische Alternativen zur individuellen Förderung ihrer Kinder aufgrund der aufgeführten Gründe bedeutsamer, erreichbarer und erschwinglicher sein sollten.

Bedenkt man nun, wie eingangs erwähnt, dass gerade eine verbesserte individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Ziel des Ganztagschulausbaus war, stellt sich weiterhin die Frage, inwieweit die elterliche Vorstellung von individueller Förderung mit einer Ganztagsangebotsnutzung der Kinder einhergeht. Wenn Eltern dieses Ziel der Ganztagschule tatsächlich auch als solches begreifen, sollte angenommen werden, dass diejenigen, die mehr Wert auf individuelle Förderung in der Schule legen, dann auch vermehrt Ganztagschulen bei der Schulwahl im Blick haben. Dies sollte umso mehr für die Schulwahl in der Sekundarstufe I gelten, da mit steigendem Alter der Kinder der Betreuungsaspekt von Ganztagschule mehr und mehr in den Hintergrund rücken wird.

In der deutschen Forschung zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I liegt der Fokus bis dato vor allem auf der Wahl der weiterführenden Schulform und auf damit einhergehenden sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem (vgl. Ditton/Krüsken 2006; Dumont et al. 2014; Maaz et al. 2010). Neben der Schulform gilt es aber auch, eine konkrete Einzelschule auszuwählen, so es in der näheren Umgebung eine Auswahl gibt. In den wenigen Untersuchungen hierzu zeigte sich, dass Eltern vielschichtige Gründe für die Wahl einer konkreten Schule anführen (vgl. Clausen 2006; Koinzer/Gruehn 2013; Pfisterer 2003). Diese lassen sich zu zwei übergeordneten Kriterien zusammenfassen: Einerseits nennen Eltern Gründe, die mit der Schulqualität bzw. dem Profil der Schule zusammenhängen; hierzu zählen beispielsweise das Schulklima, das Fächerangebot, das pädagogische Konzept oder der Ruf der Schule (vgl. Clausen 2006; Pfisterer 2003). Andererseits werden von den Eltern auch pragmatische Gründe aufgeführt. Darunter lassen sich beispielsweise ein kurzer Schulweg, gute Betreuungszeiten oder ein Geschwisterkind an derselben Schule fassen (vgl. Clausen 2006; Jurczok/Lauterbach 2014; Koinzer/Gruehn 2013; Pfisterer 2003).

Ganztagsschulen als spezifische schulische Organisationsform mit ihrem politisch deklarierten Ziel der individuellen Förderung sowie mit ihren gegenüber Halbtagschulen verlängerten Betreuungszeiten decken also sowohl Gründe des Schulprofils als auch pragmatische Gründe der Einzelschulwahl ab. Dementsprechend verwundert es, dass das spezifische Kriterium der ganztägigen Organisationsform dennoch für lediglich ein Drittel der Eltern eine sehr wichtige Rolle bei der Wahl einer konkreten weiterführenden Schule spielt (vgl. Killus 2017). Aus welchen Gründen welche Familien eine Ganztagschule als weiterführende Schule in Betracht ziehen bzw. eben nicht, bedarf somit einer genaueren Untersuchung. Aufgrund des steigenden Alters der Kinder und des damit einhergehenden Bedeutungsrückgangs einer Betreuung am Nachmittag wäre es denkbar, dass insbesondere für die Sekundarstufe bestimmte Vorstellungen von individueller Förderung mit der Wahl einer Ganztagschule als weiterführender Schule zusammenhängen. Gemäß den bisherigen Ausführungen dürften diese unterschiedlichen Vorstellungen von individueller Förderung und somit möglicherweise auch die Entscheidung für oder gegen eine Ganztagschule auch mit der jeweiligen sozialen Lage sowie der Kapitalausstattung der Familie in Zusammenhang stehen.

Andererseits wäre es ebenso denkbar, dass Erfahrungen mit der Ganztagschule im Primarbereich oder die grundsätzlichen Einstellungen gegenüber dem Ganztag, die nicht über bestimmte Vorstellungen von individueller Förderung oder Betreuungswünsche erklärt werden können, mitentscheidend dafür sind, ob für die Sekundarstufe I eine Ganztagschule gewünscht wird.

Qualitative Befunde konnten zeigen, dass Eltern bei der Einzelschulwahl für die Sekundarstufe I durchaus Entwicklungsmöglichkeiten im Blick haben, die der gesamten Persönlichkeit ihres Kindes Rechnung tragen (vgl. Hofmann-Lun 2020). Entsprechende quantitative Befunde zur Relevanz der elterlichen Vorstel-

lungen von individueller Förderung für die Wahl einer Ganztagschule in der Sekundarstufe, insbesondere unter Berücksichtigung aller aufgezeigten Aspekte, fehlen allerdings bislang.

Eine repräsentative Schulleitungsbefragung an Ganztagschulen im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) konnte zeigen, dass der schulische Ganztag hinsichtlich der individuellen Förderung der Kinder in der Regel je nach Schulform unterschiedlich gestaltet ist (vgl. StEG-Konsortium 2015). Ganztagsgymnasien setzen stärker auf eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, die die Verbesserung der Schulleistung zum Ziel hat. Nichtgymnasiale Ganztagschulen der Sekundarstufe haben dagegen eher eine Förderung von Schlüssel- und Sozialkompetenzen im Blick (vgl. StEG-Konsortium 2015). Bei der Entscheidung für oder gegen eine Ganztagschule werden den Eltern und Kindern somit je nach avisierter Schulform andere Aspekte individueller Förderung an einer Ganztagschule geboten. Für entsprechende Analysen erscheint es demnach sinnvoll, den Zusammenhang zwischen den elterlichen Vorstellungen von individueller Förderung durch Schule und der Wahl einer Ganztagschule als weiterführender Schule getrennt danach zu untersuchen, ob das Kind ein Gymnasium oder eine andere weiterführende Schulform besuchen wird.

3.2 Fragestellungen und Methode

Mit den bisherigen Ausführungen lassen sich zwei Hauptfragestellungen formulieren: zum einen die Frage, welche Vorstellung von individueller Förderung Eltern von Grundschulkindern haben bzw. ob sich hier systematische Unterschiede nach familialer Kapitalausstattung oder weiteren soziodemografischen Merkmalen zeigen. Zum anderen wird geprüft, ob und – wenn ja – wie diese Vorstellungen von individueller Förderung die Suche nach einer weiterführenden Schule beeinflussen. Konkret geht es darum, ob – je nach Vorstellung von individueller Förderung – der Ganztag eine Rolle bei der Schulsuche spielt und wenn nicht, welche anderen möglichen Einflüsse zu finden sind. Denkbar wären hier, ähnlich wie in der Primarstufe, der Wunsch nach Betreuung der Kinder sowie auch Kompensationswünsche hinsichtlich möglicher eigener Unterstützungsdefizite.

Für die Analysen wird auf Daten der ersten Erhebungswelle (Frühjahr 2017) des Teilprojekts *Bildungsorte* aus der dritten StEG-Förderphase zurückgegriffen. Es wurden Angaben derjenigen Eltern verwendet, bei denen das Kind zum Befragungszeitpunkt eine Grundschule besuchte und die angaben, bereits nach einer weiterführenden Schule für das Kind gesucht oder sich schon für eine konkrete Schule entschieden zu haben ($n = 522$).¹

1 Gaben Eltern an, dass am Ort keine Wahlmöglichkeit bezüglich der weiterführenden Schule besteht, wurden diese Fälle ($n = 42$) aus den Analysen ausgeschlossen. Da der Anteil

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wird neben der deskriptiven Darstellung der elterlichen Vorstellungen von individueller Förderung bivariat geprüft, inwieweit diese mit der familialen Kapitalausstattung sowie weiteren soziodemografischen Merkmalen zusammenhängen. Für die zweite Fragestellung wird zunächst deskriptiv bzw. bivariat untersucht, für wen der Ganzttag bei der Wahl der Sekundarstufenschule eine Rolle spielt. Daran anschließend wird anhand von multiplen Logit-Modellen – getrennt nach geplanter Schulform – analysiert, welchen Stellenwert die Vorstellung von individueller Förderung für die Relevanz einer Ganzttagsschule innerhalb der Such- und Entscheidungsprozesse am Übergang in die Sekundarstufe I hat.

Zur Erfassung der elterlichen Vorstellung von individueller Förderung in der Schule dienen fünf Einzelitems mit jeweils vierstufiger Likertskala. Abgefragt wurde – neben der Zustimmung zur eher leistungsorientierten Ansicht, dass die Förderung durch die Schule zur Verbesserung von Schulleistungen beitragen sollte – auch die Meinung dazu, inwieweit individuelle Förderung ebenso auf die individuellen Interessen und Fähigkeiten wie auf die Persönlichkeit jedes Kindes abzielen sollte.

Zentrale abhängige Variable für die zweite Fragestellung ist die Angabe, ob die Ganzttagsschule eine Rolle bei der Suche nach oder der Entscheidung für eine konkrete weiterführende Schule spielt bzw. gespielt hat. Diese wurde mit 1 für *ja* und 0 für *nein* kodiert und dient als Proxy für die Präferenz einer Ganzttagsschule in der Sekundarstufe I.

Die Kapitalausstattung in der Familie wurde mit jeweils einem Indikator für kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital operationalisiert. Für das kulturelle Kapital wurden die musikalischen und/oder künstlerischen Aktivitäten im Haushalt berücksichtigt. Die Dummy-Variable wurde mit 1 kodiert, wenn mindestens ein Elternteil musikalisch und/oder künstlerisch aktiv war, und mit 0, wenn dies nicht der Fall war. Als Proxy für das soziale Kapital wurde auf einer vierstufigen Likertskala abgefragt, ob die Familie problemlos Personen außerhalb des Haushalts findet, an die sie sich bei nötiger Hilfe (z. B. bei einem kurzfristigen Betreuungsgengpass oder bei Fragen zur schulischen Laufbahn des Kindes) wenden könnte. Mit dieser Variable wird zum einen das soziale Netzwerk der Familie nach Bourdieu (1983), wenn auch beschränkt auf relevante, die Bildung, Betreuung und Erziehung des Kindes betreffende Aspekte, eingefangen, zum anderen wird in Anlehnung an Coleman (1996) explizit auf Unterstützung in schulischen Belangen fokussiert (siehe auch Gerleigner/Aulinger 2017). Für die Operationalisierung des ökonomischen Kapitals wurde die materielle Deprivation herangezogen. Konkret wurde danach gefragt, wie viele von insgesamt drei möglichen

der Fälle mit fehlenden Werten in der verbleibenden Stichprobe bei unter fünf Prozent lag ($n = 25$), wurden diese Fälle ebenso nicht in den Analysen berücksichtigt (vgl. Urban/Mayerl/Wahl 2016).

finanziellen Einschränkungen die Auskunftsperson für die Familie bejahen würde.² Dieser Indikator ging als Dummy-Variable mit 1 für *mindestens eine finanzielle Einschränkung* ein. Um die grundsätzliche Haltung der Eltern gegenüber ganztägigen Schulsystemen einzufangen, wurde deren Einstellung gegenüber der Ganztagschule durch eine Skala erfasst, die aus fünf vierstufigen Items mit einem Cronbachs Alpha von .71 besteht. Hierbei stehen höhere Werte für eine positivere Grundeinstellung gegenüber dem Ganztags. Neben einer grundsätzlichen Befürwortung oder Ablehnung des Ganztags als einer möglichen Erklärung für das Such- und Entscheidungsverhalten der Eltern könnten auch bisherige Erfahrungen mit Ganztagschulen relevant sein. Aus diesem Grund wurde zusätzlich als Dummy-Variable berücksichtigt, ob das Kind aktuell Ganztagsangebote nutzt.

In den Analysen wurden zudem soziodemografische Merkmale berücksichtigt, von denen aus der bisherigen Forschung bekannt ist, dass sie auf Bildungsentscheidungen Einfluss nehmen können. Neben einem möglichen Migrationshintergrund zählen hierzu auch die Bildung der Eltern sowie regionale Gegebenheiten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Dumont et al. 2014). Für die Region, in der die befragten Familien leben, wurde zum einen zwischen Ost- und Westdeutschland unterschieden, zum anderen wurde die jeweilige Siedlungsstruktur anhand des siedlungsstrukturellen Kreistyps von 2017 des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung berücksichtigt. Zur Erfassung des Migrationshintergrunds wurde auf Daten der zweiten Erhebungswelle der Studie Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A II) zurückgegriffen, auf die das Projekt *StEG-Bildungsorte* aufgesetzt hat (vgl. dazu Furthmüller in diesem Band). Die Information ging als Dummy-Variable mit 0 für *beide oder ein Elternteil sind in Deutschland geboren* und 1 für *beide Elternteile sind nicht in Deutschland geboren* in die Analysen ein. Dieses Vorgehen wurde zum einen gewählt, um Effekte einzufangen, die möglicherweise einer anderen Bildungs- und Schultradition, einhergehend mit einer gewissen Unkenntnis des deutschen Bildungssystems, geschuldet sind. Zum anderen werden durch diese Modellierung des Migrationshintergrunds eventuell mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern aufgrund sprachlicher Defizite nicht deutscher Muttersprachlerinnen und Muttersprachler berücksichtigt. Als Proxy für einen tendenziell eher akademischen Habitus in der Familie wurde die Bildung der Eltern als

2 Der genaue Wortlaut der Frage war: „Kann sich Ihre Familie die folgenden Dinge leisten? Bitte antworten Sie mit ‚ja‘ für ‚ja, das können wir uns leisten, wenn wir wollen‘ und ‚nein‘ für ‚nein, das können wir uns nicht leisten‘:

- a) Einmal im Jahr in den Ferien mit der ganzen Familie eine Woche wegfahren (aber nicht zu Verwandten)
- b) Dinge, die kaputt gehen oder nicht mehr richtig funktionieren, schnell durch neue ersetzen
- c) Wünsche, die einer von uns hat (z. B. nach einem bestimmten Kleidungsstück), auch mal außer der Reihe erfüllt zu bekommen.“

Tabelle 3.1. Univariate Kennwerte der Kontrollvariablen

| Variable | Anteil (%) | M (SD) |
|---|------------|-------------|
| Ostdeutsche Bundesländer (inkl. Berlin) | 14.4 | |
| Siedlungsstruktureller Kreistyp (Referenzkategorie: Ländliche Kreise) | | |
| Kreisfreie Großstädte | 34.7 | |
| Städtische Kreise | 41.4 | |
| Kein Elternteil in Deutschland geboren | 5.9 | |
| Mind. ein Elternteil mit Universitäts- oder Fachhochschulabschluss | 66.1 | |
| Einelternfamilie | 9.0 | |
| Mind. ein Erwachsener im Haushalt musikalisch und/oder künstlerisch aktiv | 8.1 | |
| Mind. eine finanzielle Einschränkung | 13.4 | |
| Aktuelle Ganztagsangebotsnutzung | 21.3 | |
| Gymnasium geplant | 64.8 | |
| Problemlos jemand da, wenn Hilfe nötig | | 3.40 (0.84) |
| Positive Grundeinstellung gegenüber Ganzttag | | 2.67 (0.65) |

Anmerkung: n = 522; ungewichtete Daten

Dummy-Variable darüber operationalisiert, ob mindestens ein Erwachsener im Haushalt einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss hat.

Da gerade in Bezug auf die Ganztagsangebotsnutzung unter dem Aspekt der Betreuung zudem mit ausschlaggebend ist, wie viele potenziell betreuende Erwachsene im Haushalt leben (vgl. Arnoldt/Steiner 2015), wurde in den Analysen ebenso kontrolliert, ob es sich bei den befragten Familien um sogenannte „Einelternfamilien“ handelt. Diese Information ging über eine Dummy-Variable mit 1 für *befragter Elternteil ist alleinerziehend bzw. es handelt sich um eine Einelternfamilie* und 0 für *befragter Elternteil wohnt mit Partnerin/Partner und Zielkind im gleichen Haushalt* in die Analysen ein. Tabelle 3.1 zeigt eine Übersicht über die univariaten Kennwerte der beschriebenen Kontrollvariablen für die verwendete Stichprobe.

3.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden deskriptive und bivariate Befunde zum elterlichen Verständnis von individueller Förderung an Schulen vorgestellt. Daran anschließend wird die Relevanz von Ganztagschule bei der Suche nach einer weiterführenden Schule aufgezeigt und es werden Logit-Modelle zu möglichen Effekten auf die Ganztagschulrelevanz geschätzt.

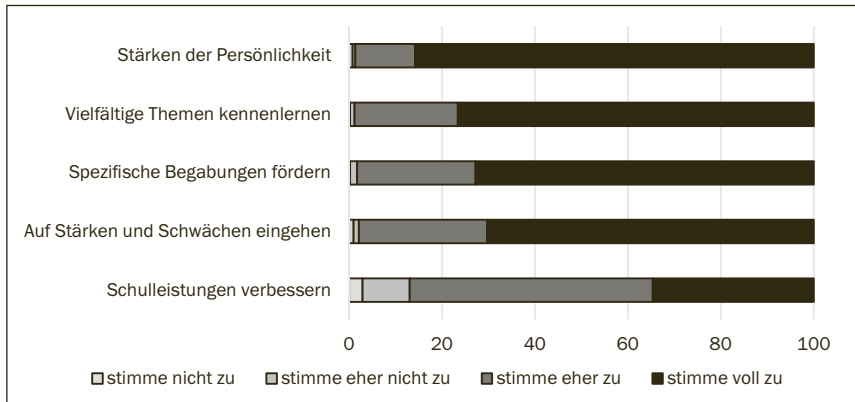
3.3.1 Elterliche Vorstellungen von individueller Förderung

Für die befragten Eltern ist die Stärkung der Persönlichkeit des Kindes der wichtigste Aspekt von individueller Förderung an Schulen: Rund 86 Prozent stimmen hier voll zu (siehe Abbildung 3.1). Gleichzeitig stimmen aber auch fast alle Befragten eher bis voll zu, dass Schule es den Kindern ermöglichen sollte, vielfältige Themen kennenzulernen, und dass Schule spezifische Begabungen fördern und gezielt auf die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen eingehen sollte. Einzig bei der Idee, dass Förderung durch Schule auch die Verbesserung der Schulleistungen miteinschließt, zeigen sich deutlichere Unterschiede in der Zustimmung. Hier stimmen gut 13 Prozent der befragten Eltern (eher) nicht zu und nur gut ein Drittel stimmt voll zu.

Gleichzeitig finden sich nur vereinzelt signifikante Zusammenhänge der verschiedenen Aspekte zur Vorstellung von individueller Förderung in der Schule mit soziodemografischen Merkmalen oder der Ressourcenausstattung in der Familie (siehe Tabelle 3.2). Die beiden – für die Eltern wichtigsten – Aspekte des Stärkens der Persönlichkeit und des Kennenlernens vielfältiger Themen weisen keinerlei signifikante Zusammenhänge mit dem Bildungshintergrund, der Ressourcenausstattung, regionalen Faktoren, strukturellen Merkmalen der Familie oder deren Einstellung zum Ganztag auf. Der Idee, dass Schule spezifische Begabungen fördern sollte, stimmen Eltern aus Ostdeutschland signifikant weniger zu. Zudem ist Eltern, die dem Ganztag positiv gegenüberstehen, diese Art der individuellen Förderung wichtiger. Auch das gezielte Eingehen auf die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen steht in einem signifikanten positiven Zusammenhang mit der Einstellung gegenüber dem Ganztag. Gleichzeitig finden sich hier positive Zusammenhänge mit der aktuellen Ganztagsangebotsnutzung des Kindes. Signifikante Zusammenhänge zeigen sich auch bezüglich der Vorstellung, dass Förderung in der Schule die Schulleistungen des Kindes verbessern sollte. Eltern, die über ein großes Hilfenetzwerk verfügen, stimmen ebenso wie Akademikereltern seltener dieser Vorstellung von individueller Förderung an der Schule zu.

Um zu prüfen, inwieweit Eltern bei ihrer Vorstellung von Förderung durch die Schule vielleicht mit einfließen lassen, welche zukünftige Schule ihr eigenes

Abbildung 3.1. Elterliches Verständnis von individueller Förderung



Anmerkung: $n = 522$; ungewichtete Daten; Prozentwerte; Fragentext: „Wie sollten Schulen die Kinder fördern?“

Tabelle 3.2. Bivariate Korrelationen der Vorstellung von individueller Förderung in der Schule mit soziodemografischen Merkmalen und familialer Ressourcenausstattung

| Soziodemografische Merkmale und familiale Ressourcenausstattung | Verständnis von individueller Förderung in der Schule | | | | |
|--|---|--|-----------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| | Verbesserung der Schulleistungen | Gezieltes Eingehen auf Stärken und Schwächen | Förderung spezifischer Begabungen | Vielfältige Themen kennenlernen | Stärken der Persönlichkeit |
| Region: Ostdeutschland | .030 | -.064 | -.100* | -.064 | -.035 |
| Siedlungsstruktureller Kreistyp (1: ländlicher Raum bis 3: kreisfreie Großstadt) | .005 | -.052 | .034 | .001 | .063 |
| Familienkonstellation: Alleinerziehend | -.026 | .005 | .023 | -.020 | .071 |
| Bildung: mind. eine Person Uni-/FH-Abschluss | -.093* | -.037 | -.045 | .011 | .020 |
| Zweiseitiger Migrationshintergrund | .047 | .017 | .066 | .029 | .001 |
| Kulturelles Kapital: Aktivitäten | .011 | .023 | .046 | .067 | .077 |
| Ökonomisches Kapital: finanz. Einschränkung | .076 | -.001 | .004 | -.045 | -.008 |
| Soziales Kapital: Hilfe, wenn nötig | -.118** | .003 | -.013 | .029 | .074 |
| Aktuell Nutzung von Ganztagsangeboten | -.018 | .106* | .050 | .014 | .043 |
| Positive Einstellung gegenüber Ganzttag | .017 | .093* | .107* | .068 | .055 |

Anmerkung: $n = 522$; ungewichtete Daten

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

Kind besuchen wird (ein Gymnasium oder eine andere weiterführende Schule), wurden zusätzlich bivariate Zusammenhänge der elterlichen Vorstellung von individueller Förderung in der Schule mit der geplanten Schulform in der Sekundarstufe I (Gymnasium oder kein Gymnasium) untersucht (ohne Tabelle). Hierbei zeigten sich signifikante – wenn auch schwache – negative Korrelationen der Vorstellung, dass Förderung in der Schule darauf zielen sollte, die Schulleistungen zu verbessern, mit einem geplanten Gymnasialbesuch der eigenen Kinder. Gleiches gilt für die Vorstellung, dass Schule gezielt auf die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen eingehen sollte: Eltern von angehenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stimmten dieser Aussage signifikant weniger zu.

3.3.2 Individuelle Förderung und die Relevanz einer Ganztagschule für die Schulsuche am Übergang in die Sekundarstufe I

Im Folgenden geht es darum, zu prüfen, ob die Vorstellungen von individueller Förderung in der Schule auch Einfluss darauf nehmen, für die Sekundarstufe I eine Ganztagschule in Betracht zu ziehen.

Hierfür wird zunächst dargestellt, für wen das Kriterium Ganztagschule bei der Suche nach einer konkreten weiterführenden Schule eine Rolle spielt. Darauf aufbauend wird untersucht, ob die Relevanz des Ganztags für die Sekundarstufe I durch elterliche Vorstellungen von individueller Förderung beeinflusst wird und welche anderen Aspekte zusätzlich oder stattdessen die Wahl einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I wahrscheinlicher machen.

Ganztagschule als Schulwahlmotiv

Anders als Kriterien der Schulqualität oder die Erreichbarkeit der Schule spielt der Ganztag bei der Wahl einer weiterführenden Schule eine eher untergeordnete Rolle (ohne Tabelle). Während beispielsweise der gute Ruf der Schule oder die Möglichkeit, sich direkt an der Schule informieren und ein Bild machen zu können, für über 85 Prozent der befragten Eltern wichtige Kriterien bei der Suche nach einer weiterführenden Schule waren, spielte der Ganztag nur für knapp ein Viertel der Eltern eine Rolle. Allerdings zeigten sich hierbei statistisch signifikante Unterschiede nach avisierten Schulform. Während für 34 Prozent der Eltern, deren Kind aller Voraussicht nach kein Gymnasium besuchen wird, der Ganztag bei der Schulsuche eine Rolle spielte, war dies nur für 19 Prozent der Eltern von Gymnasialaspirantinnen und -aspiranten wichtig.

Einflüsse auf die Relevanz einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I

Bivariat zeigte sich bei den fünf Aspekten der Vorstellung von individueller Förderung in der Schule lediglich zwischen der Idee des gezielten Eingehens auf die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen und der Relevanz des Ganztags bei der

Tabelle 3.3. Bivariate Korrelationen der Vorstellung von individueller Förderung in der Schule mit der Relevanz einer Ganztagschule bei der Schulsuche

| Verständnis von individueller Förderung in der Schule | Ganztagschule relevant für Schulsuche (ja/nein) | |
|---|---|-------------------------------------|
| | Gymnasium geplant (n = 338) | Kein Gymnasium geplant (n = 184) |
| a) Verbesserung der Schulleistungen | .001 | .116 |
| b) Gezieltes Eingehen auf Stärken und Schwächen jedes Einzelnen | .029 | .156* |
| c) Förderung spezifischer Begabungen | -.026 | .096 |
| d) Vielfältige Themen kennenlernen | -.010 | -.042 |
| e) Stärken der Persönlichkeit | -.017 | .081 |

Anmerkung: ungewichtete Daten

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

Suche nach einer weiterführenden Schule ein signifikanter Zusammenhang; und das auch nur, wenn das Kind aller Voraussicht nach kein Gymnasium besuchen wird (siehe Tabelle 3.3).

Ob dieser Zusammenhang im nichtgymnasialen Sample auch unter Berücksichtigung anderer möglicher Effekte zum Tragen kommt, wurde anhand von multiplen logistischen Regressionen untersucht. Für das Gymnasialsample wurde geprüft, inwieweit ebendiese anderen möglichen Aspekte Einfluss auf die Relevanz der Ganztagschule bei der Schulsuche nehmen. Im ersten Modell wurde die Relevanz einer Ganztagschule bei der Schulsuche auf Basis regionaler Faktoren, der Bildung der Eltern, eines etwaigen Migrationshintergrunds sowie der Familienkonstellation geschätzt. In einem zweiten Modell wurde zusätzlich die Kapitalausstattung in der Familie aufgenommen, bevor in einem dritten Modell mitberücksichtigt wurde, ob das Kind zum Zeitpunkt der Befragung Ganztagsangebote nutzt. Ein letzter Schritt erweiterte die Modelle um die generelle Einstellung der Eltern gegenüber der Ganztagschule. Im ersten Modell zeigen sich Effekte der Familienkonstellation sowie eines zweiseitigen Migrationshintergrunds darauf, ob die Ganztagschule bei der Schulsuche mitbedacht wird (siehe Tabelle 3.4). Die Ressourcenausstattung in der Familie zeigt entgegen den theoretischen Vermutungen keine Effekte (Modell 2). Anders die aktuelle Ganztagsangebotsnutzung des Kindes: Diese spielt eine zusätzliche Rolle für die Relevanz einer Ganztagschule bei der Schulsuche (Modell 3). Wird in einem letzten Modell (4) die grundsätzliche Einstellung gegenüber dem Ganztage mitaufgenommen, geht der Effekt der Ganztagsangebotsnutzung jedoch darin auf. Die beschriebenen Effekte der Familienkonstellation sowie eines zweiseitigen Migrationshintergrunds verändern sich durch die Hinzunahme der weiteren Prädiktoren nur geringfügig

Tabelle 3.4. Logit-Modelle des gymnasialen Samples zur Relevanz der Ganztagschule bei der Schulsuche (Odds Ratios)

| Kovariable | Modell | | | |
|--|--------|--------|--------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Region: Ostdeutschland | 0.86 | 0.81 | 0.74 | 0.63 |
| Siedlungsstruktureller Kreistyp (Ref.: ländlicher Raum) | | | | |
| Kreisfreie Großstädte | 1.91 | 1.91 | 1.65 | 1.63 |
| Städtische Kreise | 1.45 | 1.44 | 1.32 | 1.34 |
| Familienkonstellation: Alleinerziehend | 2.92* | 2.81* | 2.86* | 3.11* |
| Bildung: mind. eine Person Uni-/ FH-Abschluss | 1.22 | 1.46 | 1.56 | 1.63 |
| Zweiseitiger Migrationshintergrund | 5.29** | 3.99* | 4.27* | 3.84* |
| Kulturelles Kapital: Aktivitäten | | 0.82 | 0.85 | 0.84 |
| Ökonomisches Kapital: finanz. Einschränkung | | 2.00 | 1.71 | 2.11 |
| Soziales Kapital: Hilfe, wenn nötig | | 0.75 | 0.77 | 0.71 |
| Aktuell Nutzung von Ganztagsangeboten | | | 2.32* | 1.53 |
| Positive Einstellung gegenüber Ganztag | | | | 2.78*** |
| Konstante | 0.11 | 0.25 | 0.20 | 0.02 |
| N | 338 | 338 | 338 | 338 |
| Pseudo R ² (Nagelkerke) | 0.08** | 0.10** | 0.13** | 0.20*** |

Anmerkung: ungewichtete Daten
 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

und bleiben auch in Modell 4, zusammen mit der elterlichen Einstellung gegenüber dem Ganztage, bedeutsam für das explizite Mitdenken des Ganztags bei der Suche nach einer weiterführenden Schule.

Für das Subsample von Eltern, die als weiterführende Schule für ihr Kind kein Gymnasium geplant haben, wurde – neben den vier soeben beschriebenen Schritten – zusätzlich das elterliche Verständnis von individueller Förderung in der Schule als gezieltes Eingehen auf die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen ergänzt. Tabelle 3.5 zeigt, dass hier weder regionale noch familienstrukturelle Merkmale Einfluss auf die geschätzte Wahrscheinlichkeit haben, dass der Ganztage bei der Schulsuche eine Rolle spielt. Das Verständnis von individueller Förderung

Tabelle 3.5. Logit-Modelle des nichtgymnasialen Samples zur Relevanz der Ganztagschule bei der Schulsuche (Odds Ratios)

| Kovariablen | Modell | | | | |
|--|--------|-------|-------|-------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Region: Ostdeutschland | 1.17 | 1.34 | 1.66 | 1.53 | 1.03 |
| Siedlungsstruktureller Kreistyp (Ref.: ländlicher Raum) | | | | | |
| Kreisfreie Großstädte | 1.85 | 1.76 | 2.07 | 1.83 | 1.73 |
| Städtische Kreise | 1.27 | 1.21 | 1.40 | 1.35 | 1.14 |
| Familienkonstellation: Alleinerziehend | 2.09 | 2.04 | 1.85 | 1.80 | 1.36 |
| Bildung: mind. eine Person Uni-/ FH-Abschluss | 0.85 | 0.79 | 0.78 | 0.75 | 0.71 |
| Zweiseitiger Migrationshintergrund | 2.21 | 2.31 | 2.08 | 2.15 | 2.97 |
| Ind. Förderung: gezielt auf Stärken/ Schwächen jedes Einzelnen eingehen | | 2.78* | 3.34* | 3.19* | 3.73* |
| Kulturelles Kapital: Aktivitäten | | | 1.29 | 1.28 | 1.59 |
| Ökonomisches Kapital: finanz. Einschränkung | | | 1.81 | 1.91 | 2.32 |
| Soziales Kapital: Hilfe, wenn nötig | | | 0.64* | 0.65* | 0.61* |
| Aktuell Nutzung von Ganztagsangeboten | | | | 1.47 | 0.96 |
| Positive Einstellung gegenüber Ganzttag | | | | | 5.09*** |
| Konstante | 0.34 | 0.01 | 0.01 | 0.01 | 0.00 |
| N | 184 | 184 | 184 | 184 | 184 |
| Pseudo R ² (Nagelkerke) | 0.05 | 0.09 | 0.15* | 0.15* | 0.32*** |

Anmerkung: ungewichtete Daten
 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

in der Schule, gezielt auf Stärken und Schwächen jedes Einzelnen einzugehen, weist jedoch auch unter Kontrolle regionaler und familialer Faktoren einen positiven Effekt auf (Modell 2). Die Wahrscheinlichkeit, den Ganzttag bei der Suche nach einer weiterführenden Schule miteinzubeziehen, ist bei denjenigen Eltern höher, für die diese Art der Förderung wichtiger ist. Dieser Effekt bleibt bei Aufnahme der Kapitalausstattung in der Familie (Modell 3) bestehen. Zudem zeigen sich hier dahin gehend Effekte des verfügbaren Hilfenetzes, dass weniger leicht verfügbare Unterstützung Dritter mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einhergeht, den Ganzttag gezielt mitzudenken. Die aktuelle Ganztagsangebotsnutzung der Kinder hat keinen Einfluss darauf, ob bei der Suche nach einer weiterfüh-

renden Schule der Ganztage eine Rolle spielt (Modell 4). Eine generell positive Einstellung gegenüber der Ganztage Schule hingegen hat einen positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, auch für die weiterführende nichtgymnasiale Schule den Ganztage mitzudenken (Modell 5). Die Effekte des Verständnisses von individueller Förderung sowie der niedrigschwelliger Verfügbarkeit von Hilfe Dritter bleiben davon unberührt weiterhin bestehen.

3.4 Zusammenfassung

Die Persönlichkeit der Kinder stärken, ihnen durch eine breite Themenvielfalt ermöglichen, herauszufinden, wo ihre jeweiligen Begabungen wie auch Schwächen liegen, und gegebenenfalls gezielt auf ebendiese eingehen – so stellen sich die meisten Eltern die Förderung durch Schule vor. Zusammenhänge mit Bildung, Region, Migrationshintergrund oder Ressourcenausstattung in der Familie finden sich hierbei selten und wenn, dann in eher geringem Ausmaß. So zeigen sich lediglich bei drei der fünf Facetten von individueller Förderung vereinzelte Zusammenhänge. Eltern, deren Kinder ein Gymnasium besuchen werden, Eltern mit mindestens einem akademischen Abschluss in der Familie sowie Eltern mit einem guten Hilfenetzwerk legen weniger Wert darauf, dass Förderung in der Schule auch die Verbesserung von Schulleistungen mitberücksichtigt. Eltern von Gymnasialaspirantinnen und -aspiranten stimmen auch signifikant seltener zu, dass Schule gezielt auf die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen eingehen sollte. Eine aktuelle Ganztage Angebotsnutzung des Kindes sowie eine insgesamt positive Einstellung gegenüber dem Ganztage gehen hingegen mit höherer Zustimmung zu diesem Aspekt der individuellen Förderung einher. Und eine Förderung spezifischer Begabungen wünschen sich Eltern aus Westdeutschland sowie Eltern, die dem Ganztage insgesamt positiver gegenüberstehen, häufiger. Von einem systematischen Unterschied in der Zustimmung zu einzelnen Facetten der individuellen Förderung nach bestimmten Kriterien kann mit diesen vereinzelten, insgesamt geringen Zusammenhängen nicht gesprochen werden.

Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass die Vorstellung von individueller Förderung in Summe auch keine wesentliche Rolle für die gezielte Entscheidung für oder gegen eine Ganztage Schule in der Sekundarstufe I spielt. Insbesondere für Eltern von Gymnasialaspirantinnen und -aspiranten hängen die Vorstellung von individueller Förderung und die Wahl einer Ganztage Schule für die Sekundarstufe I nicht miteinander zusammen. Während ohnehin nur für ein Fünftel der befragten Eltern im Gymnasialsample Ganztage Schule ein wichtiges Kriterium bei der Suche nach einer konkreten weiterführenden Schule ist, zeigten sich hierbei keinerlei signifikante Zusammenhänge mit der jeweiligen Vorstellung von individueller Förderung in der Schule.

Bei Eltern, deren Kind aller Voraussicht nach kein Gymnasium besuchen

wird, ist zumindest gut einem Drittel der Ganztage bei der Schulsuche wichtig. Gleichzeitig ist diesen Eltern dann der Ganztage bei der Schulwahl wichtiger, wenn sie zugleich hohen Wert auf ein gezieltes Eingehen auf die Stärken und Schwächen jedes Einzelnen in der Schule legen. Zumindest bei nichtgymnasialen Schulen scheinen Eltern diesen Aspekt von individueller Förderung mit dem schulischen Ganztage zu verbinden.

Hinsichtlich der familialen Kapitalausstattung sowie der Bildung der Eltern zeigen sich in Summe ebenso eher geringe Effekte auf die konkrete Schulwahlentscheidung am Ende der Primarstufe. Bei Eltern von angehenden Gymnasialtinnen und Gymnasiasten steht die Kapitalausstattung in der Familie nicht in Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit, dass der Ganztage bei der Suche nach einer weiterführenden Schule explizit mitgedacht wird. Bei Familien, in denen die Kinder kein Gymnasium besuchen werden, hat der Aspekt der Kapitalausstattung aber durchaus einen Effekt auf die Relevanz einer Ganztageesschule. Zwar beeinflussen auch hier weder das institutionalisierte kulturelle Kapital in Form des Bildungsabschlusses noch das inkorporierte kulturelle Kapital in Form der musisch-künstlerischen Aktivitäten der Eltern oder das ökonomische Kapital die Relevanz des Ganztages, das soziale Kapital spielt hingegen durchaus eine Rolle. Für Eltern, die ohne Probleme auf Hilfe Dritter bei Betreuungsengpässen oder bei Fragen zu schulischen Belangen zurückgreifen können, ist der Ganztage bei der Suche nach einer nichtgymnasialen weiterführenden Schule weniger relevant.

In der gymnasialen Substichprobe berücksichtigen stattdessen vor allem alleinerziehende Elternteile oder Familien, bei denen beide Eltern zugewandert sind, die Option der ganztägigen Beschulung bei der Suche nach einer weiterführenden Schule. In der nichtgymnasialen Substichprobe spielen die Familienkonstellation sowie die Migrationserfahrung in der Familie wiederum keine eigenständige Rolle für die Berücksichtigung einer Ganztageesschule bei der Wahl einer weiterführenden Schule.

Ein Aspekt, der die explizite Berücksichtigung des Ganztages bei der Schulsuche befördert, ist – in beiden Substichproben – eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem Ganztage. Eltern scheinen also nicht nur im Sinne eines Lippenbekenntnisses den Ganztage für eine gute Idee für Kinder, die das nötig haben, zu halten.

3.5 Diskussion

Die elterliche Vorstellung von individueller Förderung in der Schule variiert nicht so sehr, wie es aufgrund theoretischer Überlegungen vermutet wurde. Dies könnte zum einen dahin gehend interpretiert werden, dass der vermehrte Druck, den Eltern aus weniger privilegierten Schichten hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder verspüren, in Kombination mit ihrer möglichen Selbstunterschätzung in

Bezug auf eigene Unterstützungsmöglichkeiten nicht dazu führt, dass diese Eltern in einem stärkeren Maß Unterstützung seitens der Schule erwarten, wenn es um die individuelle Förderung ihrer Kinder geht.

Zum anderen könnten die nicht gefundenen Unterschiede in Bezug auf die elterliche Vorstellung von individueller Förderung aber auch ein Stück weit daran liegen, dass insgesamt wenig Streuung in den Variablen vorliegt und gleichzeitig – mit einer Ausnahme – insgesamt eine sehr hohe Zustimmung zu allen abgefragten Facetten zu finden war. Somit könnte ebenso ein sogenannter ‚Deckeneffekt‘ vorliegen.

Ebenfalls nur bedingt bestätigt werden konnte, dass insbesondere Eltern, die ihre Kinder aufgrund geringerer Kapitalausstattung weniger gut selbst fördern können, ihre Hoffnung vermehrt auf Ganztagschule auch in der Sekundarstufe I setzen. Allerdings: Für spezifische Elterngruppen scheint der Ganztag durchaus eine Unterstützungsfunktion zu haben. Dies sind je nach Sample alleinerziehende Eltern, Eltern mit Migrationshintergrund oder Eltern, die bei Betreuungseingpässen bzw. bei Fragen zu schulischen Belangen nicht ohne Weiteres über Hilfe Dritter verfügen können. Familien mit geringerer personeller Ausstattung (alleinerziehend) oder möglichen fehlenden Kenntnissen des deutschen Schulsystems respektive der deutschen Sprache (beide Elternteile sind zugewandert) könnten sich somit von der Ganztagschule durchaus eine gewisse Kompensation in dieser Hinsicht erhoffen – sei es durch zusätzliche Betreuung am Nachmittag oder gezielte Förderung und Unterstützung in schulischen Belangen, bei denen die Eltern ihre Kinder aus Zeitgründen oder aufgrund von eigenen Defiziten (Stichwort Sprachkenntnisse) in ihren Augen selbst nicht ausreichend unterstützen können.

Der Befund, dass fehlendes soziales Kapital in Form von Hilfenetzwerken mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einhergeht, den Ganztag für die Sekundarstufe zu wählen, könnte ebenso in diese Richtung interpretiert werden. Zwar geht es auch hier nicht explizit um Aspekte der individuellen Förderung, dennoch kann durchaus angenommen werden, dass gerade diese Eltern sich von der Ganztagschule neben dem Betreuungsaspekt auch eine mögliche Unterstützung der Kinder beim Lernen und für sich selbst mehr Hilfe bei Bildungsfragen erhoffen. Die bei geringerer Bildung bzw. Kapitalausstattung vermuteten geringeren Unterstützungsmöglichkeiten scheinen somit zumindest in einer Substichprobe für die Antizipation des Ganztags in der Sekundarstufe mit relevant zu sein.

Bezüglich der Befunde zu den einzelnen Kapitalsorten muss jedoch einschränkend erwähnt werden, dass die Operationalisierung der Kapitalausstattung möglicherweise etwas zu knapp ausfiel. Vor allem die Operationalisierung des kulturellen Kapitals mit dem Fokus auf musikalische und/oder künstlerische Aktivitäten der Eltern könnte zu eng gefasst sein. Andererseits würde gerade eine eigene musikalische und/oder künstlerische Betätigung der Eltern dafürsprechen, dass sie sich selbst besser dazu in der Lage sehen, ihre Kinder in Bezug auf

deren Talente und Stärken entsprechend zu fördern, anstatt diese Aufgabe an die Schule auszulagern.

Auch die Annahmen zum direkten Zusammenhang der elterlichen Vorstellung von individueller Förderung in der Schule und der gezielten Wahl einer Ganztagschule am Ende der Primarstufe konnten nur schwerlich mit den Daten reproduziert werden. Gleichzeitig deuten die Befunde darauf hin, dass Ganztags an Gymnasien von Eltern anders verstanden wird als an nichtgymnasialen weiterführenden Schulen. Während für Eltern von angehenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Vorstellung davon, wie Schule Kinder fördern sollte, nichts mit Ganztags zu tun hat, geht in der nichtgymnasialen Stichprobe immerhin der Wunsch nach dem gezielten Eingehen auf Stärken und Schwächen jedes Einzelnen durchaus mit der Relevanz von Ganztags einher. Ganz offensichtlich verbinden Eltern hier vor allem die Möglichkeiten des Ganztags mit dieser Art der individuellen Förderung. Warum das bei Eltern von angehenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht der Fall ist, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Es lässt sich jedoch vermuten, dass Ganztagschule in der Sekundarstufe seitens der Eltern je nach Schulform unterschiedlich gedacht wird. Dies stünde im Einklang mit der aus früheren Befunden bekannten unterschiedlichen Fokussierung der Förderziele vonseiten der Schule selbst (vgl. StEG-Konsortium 2015). Allerdings widerspricht diese Differenzierung, die sich offensichtlich bereits im Entscheidungsverhalten der Eltern verfestigt, dem bildungspolitischen Anspruch, dass Schule und vor allem Ganztagschule alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen individuell fördern solle.

Dessen ungeachtet spielt für immerhin ein Fünftel der Eltern, deren Kind auf ein Gymnasium gehen wird, der Ganztags eine wichtige Rolle bei der Schulsuche. Neben elterlicher Migrationserfahrung und der Familienkonstellation ist hierfür eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem Ganztags mitentscheidend. Diese grundsätzliche Meinung zum Ganztags kann – in beiden Substichproben – weder über die mit ins Modell aufgenommenen regionalen Faktoren noch über einen bestimmten Bildungsstatus erklärt werden. Was also Eltern dazu veranlasst, dem schulischen Ganztags positiv gegenüberzustehen respektive ihn eher negativ einzuschätzen, sollte in weiteren Studien untersucht werden.

4 Nutzung außerunterrichtlicher Angebote und individuelle Entwicklungen: Ist der ganztags schulische Rahmen ein Vorteil?

Bettina Arnoldt

Mit dem Ausbau der Ganztagschulen war unter anderem die Erwartung verbunden, dass dort eine verbesserte individuelle Förderung stattfindet und dadurch sowohl kognitive als auch soziale Kompetenzen gesteigert werden können (vgl. BMBF 2003). Mit den Daten von *StEG-Bildungsorte* wird für die Sekundarstufe I anhand einer um Halbtagschulen erweiterten Stichprobe untersucht, ob die Inanspruchnahme des Ganztagsangebots an Ganztagschulen einen Vorteil gegenüber der Nutzung von Angeboten außerhalb des Ganztagsbetriebs bei der Entwicklung der Mathematiknote und dem prosozialem Verhalten bietet. Ergebnis ist, dass die Teilnahme an ganztagsunabhängigen Angeboten mit einer besseren Entwicklung der Mathematiknote zusammenhängt, während sich das prosoziale Verhalten bei Ganztagschülerinnen und -schülern positiver entwickelt.

4.1 Thematische Rahmung und Forschungsstand

Ganztagschulen haben durch den erweiterten Zeitrahmen die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern ein erweitertes Angebot vorzuhalten. Neben dem Mittagessen besteht dieses je nach Organisationsform und pädagogischer Konzeption der Ganztagschule aus Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten, zusätzlichen Unterrichtsstunden und/oder freizeitorientierten, fachbezogenen und fächerübergreifenden Angeboten (vgl. StEG-Konsortium 2019, S. 81 f., S. 104 ff.).

Auch Halbtagschulen haben in der Regel Angebote, die zusätzlich zum Unterricht von den Schülerinnen und Schülern in Anspruch genommen werden können, wie Arbeitsgemeinschaften und Förderkurse. So ergab die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), dass ein Großteil der Schulen der Sekundarstufe I bereits vor der Umstellung auf Ganztagsbetrieb als Halbtagschule eine ausgeprägte Angebotsstruktur aufwies, die nach der Umstellung weiter ausgebaut wurde (vgl. Holtappels 2008). Weishaupt et al. (2013, S. 29) konnten im Rahmen einer repräsentativen Befragung von Schulleitungen von Halb- und Ganztagschulen für den Bereich der kulturellen Bildung zeigen, dass 87 Prozent der Halbtagschulen mindestens ein Angebot in diesem Themenspektrum zusätzlich zum Unterricht im Programm haben. Ein weiteres Ergebnis der Befragung

war aber auch, dass der Anteil von Ganztagschulen mit kulturellen Angeboten größer ausfällt und diese auch eine durchschnittlich höhere Anzahl solcher Angebote haben als Halbtagsschulen (vgl. Weishaupt et al. 2013, S. 28).

Der Unterschied im zusätzlichen Angebot zwischen Halb- und Ganztagschulen besteht neben der quantitativen Ausprägung vor allem darin, dass es für Halbtagsschulen weder konzeptionelle Vorgaben noch Mindestanforderungen an Öffnungszeiten und Teilnahmefrequenzen gibt. Aber gerade diese Aspekte sind es, durch die sich eine besondere Wirkung der Teilnahme erhofft wird. In der Ganztagskonzeption muss in der Regel erläutert werden, wie Unterricht und zusätzliche Angebote miteinander in Verbindung stehen. Zudem sind die Ganztags Schülerinnen und -schüler dazu verpflichtet, an mindestens drei Tagen in der Woche am Ganztagsbetrieb teilzunehmen (vgl. KMK 2019, S. 4 f.). Ganztagschulen – insbesondere in gebundener Form – haben durch die Teilnahmeverpflichtung ganzer Klassen bzw. der ganzen Schülerschaft die Möglichkeit, flexible Zeitorganisationsmaßnahmen einzuführen und die Verzahnung von unterrichtsergänzenden Angeboten und curriculumsgebundenem Unterricht zu realisieren. Von diesen Gestaltungselementen wird sich eine bessere individuelle Förderung versprochen als von additiven Modellen, bei denen zusätzliche Angebote im Anschluss an einen unveränderten Unterricht stattfinden (vgl. Willems et al. 2014). Durch eine hohe Teilnahmeintensität werden günstige Entwicklungen bei den Schülerinnen und Schülern angenommen, beispielsweise eine Verbesserung der deutschen Sprachfähigkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Merrens/Schröder-Lenzen/Bellin 2010). Außerdem wird mit Ganztagschulen verbunden, dass an ihnen multiprofessionelle Teams arbeiten. Ziel der Ausweitung des schulischen Kollegiums ist unter anderem eine Verknüpfung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsangeboten, wodurch eine bessere individuelle Förderung verschiedener Schülergruppen erwartet wird (vgl. Olk/Speck/Stimpel 2011).

Dennoch sind die Grenzen zwischen Halb- und Ganztagschulen nicht scharf umrissen. Dies liegt zum einen daran, dass ein Teil der Ganztagschulen – und hier insbesondere die gebundenen Modelle – die Möglichkeiten des erweiterten Zeitrahmens nicht den Erwartungen entsprechend ausschöpft (vgl. Klieme et al. 2008). Zum anderen weist ein Teil der Halbtagsschulen Programme und Konzeptionen auf, die mit Ganztagschulen mithalten können. Neben dem bereits beschriebenen, teilweise umfangreichen zusätzlichen Angebot lassen sich für manche Halbtagsschulen auch Maßnahmen für individuelle Förderung, günstige Rahmenbedingungen für Kooperation und eine Verzahnung von Unterricht und Angebot feststellen (vgl. Bremm 2019, S. 149). Allerdings sind es laut Bremm (2019, S. 163) im Durchschnitt mehr Ganztagschulen, die solche Merkmale ausgebaut haben, als Halbtagsschulen.

Ebenso stellen sich aus Schülersicht Unterschiede zwischen dem Status als Ganztagschülerin bzw. -schüler und anderen Jugendlichen dar. Wie auch auf

Schulebene spielen hier Konzeption und Teilnahmeverbindlichkeit eine Rolle. Aufgrund des hohen Anteils an offenen Ganztagschulen wird oftmals von Schulen mit ganztägigen Angeboten gesprochen und es kann leicht der Eindruck entstehen, dass es keinen Unterschied macht, ob jemand am offenen Ganztage angemeldet ist oder an Arbeitsgemeinschaften ohne Ganztagsbezug teilnimmt. Auch wenn Jugendliche, die keine Ganztagschülerinnen bzw. -schüler sind, zur Teilnahme an Förderkursen verpflichtet werden können, ist der Besuch von Arbeitsgemeinschaften in jedem Fall freiwillig und nicht an eine bestimmte Menge oder Häufigkeit der Teilnahme gebunden. An offenen Ganztagschulen müssen die Jugendlichen jedoch für mindestens ein Schulhalbjahr angemeldet werden und an mindestens drei Tagen in der Woche teilnehmen (vgl. KMK 2019, S. 4 f.). Zum Ganztagsprogramm gehören nicht nur zusätzliche Angebote, sondern auch die längere Mittagspause und weitere Zeiten zum gemeinschaftlichen Erleben (vgl. Radisch/Klemm/Tillmann 2018). Gebundene Ganztagschulen sind zum Teil durch einen Fokus auf Rhythmisierung von erweitertem Unterricht und freien Lernzeiten (vgl. Altermann et al. 2018, S. 29) wenig angebotsförmig organisiert, sodass Ganztagschülerinnen und -schüler in dieser Organisationsform nicht unbedingt wahrnehmen, zusätzliche Angebote zu besuchen.

Zu den Wirkungen der Teilnahme an Angeboten liegen bereits einige Erkenntnisse vor. Hierbei lässt sich zwischen Studien, deren Stichprobe nur Ganztagschulen umfasst, und solchen, die sowohl Halb- als auch Ganztagschulen untersuchen, unterscheiden. Zur ersten Gruppe gehört die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), die bundesweit und im Längsschnitt Ganztagesteilnehmende mit Nichtganztagesteilnehmenden verglichen hat. Hier wurde unter anderem gezeigt, dass in der Sekundarstufe I die dauerhafte Teilnahme am Ganztage zu einem positiveren Sozialverhalten (vgl. Fischer/Kuhn/Züchner 2011) und zu einer geringeren Wahrscheinlichkeit von Klassenwiederholungen führt (vgl. Steiner 2011). Eine günstigere Entwicklung der Schulnoten lässt sich sowohl bei einer hohen Teilnahmeintensität als auch bei hoher Angebotsqualität feststellen (vgl. Kuhn/Fischer 2011a). Fachbezogene Kompetenzen werden allerdings nicht gefördert, auch nicht durch die Teilnahme an domänenspezifischen Angeboten (vgl. Klieme et al. 2016). Eine weitere Studie, deren Stichprobe nur Ganztagschulen umfasst, ist „EduCare-TaSe – Tagesschulen¹ und Schulerfolg?“, die die Kompetenzentwicklung von Kindern an Grundschulen in der Deutschschweiz untersucht. Ebenso wie in StEG wird hier resümiert, dass es keinen Unterschied in der Entwicklung der Mathematik- und Leseleistung zwischen Tagesschulkindern und den anderen Kindern gibt (vgl. von Allmen et al. 2019). Im Widerspruch zu StEG findet sich in dieser Stichprobe jedoch keine differenzielle Entwicklung des prosozialen Verhaltens nach Tagesschulteilnahme (vgl. Frei et al. 2019).

1 Entspricht der offenen Ganztage in Deutschland.

Die Studien, die Halbtagsschulen in die Vergleichsgruppe einbeziehen, finden wenig bis keine Hinweise auf positivere Entwicklungen bei Ganztags Schülerinnen und -schülern. In Bezug auf die Kompetenzentwicklung von der fünften bis zur siebten Jahrgangsstufe in den Bereichen Lesen und Mathematik zeigte sich mit den Daten der Studie „Bildungsverläufe in Deutschland“ (NEPS), dass vor allem die Attraktivität der Angebote im Zusammenhang mit einer günstigen Kompetenzentwicklung steht und nicht der Aspekt, ob das Angebot im Kontext einer Halb- oder einer Ganztagschule genutzt wird (vgl. Linberg/Struck/Bäumer 2018). Steinmann und Strietholt (2019) kamen im Rahmen der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) zu dem Ergebnis, dass weder die Teilnahme an schulischen Nachmittagsangeboten noch die Teilnahme an rhythmisiertem Ganztagsunterricht zu einer Verbesserung der Schülerleistungen in Deutsch oder Englisch im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe führt. Die Studie „Qualität und Wirksamkeit der familialen und außerfamilialen Bildung und Betreuung von Grundschulkindern“ (EduCare), die an Grundschulen in der Deutschschweiz durchgeführt wurde, kommt hingegen zu dem Schluss, dass sich die Mathematikleistungen bei Tagesschulkindern im Verlauf von drei Schuljahren besser entwickeln als bei Blockzeitenkindern² (vgl. Schüpbach/Herzog/Ignaczewska 2013).

Bezogen auf soziale und emotionale Kompetenzen kommt die Studie „Peers in Netzwerken“ (PIN) zu dem Schluss, dass Jugendliche in der Sekundarstufe I an Ganztagschulen nicht generell schnellere Fortschritte erzielen als Jugendliche an Halbtagsschulen, sondern nur in einzelnen Bereichen und/oder bei bestimmten Schülergruppen (vgl. Kanevski/von Salisch 2011): So ließ sich zwar ein Vorteil für Ganztags Schülerinnen und -schüler bei der emotionalen Fremdaufmerksamkeit beobachten, nicht jedoch beim prosozialem Verhalten. Die Studie EduCare stellt für Grundschulkindern Ähnliches fest: Die generelle Teilnahme an Angeboten der Tagesschule führt nicht zu einer positiveren Entwicklung des prosozialem Verhaltens und der sozio-emotionalen Verhaltensweisen. Bei intensiver Nutzung und hoher Qualität der Angebote weisen Tagesschulkindern allerdings einen günstigeren Verlauf des prosozialem Verhaltens auf als Blockzeitenkindern, nicht aber der sozio-emotionalen Verhaltensweisen (vgl. Schüpbach/Ignaczewska/Herzog 2014).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass positive Wirkungen der Ganztagesteilnahme in den meisten Fällen nur dann gefunden werden, wenn Zusatzbedingungen erfüllt sind, wie eine intensive Teilnahme, eine hohe Angebotsqualität oder Angebotsattraktivität, oder auf bestimmte Schülergruppen eingegrenzt wird.

2 Schulen mit Blockzeitenunterricht: vergleichbar mit einer verlässlichen Halbtagsschule in Deutschland.

4.2 Fragestellung und Methode

Anhand des Forschungsstands konnten zwei Vorgehensweisen identifiziert werden: Entweder wurden Ganztagsangebote mit anderen Angeboten außerhalb des Ganztags gleichgesetzt oder die Angebote außerhalb des Ganztagsbetriebs wurden außer Acht gelassen. In beiden Fällen wird der potenzielle Mehrwert der Ganztagsbeschulung, der zumindest theoretisch mehr umfasst als zusätzliche Angebote – wie eine konzeptionelle Verbindung zum Unterricht oder höhere Teilnahmeintensitäten –, vernachlässigt. Dadurch könnten die bisherigen Ergebnisse zu den Wirkungen einerseits überschätzt werden, weil auch die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften positiv wirken kann. Sie könnten andererseits aber ebenso unterschätzt werden, da die ganztags schulische Rahmung ein höheres Potenzial für eine förderliche Wirkung von Angeboten haben kann.

In diesem Beitrag wird daher insofern eine Erweiterung der Vergleichsgruppe vorgenommen, als der Gruppe der Ganztags Schülerinnen und -schüler zwei weitere Gruppen gegenübergestellt werden: (1) Schülerinnen und Schüler, die nicht am Ganztagsbetrieb teilnehmen, in der Schule aber Arbeitsgemeinschaften oder Förderkurse besuchen („AG-Nutzer“), und (2) Schülerinnen und Schüler, die in der Schule keinerlei Angebote zusätzlich zum Unterricht nutzen („Nichtnutzer“). Mithilfe dieser detaillierteren Unterscheidung soll der Frage nachgegangen werden, ob bei der Gruppe der Ganztags Schülerinnen und -schüler und der Gruppe der AG-Nutzer in Bezug auf die Mathematiknote und das prosoziale Verhalten eine positivere Entwicklung im Verlauf eines Schuljahres in der Sekundarstufe I im Vergleich zu den Nichtnutzern zu beobachten ist. Angenommen wird, dass sowohl die Gruppe der Ganztags Schülerinnen und -schüler als auch die Gruppe der AG-Nutzer eine bessere Entwicklung aufweisen können als die Gruppe der Nichtnutzer. Darüber hinaus wird vermutet, dass die Effekte für die Gruppe der Ganztags Schülerinnen und -schüler größer ausfallen als für die Gruppe der AG-Nutzer, da die Rahmenbedingungen für den Ganztagsbetrieb – wie zuvor erläutert – eine höhere Qualität des Angebots und eine höhere Teilnahmeintensität erwarten lassen.

Der Fragestellung soll mithilfe der Daten der StEG-Teilstudie *Bildungsorte* (zum Design und zur Stichprobe vgl. Furthmüller in diesem Band) nachgegangen werden. Herangezogen werden die Angaben der Schülerinnen und Schüler, die sich zum ersten Messzeitpunkt in der Sekundarstufe I befanden („Analysestrang 2“). Einbezogen werden alle Befragten, die an beiden Messzeitpunkten (t_1 & t_2) teilgenommen haben ($n = 723$). Für einige Hintergrundvariablen werden die Angaben der Eltern hinzugenommen. Es werden schrittweise lineare Regressionsanalysen auf die jeweilige Outcome-Variable (Mathematiknote und prosoziales Verhalten) zu t_2 vorgenommen. Im ersten Schritt wird geprüft, wie viel Varianz allein das jeweilige Merkmal zu t_1 aufklärt. Im zweiten Schritt wird untersucht, ob die Zugehörigkeit zu einer der drei Nutzergruppen zu t_1 einen

bedeutsamen Einfluss auf die Outcome-Variable zu t_2 hat. Da der Forschungsstand gezeigt hat, dass die Grenzen zwischen Halb- und Ganztagschulen verschwimmen, werden im dritten Schritt Merkmale der pädagogischen Praxis an der Schule und die Teilnahmeintensität aus Elternsicht als weitere unabhängige Variablen aufgenommen. Zum Schluss werden Kontrollvariablen einbezogen, die üblicherweise die Noten und das Sozialverhalten beeinflussen, im Einzelnen sind dies das Geschlecht, der Migrationshintergrund, der Bildungsabschluss der Eltern und die besuchte Schulform.

4.2.1 Abhängige Variablen

Bei den Schülerinnen und Schülern wurde die Mathematiknote des letzten Zwischenzeugnisses erfragt. Der Durchschnittswert liegt in dieser Stichprobe zu t_1 bei 2.45 ($SD = 0.87$) und zu t_2 bei 2.50 ($SD = 0.90$). Für das prosoziale Verhalten wird die entsprechende Subskala des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) herangezogen. Die Selbstausskunft der Jugendlichen hinsichtlich ihres prosozialen Verhaltens lag – bei einem Range von 0 bis 10 – bei 8.75 ($SD = 1.35$) zu t_1 und bei 8.68 ($SD = 1.40$) zu t_2 .

4.2.2 Unabhängige Variablen

Die Bildung der Nutzergruppen beruht sowohl auf Angaben der Eltern als auch auf Angaben der Schülerinnen und Schüler. Grundlage der Kategorienbildung ist die Elternangabe dazu, ob das Kind Ganztagschülerin bzw. -schüler ist oder nicht. Die Gruppe derer, die keine Ganztagschülerinnen bzw. -schüler sind, wird anhand der Schülerangaben zur Teilnahme an zusätzlichen Angeboten in die Gruppen der „AG-Nutzer“ und der „Nichtnutzer“ aufgeteilt. Die Gruppe der Ganztagschülerinnen bzw. -schüler findet sich definitionsgemäß nur an Ganz-

Tabelle 4.1. Nutzergruppen nach Ganz- oder Halbtagschule in der Sekundarstufe I

| | Gesamt ($n = 1056$) | Ganztagschule ($n = 421$) | Halbtagschule ($n = 635$) |
|--------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Ganztagschüler/-in | 23.9 | 59.9 | --- |
| AG-Nutzer | 35.7 | 17.3 | 47.9 |
| Nichtnutzer | 40.4 | 22.8 | 52.1 |
| Gesamt | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

Anmerkung: Angaben gewichtet; Angaben in Prozent

tagsschulen, die beiden anderen Gruppen finden sich sowohl an Halb- als auch an Ganztagschulen (siehe Tabelle 4.1).

Die Teilnahmeintensität wird anhand der Elternangabe ermittelt, an wie vielen Tagen pro Woche ihr Kind nach 14 Uhr noch in der Schule ist. Dies sind im Durchschnitt 1.86 Tage pro Woche, wobei die Gruppe der Ganztags Schülerinnen und -schüler mit 3.2 Tagen signifikant höhere Werte aufweist als die Gruppen der AG-Nutzer (1.73) und der Nichtnutzer (1.21).

Die pädagogische Praxis der Schule wird anhand einer Skala gemessen, die aus vier Items des Elternfragebogens gebildet wird. Sie umfasst Aussagen zu einem hochwertigen Nachmittagsangebot der Schule, zum Schulklima und zum Vorhandensein von offenen Unterrichtsformen und multiprofessionellen Teams. Der Mittelwert der Skala beträgt insgesamt 3.14³, ist aber in der Gruppe der Ganztags Schülerinnen und -schüler mit 3.39 signifikant höher ausgeprägt als in den anderen beiden Gruppen (AG-Nutzer: 3.11; Nichtnutzer: 3.02).

4.2.3 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen werden das Geschlecht, der Migrationshintergrund und die besuchte Schulform der Schülerin bzw. des Schülers sowie der höchste Bildungsabschluss im Haushalt aufgenommen. In der Sekundarstufe-I-Stichprobe von *StEG-Bildungsorte* befinden sich 49.6 Prozent Jungen, haben 13.2 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, besuchen 58 Prozent ein Gymnasium und gibt es 59.9 Prozent Haushalte, in denen mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt.

4.3 Zusammenhang zwischen Nutzergruppe und Entwicklung der Mathematiknote

Die Regressionsanalysen zeigen, dass insbesondere die Mathematiknote zum ersten Messzeitpunkt die Mathematiknote zum zweiten Messzeitpunkt beeinflusst (siehe Tabelle 4.2). Allein hiermit werden 40 Prozent der Varianz aufgeklärt. Nimmt man die drei Nutzergruppen in das Modell auf, zeigt sich zwar ein signifikanter Zusammenhang, allerdings trägt dies nicht zu einer weiteren Varianzaufklärung bei. Erwartungsgemäß weisen sowohl die Ganztags Schülerinnen und -schüler als auch die AG-Nutzer zum zweiten Messzeitpunkt eine bessere Mathematiknote auf. Entgegen der Annahme ist dieser Zusammenhang aber nur in der Gruppe der AG-Nutzer signifikant. Die zusätzliche Berücksichtigung der

3 Range von 1 = „stimme nicht zu“ bis 4 = „stimme voll zu“. Cronbachs Alpha = .58.

Tabelle 4.2. Regressionsanalysen auf die Mathematiknote zu t_2

| | Modell 1 β | Modell 2 β | Modell 3 β | Modell 4 β |
|-----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Mathematiknote t_1 | .631*** | .626*** | .626*** | .605*** |
| RF: Nichtnutzer | | | | |
| AG-Nutzer | | -.088** | -.085* | -.081* |
| Ganztagsschüler/-in | | -.026 | -.018 | -.023 |
| Teilnahmeintensität | | | -.012 | -.014 |
| Pädagogische Praxis | | | -.003 | -.005 |
| Weiblich | | | | -.042 |
| Migrationshintergrund | | | | .058 |
| Akademikerhaushalt | | | | -.070* |
| Gymnasium | | | | -.008 |
| Korr. R^2 | .40 | .40 | .40 | .41 |

Anmerkung: $n = 642$; abhängige Variable: Mathematiknote zu t_2 ; RF: Referenzgruppe

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

Teilnahmeintensität und der Bewertung der pädagogischen Praxis in Modell 3 spielt in diesem Zusammenhang eine eher untergeordnete Rolle. Das Einbeziehen der Kontrollvariablen erhöht die Varianzaufklärung nur minimal auf 41 Prozent. Dabei wird deutlich, dass Jugendliche aus einem Akademikerhaushalt eine bessere Mathematiknote zu t_2 haben als Jugendliche mit Eltern, die maximal eine Ausbildung abgeschlossen haben.

4.4 Zusammenhang zwischen Nutzergruppe und Entwicklung des prosozialen Verhaltens

Im Vergleich der vier Modelle der schrittweisen Regressionsanalyse (siehe Tabelle 4.3) wird deutlich, dass das prosoziale Verhalten zum zweiten Messzeitpunkt vor allem durch das prosoziale Verhalten zum ersten Messzeitpunkt erklärt wird. Die Varianzaufklärung beträgt durch diese Variable 28 Prozent und wird durch das Hinzuziehen weiterer Variablen erst im vierten Schritt geringfügig auf 30 Prozent erhöht. Gemäß der Annahme steht die Zugehörigkeit zu den beiden Gruppen AG-Nutzer und Ganztagsschülerinnen und -schüler im Vergleich zur Zugehörigkeit zu den Nichtnutzern in einem positiven Zusammenhang mit dem prosozialen Verhalten zu t_2 . Dieser Zusammenhang ist jedoch nur bei den Ganz-

Tabelle 4.3. Regressionsanalysen auf das prosoziale Verhalten zu t_2

| | Modell 1 β | Modell 2 β | Modell 3 β | Modell 4 β |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Prosoziales Verhalten t_1 | .532*** | .530*** | .528*** | .522*** |
| RF: Nichtnutzer | | | | |
| AG-Nutzer | | .027 | .036 | .031 |
| Ganztagsschüler/-in | | .070* | .088* | .088* |
| Teilnahmeintensität | | | -.044 | -.040 |
| Pädagogische Praxis | | | .036 | .039 |
| Weiblich | | | | .090** |
| Migrationshintergrund | | | | -.098** |
| Akademikerhaushalt | | | | -.023 |
| Gymnasium | | | | .008 |
| Korr. R^2 | .28 | .28 | .28 | .30 |

Anmerkung: $n = 700$; abhängige Variable: prosoziales Verhalten zu t_2 ; RF: Referenzgruppe
 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

tagsschülerinnen und -schülern signifikant. Erwartungskonform profitieren Ganztagsschülerinnen und -schüler stärker als die AG-Nutzer von ihrer Teilnahme. Die Teilnahmeintensität der Jugendlichen und die pädagogische Praxis der Schule haben in dem Modell keine große Bedeutung. Es zeigt sich darüber hinaus, dass Mädchen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund höhere Werte beim prosozialem Verhalten zu t_2 aufweisen als Jungen und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

4.5 Fazit

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, ob bei der Gruppe der Ganztagsschülerinnen und -schüler und der Gruppe der AG-Nutzer eine positivere Entwicklung in Bezug auf die Mathematiknote und das prosoziale Verhalten im Verlauf eines Schuljahres in der Sekundarstufe I im Vergleich zu den Nichtnutzern zu beobachten ist und ob Ganztagsschülerinnen und -schüler hierbei einen Vorteil gegenüber AG-Nutzern haben. Erstes Ergebnis ist, dass unter Berücksichtigung des Ausgangswerts sowohl die Gruppe der AG-Nutzer zum zweiten Messzeitpunkt eine signifikant bessere Mathematiknote haben als die Gruppe der Nichtnutzer“ als auch Schülerinnen und Schüler aus Akademikerhaushalten.

Bei den Ganztags Schülerinnen und -schülern ist die Note nur tendenziell besser als die der Nichtnutzer. Das zweite Ergebnis ist, dass unter Berücksichtigung des Ausgangswerts die Ganztags Schülerinnen und -schüler zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikant besseres prosoziales Verhalten aufweisen als die Gruppe der Nichtnutzer, ebenso Mädchen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die AG-Nutzer haben nur tendenziell bessere Werte beim prosozialem Verhalten zu t_2 .

Die Teilnahmeintensität der Schülerinnen und Schüler und die durch die Eltern bewertete pädagogische Praxis der Schulen haben entgegen dem Forschungsstand wenig Einfluss auf die hier untersuchten individuellen Entwicklungen gezeigt.

Diese Ergebnisse sind jedoch mit Einschränkungen versehen und sollten daher nicht überinterpretiert werden. Zum einen erhöhen die zusätzlich einbezogenen unabhängigen Variablen jeweils nicht die Varianzaufklärung des Modells, das nur die jeweilige Variable des Ausgangswerts enthält. Zum anderen zeigen sich keine vergleichbaren Effekte, wenn man die Schulnoten in Deutsch oder in der ersten Fremdsprache bzw. die Skala „Verhaltensprobleme“, die einen anderen Aspekt im Bereich soziale Kompetenzen abdeckt, einbezieht. Das heißt, dass ein über den regulären Unterricht hinausgehendes schulisches Engagement nur vereinzelt Vorteile in Bezug auf die Entwicklung der Noten und des Sozialverhaltens bringt.

Das gegensätzliche Ergebnis für die Mathematiknote einerseits und das prosoziale Verhalten andererseits zeigt, dass es sich lohnt, die Vergleichsgruppen differenzierter zu bilden. Dass für die Entwicklung der Mathematiknote die Nutzung von Arbeitsgemeinschaften förderlicher ist als die Teilnahme am Ganztagsbetrieb, ist erklärungsbedürftig. Als mögliche Begründungen könnten herangezogen werden, dass AG-Nutzer generell bessere Schulnoten oder ein anderes Angebotsprofil hätten als Ganztags Schülerinnen und -schüler. Mit den vorliegenden Daten konnte die erste Annahme geprüft und verworfen werden: Unter Kontrolle der Schulform haben AG-Nutzer weder zu t_1 noch zu t_2 bessere Schulnoten, auch nicht unter Einbezug der anderen hier verwendeten Kontrollvariablen. Die zweite Annahme konnte nicht geprüft werden, da nur ein Teil der Ganztags Schülerinnen und -schüler dieser Stichprobe Auskunft über die Inhalte ihrer Aktivitäten im Rahmen des Ganztagsbetriebs gegeben hat. Die Ergebnisse können zum Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen genommen werden, beispielsweise um die Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern an gebundenen und rhythmisierten Ganztags Schulen genauer zu erfassen, die durch die alleinige Abfrage nach Angebotsteilnahme nicht ausreichend beschrieben sind, oder um schulstrukturelle Merkmale besser zu erheben, als es mit der in StEG-Bildungs-orte zugrunde liegenden Haushaltsbefragung möglich war.

5 Non-formale Bildung in und außerhalb von Schule – Angleichung herkunftsspezifischer Bildungschancen durch Ganztagsschulbesuch?

Anja-Maria Hakim, Ivo Züchner

Mit dem Ausbau der Ganztagsschule war ursprünglich die Erwartung verbunden, dass die stark unterrichtsbezogene Schule um andere Aktivitäten und Formen von Bildung erweitert wird, die in (West-)Deutschland klassischerweise nachmittags stattfanden und von außerschulischen Akteuren organisiert waren (vgl. Otto/Rauschenbach 2008; Rauschenbach 2009). Gerade die nicht unterrichtsbezogene Seite der Bildung sollte mit der Einrichtung bzw. dem Ausbau von kulturell-ästhetischen Aktivitäten, Sport- oder Medienangeboten gestärkt werden (vgl. z. B. Züchner/Arnoldt 2011, 2013). Verknüpft war damit die Hoffnung, dass gerade Kinder und Jugendliche aus ressourcenarmen Familien mit dem Besuch von Ganztagsschulen eine größere Chance bekämen, an entsprechenden Bildungsangeboten teilzunehmen. Der Beitrag untersucht, inwieweit der Ganztagsschulbesuch dazu beiträgt, gerade diesen Kindern und Jugendlichen eine Teilhabe in den Feldern Musik, Tanz/Theater, bildende Kunst und Sport zu ermöglichen und in Ansätzen eine kompensatorische Wirkung im Feld der non-formalen Bildung zu entfalten.

5.1 Theoretische Rahmung: Zur Bedeutung non-formaler Bildung

Im Zuge der Bildungsdebatten der letzten Jahre hat sich der Blick auch auf das breite Feld non-formaler Bildungsprozesse und -angebote geweitet (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 2018). Bildung wird hierbei als aktiver und selbstbestimmter Prozess der Auseinandersetzung mit bzw. der Aneignung und Entfaltung von Welt und Selbst verstanden (vgl. BMFSFJ 2005; Düx/Rauschenbach 2013). Im Unterschied zu *formaler* Bildung, die curricular strukturiert und zielgerichtet in eigens dafür eingerichteten Institutionen wie Schule oder Universität erfolgt und mit einer Qualifikation oder einem Zertifikat abschließt, werden unter *non-formalen* Bildungsgelegenheiten traditionell freiwillige Angebote von Volkshochschulen, Jugendverbänden, Kunst- und Musikschulen, Sportvereinen etc. subsumiert. Letztere sind ebenfalls rechtlich geregelt, systematisch organisiert und mit einem Lernziel verbunden, werden üblicherweise jedoch

nicht zertifiziert. Davon zu unterscheiden sind *informelle* Bildungsprozesse, die sich beiläufig und situativ im Alltag, in Familie, Schule und Freizeit ereignen. Sie machen den Großteil aller Lernprozesse aus und sind zudem eine wichtige Voraussetzung wie auch Fortsetzung formalen Lernens (vgl. Overwien 2010, S. 130; Düx/Rauschenbach 2016). Informelles Lernen findet auch in formalen und non-formalen Kontexten statt, womit Ganztagschulen durch erweiterte Zeitfenster und multiprofessionelle Kooperationen ein besonderes Bildungspotenzial entfalten können. In Zeiten der Digitalisierung ermöglichen Internet und digitale Medien querliegend dazu erweiterte Bildungsmöglichkeiten in jeglicher Hinsicht.

Auch wenn kausale Zuschreibungen von Bildungsprozessen zu einzelnen non-formalen Aktivitäten bislang schwer möglich sind, wird eine Teilnahme in Jugendverbänden oder an Aktivitäten in den Bereichen Musik, Kunst oder Sport heute viel stärker als früher als Bildungserfahrung ausgewiesen oder mit dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen verbunden (vgl. Bamford 2006; Baumbast/Hofmann-van de Poll/Lüders 2014; Fuchs 2008; Rauschenbach 2009; Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013). Darüber hinaus wird speziell bei kulturellen Aktivitäten von einem spartenübergreifenden Primäreffekt der Befähigung zu kultureller Teilhabe ausgegangen, der wiederum positive Auswirkungen auf die gesellschaftliche Teilhabe hätte (vgl. Ermert 2009; Witt 2014/2012; vgl. auch Fuchs 2016).

In Diskursen zur stärkeren Fokussierung auf non-formale Bildung wird diese als eher lebensweltliche und handlungspraktische Ebene des Kompetenzerwerbs gesehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; BMFSFJ 2005; Neuber 2010). Besonders für jüngere Kohorten gewinnt die bildungsorientierte Ausrichtung der Freizeitaktivitäten zunehmend an Bedeutung, das heißt, sie sind mehr als frühere Generationen in Sportvereinen oder Musikschulen aktiv. Die Teilnahme ist dabei jedoch von der sozialen Schicht abhängig, indem der Bildungsstand der Eltern, Einkommen, Schulform und elterliche Unterstützungsleistungen das Freizeitverhalten bedeutsam beeinflussen, wie Analysen der Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) von 2001 bis 2012 belegen (vgl. Hille/Arnold/Schupp 2013; vgl. auch Düx et al. 2008; Engels/Thielebein 2011; Nonte/Schurig 2019). Aufgrund der Interdependenz von Bildungsgelegenheiten in Familie, Schule und Freizeit verstärkt die zunehmende Bedeutung non-formalen Lernens die Bildungsschere damit zusätzlich.

Dass freizeitbezogene und insbesondere kulturelle Präferenzen und Aktivitäten schichtspezifisch verteilt sind, darauf hat bereits in den 1970er Jahren Bourdieu (1987) in *Die feinen Unterschiede* hingewiesen: Seine Arbeiten belegen, dass die Ausprägung unterschiedlicher Geschmäcker und die Wahl von Aktivitäten von der Milieuzugehörigkeit wie auch von Mechanismen der intergenerativen Weitergabe abhängen. Diese Auswirkungen zeigen sich gleichermaßen im Bereich der schulischen und außerschulischen Teilhabemuster von Kindern und Jugendlichen, womit auch sogenannte „Präferenzen für bestimmte Aktivitäten“ bereits in der Familie habituell angelegt werden.

5.2 Forschungsstand zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter in und außerhalb der Schule

Die Forschungslandschaft ist in diesem Bereich in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich größer geworden: So kann differenziert werden in Forschung zu außerschulischen Freizeitaktivitäten wie auch zu außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten, die in Deutschland gerade im Kontext der Ganztagschulforschung ausgebaut worden sind.

5.2.1 Non-formale, außerschulisch organisierte Freizeitaktivitäten

Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen sind ein fast schon ‚klassisch‘ zu nennendes Thema der Jugendforschung. Gerade in den großen quantitativen Jugendstudien, wie beispielsweise der Shell Jugendstudie, wurden und werden immer auf die eine oder andere Weise die Einbeziehung, Teilnahme oder Mitgliedschaft von Jugendlichen in bestimmten Vereinen und Organisationen bzw. organisierte Aktivitäten abgefragt (vgl. bspw. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015). Auch die großen Verbände (Sportvereine, Musikschulen etc.) veröffentlichen seit vielen Jahren Teilnehmerstatistiken. Seit Beginn der 2000er Jahre haben außerschulische Aktivitäten auch im Kontext der Bildungsforschung an Aufmerksamkeit gewonnen (vgl. Rauschenbach 2009) und die bildungsbiografische Wirkung kultureller Aktivitäten, etwa die Persönlichkeitsentwicklung und die Identitätsfindung, wird gemeinhin von Trägern angenommen (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 379; Hill/Richter 2017). Die Bedeutung von Lern- und Erfahrungsräumen durch freiwilliges Engagement wird aber auch empirisch belegt (vgl. z. B. Düx et al. 2008). Zu fragen ist jedoch, ob entsprechende Aktivitäten für alle Kinder und Jugendlichen prinzipiell in gleicher Weise zugänglich sind. Denn nicht nur mit Blick auf regionale Disparitäten und Stadt/Land-Unterschiede ist diese Annahme durchaus anzuzweifeln (vgl. BMFSFJ 2017).

Zusammenhänge von Freizeitaktivitäten und sozialer Herkunft lassen sich in den großen Studien der Jugendforschung, beispielsweise in der Shell Jugendstudie oder zuletzt in den Sinus-Milieustudien (vgl. Calmbach et al. 2016), erkennen. Bei aller Ausdifferenzierung von Milieus, Aktivitäten und Anbietern zeigt sich bis heute weiterhin ein schichtspezifischer Zugang von Kindern und Jugendlichen zu entsprechenden Feldern (vgl. Keuchel/Larue 2012; als Synopse Engels/Thielebein 2011; auch Solga/Dombrowski 2009). Kinder aus ressourcenärmeren Haushalten oder mit Migrationshintergrund sind seltener in Sportvereinen, in Jugendverbandsarbeit oder auch in organisierten Musik- und Theaterprojekten zu finden (vgl. Grgic/Züchner 2016; Rauschenbach et al. 2004; Thole/Höblich 2008; Züchner/Arnoldt 2011). Während gerade die Träger außerschulischer Bildung grundsätzlich einen offenen und übergreifenden Zugriff für alle betonen,

zeigt sich de facto, dass non-formale kulturelle Freizeitangebote besonders von Kindern und Jugendlichen aus privilegierten Bildungsschichten genutzt werden und benachteiligte Schichten unterrepräsentiert sind (vgl. z. B. Wolfert/Pupeter 2018; Züchner 2018). Im Hinblick auf die non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter wurden diese sozialen Disparitäten hinsichtlich der Teilhabe an verbandlichen, kulturellen und sportlichen Aktivitäten als ein vielfach unterschätzter Aspekt der Bildungsungleichheit bezeichnet (vgl. Rauschenbach 2009).

Der Blick auf die ungleichen Bildungserfolge nach 2000 hat in der Folge stärker die Perspektive auf herkunftsbedingt unterschiedlich gestaltete außerunterrichtliche Aktivitäten gelenkt.

5.2.2 Außerunterrichtliche Angebote an Schulen

Mit dem Ausbau von Ganztagschulen und einer damit einhergehenden Ausdifferenzierung von kulturellen Angeboten im ganztagsschulischen Wahl(pflicht)-programm ist die Hoffnung verknüpft, dass auch Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten neben einem Mehr an Betreuung und schulfächerbezogener individueller Förderung leichter Zugänge zu Sport, Musik sowie den bildenden und darstellenden Künsten finden. Aufseiten des Angebots lässt sich anhand der Schulleitungsbefragung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) feststellen, dass hierzu an Ganztagschulen, vor allem in vollgebundener Form, ein breites Spektrum an Angeboten existiert (vgl. StEG-Konsortium 2019, S. 111 ff.).

Sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext haben außerunterrichtliche Angebote an Schulen in den letzten 20 Jahren ein höheres Maß an Aufmerksamkeit in der Forschung gewonnen (vgl. Hopf/Stecker 2014). Als Extracurricular Activities oder After-School Programs sind sie in den ganztägigen Schulsystemen der Vereinigten Staaten von Amerika schon lange verankert und damit bereits länger Gegenstand der US-amerikanischen Forschung (vgl. Mahoney/Larson/Eccles 2005), während sie in Deutschland vor allem mit dem Ganztagschulausbau in den Fokus gerückt sind (vgl. Rollett et al. 2011). Gleichwohl gab es Arbeitsgemeinschaften, Schulchöre und -orchester, Sport- und Theater-AGs etc. schon lange an weiterführenden Schulen, insbesondere an Gymnasien (vgl. Mutz/Burmann 2009, S. 182). Im Zuge des Ganztagschulausbaus haben auch diese deutlich an Bedeutung gewonnen, womit auch die Einbeziehung außerschulischer Partner gestiegen ist (vgl. Scherer/Tarazona/Weishaupt 2013).

Es wird sichtbar, dass ein Ganztagschulbesuch die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten, die eben an der Ganztagschule umfangreicher und systematischer angeboten werden, in den Feldern bildende Kunst, Sport und Musik steigert (vgl. Lehmann-Wermser et al. 2010; Züchner

2008; Züchner/Arnoldt 2011; Züchner/Grgic 2016). Darüber hinaus unterliegen musikalische und sportliche Aktivitäten, die im Rahmen von Ganztagschule wahrgenommen werden, in der Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagschule (MUKUS) und der ersten StEG-Studie im Gegensatz zum außerschulischen Nutzungsprofil keinen schichtspezifischen Einflüssen (vgl. Lehmann-Wermser et al. 2010; Züchner/Arnoldt 2011), was ebenfalls in Ansätzen auf ausgleichende Effekte verweist. Allerdings erreichen Ganztags Schülerinnen und -schüler in der Studie zu Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen (MediKuS) nicht das Ausmaß sportlicher Aktivität von Halbtags Schülerinnen und -schülern (vgl. Züchner/Grgic 2016), übertreffen dieses jedoch noch in der StEG-Studie, wenn außerunterrichtliche und außerschulische Freizeitaktivitäten zusammen betrachtet werden (vgl. Züchner/Arnoldt 2011; Züchner 2014).

Insbesondere die vom BMBF geförderte Ganztagschulforschung hat das Thema Kompensation von Bildungsungleichheiten aufgegriffen. Untersuchungen zu Schulnoten und zum Sozialverhalten erbrachten keine generellen Hinweise zu flächendeckenden Wirkungen außerunterrichtlicher Aktivitäten, wohl aber vereinzelte Effekte bei hoher Angebotsqualität sowie dauerhafter und intensiver Nutzung (vgl. Kuhn/Fischer 2011a, b; Züchner/Fischer 2014). Positive Wirkungen zeigen sich ferner auf das wahrgenommene Schulklima (vgl. Martinez et al. 2016). Bradley und Conway (2016) gehen von einem dualen Prozess aus, bei dem kompetent angeleitete Gruppenaktivitäten zunächst soziale und motivationale Kompetenzen (z. B. Selbstvertrauen, Ausdauer, Zielsetzung) stärken. Diese wiederum wirken sich in einem zweiten Schritt positiv auf schulische Leistungen aus.

5.3 Fragestellung und Methode

Eine zentrale Frage der Studie *StEG-Bildungsorte* war, inwiefern Schülerinnen und Schüler bei unterschiedlichen Formen schulischer Einbindung an außerschulischen und außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnehmen. Dabei erfasst die Teilstudie *StEG-Bildungsorte* im Gegensatz zu bisherigen StEG-Untersuchungen nicht ausschließlich Kinder und Jugendliche aus Ganztagschulen, sondern – bedingt durch die zufällige Haushaltsstichprobe – ein breites Spektrum unterschiedlicher Schuleinbindung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Furthmüller in diesem Band). Im Hinblick auf die Freizeitaktivitäten wurde sowohl die Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten, die von Schulen angeboten wurden, als auch die Teilnahme an Angeboten non-formaler institutioneller Organisationen wie Jugendkunst- und Musikschulen oder Sportvereinen analysiert.

Im Mittelpunkt steht im Folgenden die Frage, ob die aktuelle zeitliche Intensität des Schulbesuchs von Halbtags- oder Ganztagschulen wie auch langfristige biografische Vorerfahrungen mit ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten (Ganztagschulangebote und Hort) dazu führen, dass die Inanspruchnahme von

organisierten Aktivitäten insgesamt weniger stark von herkunftsspezifischen Unterschieden abhängt als die Inanspruchnahme außerschulischer non-formaler Aktivitäten, ob also Ganztagschulen mit ihrem Angebot kompensatorische Wirkung für die Teilnahme an bestimmten Freizeitaktivitäten entfalten können.

Die Analysen greifen auf den „Analysestrang 2“ (vgl. Furthmüller in diesem Band) der Teilstudie *StEG-Bildungsorte* zurück. Damit wurden zum ersten Messzeitpunkt 10- bis 14-jährige Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 9 befragt (in Bundesländern mit sechsjährigem Grundschulsystem wurden Schülerinnen und Schüler erst ab der siebten Klassenstufe einbezogen). Somit befanden sich alle Schülerinnen und Schüler zu beiden Messzeitpunkten in der Sekundarstufe I ($n = 1085$).

Zur Erfassung herkunftsbedingter Disparitäten wurde der sozioökonomische Status (SES) anhand des höchsten Berufsstatus der Eltern (HISEI) verwandt, der anhand des Mikrozensus von 2013 normiert wurde. Als Indikator für *institutionalisiertes Kulturkapital* wurde der höchste berufsbildende Abschluss der Eltern einbezogen. Die *kulturelle Praxis* der Eltern wurde über die kulturelle Eigenaktivität der Eltern im musikalischen und/oder sportlichen Bereich ermittelt. Dies geschah in der Annahme, dass musizierende oder Sport treibende Eltern besonders für jüngere Kinder sowohl nach dem Habitus-Konzept als auch nach der Theorie des Modelllernens (vgl. Bandura 1976) eine Art Vorbildfunktion haben könnten. Zudem wurde die *hochkulturelle Partizipation* des befragten Elternteils mittels des Besuchs kultureller Veranstaltungen in den letzten zwölf Monaten in fünf Stufen von „nie“ bis „mehr als 5-mal“ erhoben. Dazu wurde nach der Anzahl der Besuche in den drei Bereichen (1) Oper/Ballett/klassisches Konzert, (2) Museum/Kunstaussstellung und (3) Theater gefragt, woraus eine gemittelte metrische Variable gebildet wurde. Im Sinne des Habitus lässt sich hieran der elterliche Stellenwert von Kultur ablesen, andererseits spielen womöglich auch Prestigeegründe zwecks Distinktionsgewinn mit hinein (zur Verteilung in der Stichprobe siehe Tabelle 5.1).

Die besuchten Schulformen wurden unterschieden in a) Gymnasium mit G8- oder b) mit G9-Zweig und c) nichtgymnasiale Schulen der Sekundarstufe I. Eine weitere Ausdifferenzierung der Schulformen war innerhalb der Stichprobe angesichts der Verteilung der Fallzahlen aus statistischen Gründen nicht sinnvoll.

Die *Ganztagschuleinbindung* wurde differenziert nach der zeitlichen Intensität schulischer Nachmittagseinbindung in drei Kategorien sowie nach dem Status als Ganztagschülerin bzw. -schüler im laufenden Schuljahr. Eltern wurden zum einen gefragt, an wie vielen Tagen ihr Kind nach 14 Uhr in der Schule ist. Zum anderen gaben die Eltern an, ob ihr Kind als Ganztagschülerin bzw. -schüler die Schule besucht. Aufgrund der heterogenen Organisationsform und damit unterschiedlichen Verbindlichkeit von Ganztagschulen bildet gerade die zeitliche Einbindung ein Maß für die Institutionalisierung der Freizeit von Kindern und Jugendlichen (vgl. Neuber/Züchner 2017). Aus beiden Items wurde für die de-

Tabelle 5.1. Verteilung zentraler Variablen nach Intensität des (Ganztags-)Schulbesuchs

| | | Nachmittage mit schulischer Einbindung | | | | |
|---|-------------------------|--|------------------|------------------|----------------------|------|
| | | 0 (n = 211) | 1–2 (n = 513) | 3–5 (n = 145) | 3–5 GTS (n = 201) | Sig. |
| Alter | M (SD) | 12.1 (0.98) | 12.4 (1.09) | 12.6 (1.09) | 12.3 (1.05) | *** |
| Hochkulturelle Partizipation Eltern(teil) | M (SD) | 1.1 (0.84) | 1.2 (0.85) | 1.4 (0.97) | 1.2 (0.89) | n.s. |
| Geschlecht (Ref.: Jungen) | | | | | | n.s. |
| | Weiblich | 46.5% | 52.2% | 51.7% | 45.3% | |
| Siedlungsstruktur | | | | | | *** |
| | Kreisfreie Großstadt | 26.3% | 23.8% | 47.3% | 31.0% | |
| | Städtischer Kreis | 32.7% | 46.5% | 30.7% | 47.8% | |
| | Ländlicher Raum | 41.0% | 29.7% | 22.0% | 21.2% | |
| Sozioökon. Status (HISEI) | | | | | | n.s. |
| | Niedriger SES | 6.5% | 7.6% | 8.7% | 6.4% | |
| | Mittlerer SES | 49.1% | 43.7% | 38.7% | 46.8% | |
| | Hoher SES | 44.4% | 48.7% | 52.7% | 46.8% | |
| Eltern(teil) Akademiker/-in | | 29.5% | 34.1% | 40.9% | 30.2% | n.s. |
| Musikalische Praxis Eltern(teil) | | 36.2% | 31.7% | 34.6% | 31.4% | n.s. |
| Sportliche Praxis Eltern(teil) | | 80.1% | 82.5% | 77.1% | 84.9% | n.s. |
| Schulform | | | | | | *** |
| | Nichtgym. Schule Sek I. | 45.7% | 30.5% | 26.7% | 62.2% | |
| | G8-Gymnasium | 26.7% | 51.9% | 61.0% | 24.5% | |
| | G9-Gymnasium | 27.6% | 17.5% | 12.3% | 13.3% | |
| Langfristige Ganztagsbetreuung | | | | | | *** |
| | Nie | 43.8% | 37.6% | 17.6% | 3.5% | |
| | Einige Jahre | 47.9% | 44.8% | 61.5% | 57.4% | |
| | Immer | 8.3% | 17.6% | 20.9% | 39.1% | |
| Nachhilfe (Ref.: keine Inanspruchnahme) | | | | | | n.s. |
| | Außerschulisch | 14.7% | 10.2% | 14.2% | 11.9% | |

Anmerkung: Daten gewichtet; StEG-Bildungsorte 2017, 10- bis 14-Jährige; GTS = mit Ganztagschulstatus; HISEI = höchster Berufsstatus der Eltern; SES = sozioökonomischer Status

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

skriptiven Analysen eine kombinierte Variable mit den vier Kategorien a) Schulbesuch ohne zeitliche Nachmittagseinbindung, b) schulische Einbindung an ein bis zwei Nachmittagen, c) schulische Einbindung an drei bis fünf Nachmittagen ohne Status als GanztagsSchülerin bzw. -schüler sowie d) schulische Einbindung an drei bis fünf Nachmittagen mit Status als GanztagsSchülerin bzw. -schüler gebildet. Diese Einteilung erfolgte aus inhaltlichen Gründen wie auch aufgrund der tatsächlichen empirischen Verteilung: Zum einen erschien eine weitere Unterscheidung in Ganztagssteilnahme bzw. Nichtteilnahme bei geringer Inanspruchnahme von bis zu zwei Tagen inhaltlich wenig sinnvoll, zumal es auch an NichtganztagsSchulen außerunterrichtliche Angebote gibt. Tatsächlich zeigte sich auch in der Stichprobe, dass der Anteil der GanztagsSchülerinnen und -schüler in der Gruppe mit ein bis zwei Schulnachmittagen sehr gering ausgeprägt war. Zum anderen geht erst mit stärkerer zeitlicher Einbindung auch ein Mehr an schulischen Angeboten und eine größere Möglichkeit für organisierte Aktivitäten in der Schule, aber vielleicht auch mit weniger Möglichkeiten außerhalb der Schule einher. Inwiefern dabei nun der Status als GanztagsSchülerin bzw. -schüler für die Teilnahme an ausgewählten sportlich-kulturellen Angeboten entscheidend ist, sollte hiermit überprüft werden. In den multivariaten Analysen wurden die dreigestufige zeitliche Einbindung (0 Tage/1 bis 2 Tage/3 bis 5 Tage) und die dichotome Ganztagssteilnahme getrennt eingebracht.

Überdies wurde die langfristige biografische Erfahrung mit Ganztagsbeschulung oder Betreuung im Hort erhoben, in der Annahme, dass längere Phasen ganztägigen Schulbesuchs ‚Pfade‘ für zukünftige Freizeitaktivitäten ausprägen. Aus den Elternangaben zum GanztagsSchul- und Hortbesuch wurde eine gemeinsame, in drei Ausprägungen gestufte Variable (nie, einige Jahre und immer) für die vorangegangene biografische Nachmittagseinbindung in (schulische) Bildungs- und Betreuungsangebote gebildet.

Als soziodemografische Variablen wurden das Alter sowie das Geschlecht als Kontrollvariablen aufgenommen. Da in Großstädten mehr organisierte Freizeitangebote verfügbar sind als im städtischen oder ländlichen Raum wurde zudem die Siedlungsform kreisfreie Großstadt im Vergleich zu städtischen und ländlichen Kreisen als Dummy-Variable einbezogen.

Da lernorientierte Aktivitäten die zeitlichen Ressourcen für freizeitorientierte Aktivitäten möglicherweise einschränken können, wurde dichotom erhoben, ob die Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule Nachhilfe bekommen. Nach dem aktuellen Bildungsbericht wird Nachhilfe im Verlauf der Schulzeit zunehmend und besonders von Kindern, deren Eltern einen niedrigen Bildungsstand haben, in Anspruch genommen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 111; Haag/Streber 2017).

Auffällig ist in dieser Darstellung der Stichprobe, dass Schülerinnen und Schüler von nichtgymnasialen Schulen sowohl in der Gruppe derjenigen überrepräsentiert sind, die gar nicht am Nachmittag in der Schule sind, als auch in der

Gruppe derjenigen, die drei bis fünf Tage in der Woche nachmittags im Ganztagsbereich eingebunden sind.

Als multivariate Analysemethoden zur Testung der Bedeutung von sozialer Herkunft für die Teilnahme an non-formalen Bildungsangeboten kamen binäre logistische Regressionen zum Einsatz. Über Interaktionsterme wurden auch spezifische Einflüsse für Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedriger sozioökonomischer Ausstattung und hoher zeitlicher Schuleinbindung überprüft.

5.4 Ergebnisse

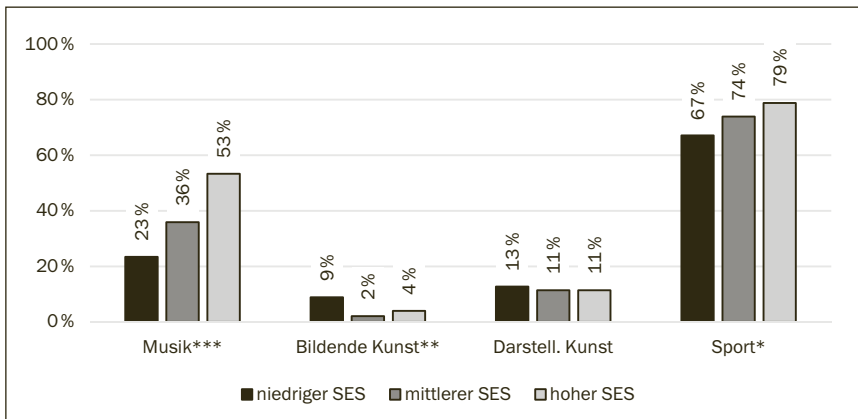
5.4.1 Abhängigkeit der Inanspruchnahme non-formaler kultureller Bildungsangebote von der sozialen Herkunft

Für die in den Blick genommene Fragestellung wurde zunächst bivariat untersucht, inwieweit sich in der StEG-Stichprobe eine herkunftsspezifische Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten und Angeboten zeigt. Dabei ist anhand der Daten festzustellen, dass insgesamt 76 Prozent der 10- bis 14-Jährigen in ihrer Freizeit Angebote von Sportvereinen oder Kampfkunstschulen nutzen, 43 Prozent in Musikschulen, Musikvereinen, Chören oder Orchestern aktiv sind, immerhin 12 Prozent außerschulische Tanz- oder Theaterkurse besuchen und knapp 4 Prozent im Bereich der bildenden Kunst unterwegs sind. Ohne Kontrolle weiterer Einflussfaktoren werden schichtspezifische Unterschiede bezüglich der Teilnahme an *außerschulisch* organisierten Aktivitäten in den Bereichen Musik, bildende Kunst und Sport sichtbar (siehe Abbildung 5.1). Während besonders musikalische, aber auch sportliche Aktivitäten mit dem sozioökonomischen Status der Familie linear ansteigen, sind in der bildenden Kunst umgekehrt gerade Kinder aus Haushalten mit niedrigem SES involviert. Weitergehende Untersuchungen könnten der Frage nachgehen, warum gerade letztere Kinder anteilig vermehrt an organisierten Mal-, Zeichen-, Töpfer- oder Nähkursen teilnehmen, wobei, wie gesagt, nur circa 4 Prozent der Befragten überhaupt diese Angebote besuchen. Die Teilnahme an außerschulischen Angeboten im Bereich der darstellenden Künste scheint dagegen unabhängig vom Berufsstand der Familien zu sein.

Ein Vergleich der Aktivitätsmuster im außerschulischen Lernumfeld mit jenen im Rahmen von *außerunterrichtlichen* Angeboten in Schulen weist dagegen auf weitgehend schichtunabhängige Teilhabemuster hin, wobei insgesamt deutlich weniger Kinder und Jugendliche entsprechenden Aktivitäten an Schulen nachgehen (siehe Abbildung 5.2).

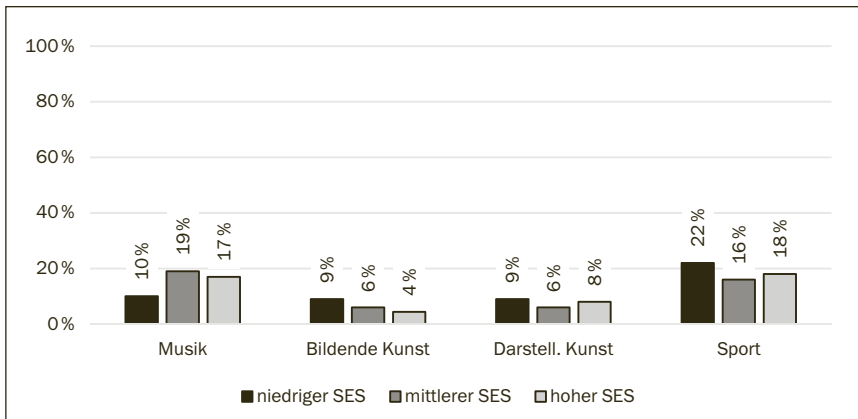
Im Hinblick auf die Teilnahme an außerunterrichtlichen schulischen Freizeitangeboten in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Eltern ergeben sich, bivariat betrachtet, keine signifikanten Unterschiede. Damit kann zunächst

Abbildung 5.1. Teilnahme an ausgewählten außerschulisch organisierten Angeboten nach sozioökonomischem Status der Eltern



Anmerkung: $n = 1079$, Daten gewichtet; StEG-Bildungsorte 2017, 10- bis 14-Jährige; Musik: $Cramers V = .20$, bildende Kunst: $Cramers V = .10$, Sport: $Cramers V = .08$; SES = sozioökonomischer Status
 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Abbildung 5.2. Teilnahme an ausgewählten außerunterrichtlichen Angeboten an der Schule nach sozioökonomischem Status der Eltern



Anmerkung: $n = 1080$, Daten gewichtet; StEG-Bildungsorte 2017, 10- bis 14-Jährige; SES = sozioökonomischer Status
 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

die Annahme formuliert werden, dass Ganztagsangebote kaum schichtspezifische Teilnahmemuster aufweisen.

5.4.2 Abhängigkeit der Inanspruchnahme außerunterrichtlicher Bildungsangebote von der zeitlichen Intensität (ganztags)schulischer Einbindung

Um nun die Bedeutung der Ganztagschule für die Teilnahme an non-formalen Aktivitäten zu untersuchen, wird einerseits die Intensität der *aktuellen* Einbindung in die Ganztagschule im Sinne einer zeitlichen Konkurrenz zu außerschulischen Angeboten bzw. – bei entsprechendem Angebot in der Schule – im Sinne einer inhaltlichen Konkurrenz (vgl. z. B. Rollett et al. 2011) geprüft. Andererseits könnte aber auch die *frühere* Ganztagschuleteilnahme einen Einfluss haben, da das individuelle Arrangement organisierter Freizeitaktivitäten ja durchaus biografisch angelegt und eben auch in Abhängigkeit von einem vorgängigen Ganztagsschul- oder Hortbesuch entstanden ist.

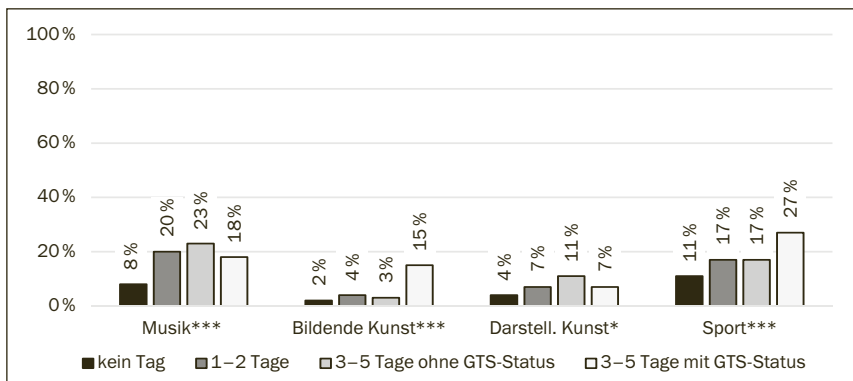
Vergleicht man dafür zunächst die Daten der beiden Erhebungszeitpunkte in *StEG-Bildungsorte*, so lässt sich in dem Zeitraum von einem Jahr kaum eine Veränderung in den Aktivitätsmustern feststellen. Neben der über die beiden Messzeitpunkte konstanten Teilnahme bzw. Nichtteilnahme sind es in allen vier Sparten nur 9 bis maximal 15 Prozent der Befragten, die eine Aktivität aufgenommen oder beendet haben. Aufgrund der geringen Veränderung der Aktivitätsmuster im Verlauf eines Jahres wurden die Einflüsse schulischer Einbindung im Weiteren nur bezogen auf den ersten Messzeitpunkt von *StEG-Bildungsorte* analysiert.

Bivariat betrachtet, werden unterschiedliche Zusammenhänge aktueller schulischer Nachmittagseinbindung mit der Teilnahme an organisierten Angeboten deutlich: Im *außerschulischen* Kontext (ohne Abbildung) sind insbesondere im Sport, aber auch in der Musik erwartungsgemäß besonders diejenigen Kinder und Jugendlichen aktiv, die keinen bis maximal zwei Tage Nachmittagsunterricht haben. In den Bereichen der bildenden und der darstellenden Künste zeigen sich hingegen keine Unterschiede aufgrund zeitlicher Schuleinbindung.

An *außerunterrichtlich* organisierten Musikaktivitäten wie auch in Tanz- oder Theater-AGs nehmen dagegen besonders Kinder und Jugendliche teil, die an drei bis fünf Nachmittagen Schule haben, aber keine Ganztagschülerinnen oder -schüler sind. In dieser Gruppe ist der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit G8-Zweig besonders hoch. Dagegen sind im Feld der bildenden Künste und im Sport besonders die an drei bis fünf Nachmittagen intensiv eingebundenen Ganztagschülerinnen und -schüler involviert (siehe Abbildung 5.3).

In Bezug auf die langfristige biografische Einbindung in Bildungs- und Betreuungsangebote (Ganztagschule und/oder Hort) zeigen sich hingegen lediglich im Bereich der bildenden Künste signifikante Unterschiede, und zwar insofern,

Abbildung 5.3. Teilnahme an ausgewählten außerunterrichtlich organisierten Bildungsangeboten nach zeitlicher Intensität der schulischen Nachmittags-einbindung im Schuljahr



Anmerkung: $n = 1067$, Daten gewichtet; StEG-Bildungsorte 2017, 10- bis 14-Jährige; Musik: $Cramers V = .13$, bildende Kunst: $Cramers V = .20$, darstellende Kunst: $Cramers V = .09$, Sport: $Cramers V = .14$; GTS-Status = Ganztagsschulstatus

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

als die außerunterrichtliche Teilnahme mit zunehmender biografischer Betreuungseinbindung linear ansteigt (ohne Abbildung).

Für eine vertiefende multivariate Prüfung lässt sich nun untersuchen, a) welche weiteren herkunftsbedingten Familienmerkmale bei Kontrolle der aktuellen und langfristigen zeitlichen Einbindung in (Ganztags-)Schule eine Teilnahme an non-formalen Freizeitaktivitäten begünstigen bzw. b) inwieweit (Ganztags-)Schulbesuch diese sozialen Unterschiede auszugleichen vermag. Gleichzeitig erfolgt dabei eine Beschränkung auf die organisierten Aktivitäten in den Feldern *Sport* und *Musik*, da vor allem in diesen beiden Bereichen *herkunftsspezifische Unterschiede im außerschulischen Kontext* gefunden wurden und sich somit besonders hier die Frage nach einer Kompensation durch Ganztagschule stellt.

5.4.3 Multivariate Analysen

Um Einflüsse auf die Teilnahme an organisierten Aktivitäten in den Feldern Musik und Sport multivariat zu überprüfen, wurden zunächst jeweils zwei logistische Regressionen geschätzt: Eine bezog sich auf die außerschulischen und die andere auf die außerunterrichtlichen Angebote. Auffällig ist für die *musikalischen Aktivitäten*, dass die Teilhabemuster im Feld der Musik sowohl im außerschulischen als auch im außerunterrichtlich organisierten Bereich bezogen auf die musikalische Praxis und hochkulturelle Partizipation der Eltern durchaus vergleichbar,

wenn auch in letzterem Lernort abgeschwächt sind (siehe Tabelle 5.2). Der akademische Berufsabschluss mindestens eines Elternteils ist dagegen lediglich für die außerschulische Teilnahme entscheidend, nicht jedoch für die außerunterrichtliche. Anders als vorhin deskriptiv gezeigt wurde, ist der sozioökonomische Status in dem multivariaten Modell nun nicht mehr für die Musikteilnahme im außerschulischen Lernort relevant, wobei im außerunterrichtlichen Kontext vermehrt Kinder und Jugendliche aus mittleren Schichten angesprochen werden. Nicht durch den Status als Ganztagschülerin bzw. -schüler, sondern durch intensive schulische Nachmittagseinbindung steigt die Teilnahme an außerunterrichtlichen Musik-AGs um ein Vielfaches an. Damit können die Einflüsse des elterlichen Bildungsstandes ausgeglichen werden.

Schaut man auf die anderen Variablen, die zur Kontrolle in das Modell eingebracht wurden, so hat im Einklang mit bisherigen Erkenntnissen das Alter in der Spanne der 10- bis 14-Jährigen einen leicht negativen Einfluss auf organisierte musikalische Aktivitäten und Mädchen sind in organisierten musikalischen Aktivitäten überrepräsentiert. Zudem sind vermehrt Kinder und Jugendliche aus dem gymnasialen G8-Zweig außerschulisch musikalisch aktiv, während außerunterrichtliche Musikaktivitäten nicht von der Schulform beeinflusst werden. Durchgeführte Multikollinearitätsdiagnosen erbrachten keine problematischen Zusammenhänge der ausgewählten Variablen.

Um einen möglichen kompensatorischen Effekt der Ganztagschule auf Kinder und Jugendliche aus ressourcenärmeren Haushalten noch genauer zu prüfen, wurden Interaktionsterme in das Modell eingebracht. So wurde die Interaktion von niedrigem SES mit der schulischen Einbindung an drei bis fünf Nachmittagen wie auch mit dem Status als Ganztagschülerin bzw. -schüler untersucht. Doch diese Interaktionsterme zeigten keinen eigenen signifikanten Effekt. Auch die Prüfung weiterer möglicher Wechselwirkungen wie der Interaktion von niedrigem SES mit der permanenten Einbindung in Bildungs- und Betreuungsangebote über die gesamte Schulzeit ergab keinen eigenständigen Einfluss, weshalb letztlich keine Interaktion in das Modell aufgenommen wurde.

Um die Frage der *Kompensation von herkunftsbedingten Bildungschancen* zu untersuchen, wurde schließlich eine dritte logistische Regression zu beiden zusammen betrachteten Lernorten geschätzt. Hierzu wurde eine dichotome Variable gebildet, die erfasst, ob ein Kind regelmäßig an einem organisierten Musikangebot teilnimmt, unabhängig davon, ob dies im außerschulischen oder im außerunterrichtlichen Kontext geschieht. Dabei zeigt sich (ohne Tabelle), dass bereits genannte herkunftsspezifische Einflussgrößen weiterhin den stärksten Einfluss haben und hier keine Angleichung durch schulische Angebote erfolgt. Insbesondere die musikalische Eigenaktivität der Eltern fördert die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an organisierten musikalischen Angeboten, gefolgt vom Bildungsstand der Eltern und ihrer hochkulturellen Partizipation. So bleiben organisierte Musikaktivitäten auch unter Hinzuziehung der außerunter-

Tabelle 5.2. Logistische Regressionen zu organisierten musikalischen Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern

| Merkmale | Teilnahme an organisierten Musikangeboten außerhalb des Schulkontextes | | | | Teilnahme an außerunterrichtlichen Musikangeboten der Schule | | | |
|---|--|------|-----|------|--|------|-----|------|
| | b | SE | p | OR | b | SE | p | OR |
| Alter in Jahren | -.158 | .067 | * | 0.85 | -.185 | .083 | * | 0.83 |
| Mädchen (Ref.: Jungen) | .360 | .140 | ** | 1.43 | .554 | .178 | ** | 1.74 |
| Kreisfreie Großstädte (Ref.: städt. Kreise und ländl. Raum) | -.102 | .158 | | 0.90 | -.369 | .204 | | 0.69 |
| Sozioökonom. Status (Ref.: hoher SES) | | | | | | | | |
| Niedriger SES | -.634 | .360 | | 0.53 | -.378 | .519 | | 0.69 |
| Mittlerer SES | -.058 | .173 | | 0.94 | .538 | .228 | * | 1.71 |
| Eltern(teil) Akademiker/-in | .395 | .173 | * | 1.48 | .388 | .224 | | 1.47 |
| Hochkulturelle Partizipation Eltern(teil) | .375 | .089 | *** | 1.46 | .277 | .107 | ** | 1.32 |
| Musikalische Praxis Eltern(teil) | .935 | .148 | *** | 2.55 | .473 | .180 | ** | 1.60 |
| Schulform (Ref.: nichtgymnasiale Schule der Sek. I) | | | | | | | | |
| G8-Gymnasium | .489 | .171 | ** | 1.63 | .194 | .217 | | 1.21 |
| G9-Gymnasium | .207 | .207 | | 1.23 | .050 | .272 | | 1.05 |
| Intensität zeitlicher Schuleinbindung (Ref.: kein Nachmittag) | | | | | | | | |
| 1–2 Nachmittage | -.048 | .189 | | 0.95 | 1.120 | .302 | *** | 3.07 |
| 3–5 Nachmittage | -.267 | .242 | | 0.77 | 1.475 | .236 | *** | 4.37 |
| Ganztagsschulstatus (Ref.: Halbtagsschüler/-in) | -.091 | .222 | | 0.91 | .127 | .236 | | 1.14 |
| Langfristige Ganztagsbetreuung: immer (Ref.: einige Jahre, nie) | .033 | .191 | | 1.03 | -.217 | .266 | | 0.81 |
| Nachhilfe außerschulisch (Ref.: keine Inanspruchnahme) | -.169 | .226 | | 0.84 | -.203 | .304 | | 0.82 |
| Nagelkerkes R ² | 0.20 | | | | 0.12 | | | |
| n | 982 | | | | 982 | | | |

Anmerkung: OR = Odds Ratios; SES = sozioökonomischer Status

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

richtlichen Aktivitäten deutlich schichtspezifisch verteilt. Dies vermindert auch nicht eine aktuelle Einbindung in Ganztagschule, ein zeitlich intensiver Schulbesuch oder die langfristige Erfahrung mit Bildungs- und Betreuungsangeboten. Überprüfte Interaktionsterme ergaben keinen eigenständigen Effekt.

Im Vergleich zur Musik stellt sich das Feld des *Sports* in der multivariaten Analyse etwas anders dar (siehe Tabelle 5.3). Blickt man wiederum zunächst auf die herkunftsbezogenen Variablen zur Frage nach den kompensatorischen Wirkungen von (Ganztags-)Schule, so zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status weniger außerschulische Sportangebote nutzen. Dagegen erhöht besonders die sportliche Eigenaktivität der Eltern und auch ihre hochkulturelle Partizipation das sportliche Engagement der Kinder. Eine intensive schulische Einbindung an drei bis fünf Nachmittagen reduziert dagegen die außerschulische Teilnahme um die Hälfte. Im außerunterrichtlichen Lernort beeinflussen hingegen keinerlei herkunftsbedingte Variablen die sportliche Aktivität. Diese wird hier allein durch eine intensive Nachmittags-einbindung um das 2.5-Fache erhöht. Damit können im schulischen Kontext gewisse herkunftsbedingte Unterschiede hinsichtlich sportlicher Freizeitaktivitäten durch außerunterrichtliche Angebote ausgeglichen werden. Auch in diesen Modellen wurden die bereits berichteten Interaktionsterme untersucht, aber aufgrund fehlender Einflüsse nicht aufgenommen.

Zur Überprüfung der möglichen *Kompensation* herkunftsbedingter Ungleichheiten wurde auch für den Sport eine dritte Regression für organisierte Sportangebote insgesamt geschätzt (ohne Tabelle). Die Ergebnisse zeigen, dass die sportliche Eigenaktivität der Eltern die Chance der Teilnahme ihrer Kinder an organisierten Sportangeboten fast verdoppelt – was sich durchaus mit der Habitus-Theorie in Verbindung bringen lässt. Gleichzeitig wird hier die Interaktion aus niedrigem sozioökonomischen Status und intensiver Schuleinbindung an drei bis fünf Nachmittagen signifikant, was die sportliche Teilnahme bei diesen Kindern und Jugendlichen gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern, die nachmittags nicht intensiv in die Schule eingebunden sind, um ein Vielfaches erhöht. Damit kann durchaus davon gesprochen werden, dass gerade bei intensiver schulischer Nachmittageinbindung weniger privilegierte Schülerinnen und Schüler ihre ansonsten geringere Einbindung in Sportvereine durch die Sportangebote in Schulen ‚ausgleichen‘ bzw. kompensieren.

Eine langfristige biografische Einbindung in Bildungs- und Betreuungsangebote hat in allen drei Modellen keinen Effekt, wirkt sich somit aber offensichtlich auch nicht negativ auf die Sportvereinseinbindung aus.

Wirft man noch einen Blick auf die Kontrollvariablen, so zeigt sich, dass das Alter in dieser Stichprobe keinen negativen Einfluss auf sportliche Aktivitäten hat. Auch werden hier im Gegensatz zu anderen Studien *keine* unterschiedlichen Organisationsgrade nach Geschlecht sichtbar und auch die Schulform zeigt *keinen* Einfluss auf sportliche Aktivität.

Tabelle 5.3. Logistische Regressionen zu organisierten sportlichen Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern

| Merkmale | Teilnahme an organisiertem Sport außerhalb der Schule | | | | Teilnahme an außerunterrichtlichem Sport in der Schule | | | |
|---|---|------|-----|------|--|------|----|------|
| | b | SE | p | OR | b | SE | p | OR |
| Alter in Jahren | -.046 | .074 | | 0.96 | -.129 | .082 | | 0.88 |
| Mädchen (Ref.: Jungen) | -.099 | .155 | | 0.91 | -.166 | .172 | | 0.85 |
| Kreisfreie Großstädte (Ref.: städt. Kreise und ländl. Raum) | -.293 | .174 | | 0.75 | -.291 | .201 | | 0.75 |
| Sozioökonom. Status (Ref.: hoher SES) | | | | | | | | |
| Niedriger SES | -.467 | .328 | * | 0.63 | .061 | .372 | | 1.06 |
| Mittlerer SES | -.149 | .200 | | 0.86 | -.168 | .220 | | 0.85 |
| Eltern(teil) Akademiker/-in | -.096 | .205 | | 0.91 | -.212 | .221 | | 0.81 |
| Hochkulturelle Partizipation Eltern(teil) | .144 | .099 | * | 1.16 | .095 | .107 | | 1.10 |
| Sportliche Praxis Eltern(teil) | .631 | .188 | *** | 1.88 | -.075 | .225 | | 0.93 |
| Schulform (Ref.: nichtgymnasiale Schule der Sek. I) | | | | | | | | |
| G8-Gymnasium | .310 | .190 | | 1.36 | -.077 | .212 | | 0.93 |
| G9-Gymnasium | .218 | .230 | | 1.24 | -.055 | .256 | | 0.95 |
| Intensität zeitlicher Schuleinbindung (Ref.: kein Nachmittag) | | | | | | | | |
| 1–2 Nachmittage | -.190 | .225 | | 0.83 | .438 | .271 | | 1.55 |
| 3–5 Nachmittage | -.665 | .265 | * | 0.51 | .913 | .313 | ** | 2.49 |
| Ganztagsschulstatus (Ref.: Halbtagschüler/-in) | -.192 | .227 | | 0.40 | .264 | .248 | | 1.30 |
| Langfristige Ganztagsbetreuung: immer (Ref.: einige Jahre, nie) | .254 | .210 | | 1.29 | .111 | .218 | | 1.12 |
| Nachhilfe außerschulisch (Ref.: keine Inanspruchnahme) | -.441 | .229 | | 0.64 | .338 | .258 | | 1.40 |
| Nagelkerkes R ² | .07 | | | | .05 | | | |
| n | 1004 | | | | 1006 | | | |

Anmerkung: StEG-Bildungsorte 2017; OR = Odds Ratios; SES = sozioökonomischer Status

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

5.5 Fazit

Bilanziert man die eingangs gestellte Frage nach den kompensatorischen Wirkungen von Ganztagschulen für non-formale Bildung, so ergibt sich ein differenziertes Bild. Die empirischen Analysen zu (im außerschulischen Bereich schichtspezifisch wahrgenommenen) organisierten Aktivitäten in Musik und Sport gingen von der Frage aus, ob sich dieses Engagement durch die Teilnahme an (Ganztags-)Schulangeboten weniger schichtabhängig darstellt. Dabei zeigte sich, dass die herkunftsspezifische Teilhabe an organisierten (außerschulischen *und* außerunterrichtlichen) Musikaktivitäten stabil und unabhängig von der zeitlichen (Ganztags-)Schuleinbindung bestehen bleibt. Wie im Vorfeld angenommen, erweisen sich hier (familiäre) Praktiken und Orientierungen sowie eine ‚Vorbildung‘ als wirkmächtig. Die Ausstattung der Familie mit kulturellem Kapital bleibt die zentrale Einflussgröße der Teilnahme an organisierten Musikangeboten, auch unter Einbezug schulischer Angebote. Gerade das Erlernen eines Instruments ist heute (noch) in hohem Maße ‚Privatsache‘, was vermutlich auch für die Teilnahme an entsprechenden Aktivitäten in der Schule Bedeutung hat.

Bei der Beteiligung an organisierten Sportangeboten zeigt sich hingegen tatsächlich ein gewisser Kompensationseffekt für die schichtspezifische Verteilung der Sportvereinsteilnahme durch den Einbezug außerunterrichtlicher schulischer Sportangebote. Auch wenn grundsätzlich die sportliche Eigenaktivität der Eltern ein zentraler Prädiktor für entsprechende Aktivitäten der Kinder bleibt – wie schon in der MediKuS-Studie gezeigt wurde –, ergibt sich unter Einbezug schulischer Angebote kein (weiterer) schichtspezifischer Einfluss auf die Teilnahme an organisierten Sportaktivitäten. Anders ausgedrückt: Über die Schulangebote gleicht sich die schichtspezifische Inanspruchnahme von Sportvereinen gewissermaßen aus.

Zudem – und das ist dann eine kompensatorische Wirkung anderer Art und jenseits der Frage der sozialen Herkunft – kann man die Befunde zum organisierten Sport auch so interpretieren, dass Sportangebote in (Ganztags-)Schulen durchaus die Chance haben, die geringeren Möglichkeiten von Sportaktivitäten bei intensiver schulischer Einbindung ‚vor Ort‘ auszugleichen. Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit die Sportaktivitäten in Vereinen mit denen im schulischen Kontext verglichen werden können (gerade in Bezug auf Inhalte und Intensitäten). Da aber auch hier von einer großen Bandbreite auszugehen ist und (Ganztags-)Schulen für diese Angebote sehr häufig mit Sportvereinen zusammenarbeiten, kann an dieser Stelle nur das große Potenzial und die Notwendigkeit noch detaillierterer Forschung zur Ausgestaltung von (Ganztags-)Angeboten herausgehoben werden.

Literaturverzeichnis für StEG-Bildungsorte

- Abels, Heinz/König, Alexandra (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden: Springer VS.
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2015): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Altermann, André/Lange, Mirja/Menke, Simone/Rosendahl, Johannes/Steinhauer, Ramona/Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht NRW 2018. Dortmund.
- Arnoldt, Bettina/Furthmüller, Peter/Kielblock, Stephan/Gaiser, Johanna M. (2018): Aktuelle Entwicklungen der ganztägsschulischen Angebote in Deutschland. In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer VS, S. 249–266.
- Arnoldt, Bettina/Stecher, Ludwig (2007): Ganztagsschule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Pädagogik 59, H. 3, S. 42–45.
- Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine (2015): Perspektiven von Eltern auf die Ganztagsschule. In: Zeitschrift für Familienforschung 27, H. 2, S. 208–227.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bamford, Anne (2006): The Wow Factor: Global Research Compendium of the Impact of Arts in Education. Münster/New York: Waxmann.
- Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Baumbast, Stephanie/Hofmann-van de Poll, Frederike/Lüders, Christian (2014): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Becker, Rolf (2010): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–189.
- Betz, Tanja (2006): Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie: Informelle Bildung und Schulerfolg. Arbeitspapier II-19. Trier: Zentrum für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier.
- Bien, Walter/Pötter, Ulrich/Quellenberg, Holger (2015): Methodische Grundlagen von AID:A II. Stichprobe und Fallzahlen. In: Walper, Sabine/Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 63–68.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Ganztagsschulen. Zeit für mehr. Bonn.

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölf-ter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin: Bundestagsdrucksache 15/6014.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Bundestagsdrucksache 18/11050.
- Bogner, Alexander (2018): Gesellschaftsdiagnosen. Ein Überblick. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bradley, John/Conway, Paul (2016): A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement. In: British Educational Research Journal 42, H. 4, S. 703–728.
- Bremm, Nina (2019): Schulen mit ganztägigem Angebot. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (1996): Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In: Büchner, Peter/Fuhs, Burkhard/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss – Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 201–224.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter/Flaig, Berthold (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Clausen, Marten (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 1, S. 69–90.
- Coleman, James S. (1996): Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In: Leschinsky, Achim (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim und Basel: Beltz, S. 99–105.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Berlin: Bundestagsdrucksache 16/7000.
- Ditton, Hartmut/Krüsken, Jan (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 3, S. 348–372.
- Drahmann, Martin/Cramer, Collin/Merk, Samuel (2018): Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität.
- Dumont, Hanna/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 2, S. 141–165.

- Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Düx, Wiebken/Rauschenbach, Thomas (2013): Jugend als Bildungsprojekt. In: Kaiser, Yvonne/Spenn, Matthias/Freitag, Michael/Rauschenbach, Thomas/Corsa, Mike (Hrsg.): Handbuch Jugend. Evangelische Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, S. 176–180.
- Düx, Wiebken/Rauschenbach, Thomas (2016): Informelles Lernen im Jugendalter. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–284.
- Engels, Dietrich/Thielebein, Christine (2011): Zusammenhang von sozialer Schicht und Teilnahme an Kultur-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche. Berlin: BMAS.
- Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? In: bpb: Dossier Kulturelle Bildung. www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung? (Abfrage: 04.09.2019).
- Fischer, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Züchner, Ivo (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 246–266.
- Frei, Lukas/Schübach, Marianne/Nieuwenboom, Wim/von Allmen, Benjamin (2019): Sozio-emotionale Entwicklung. In: Schübach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): Tagesschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–228.
- Fuchs, Max (2008): Kinder- und Jugendkulturarbeit als Bildungsarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–187.
- Fuchs, Max (2016): Elfenbeinturm oder menschliches Grundrecht? Kulturnutzung als soziale Distinktion versus Recht auf kulturelle Teilhabe. In: Mandel, Birgit (Hrsg.): Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens. Bielefeld: transcript, S. 51–58.
- Gerleigner, Susanne/Aulinger, Juliane (2017): „Gymnasium? Das ist nichts für uns.“ Zum Einfluss von Rational Choice und Kapitalienausstattung auf die Entscheidung für oder gegen das Gymnasium. In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–48.
- Grgic, Mariana/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2016): Medien, Kultur und Sport. Die MediKuS-Studie. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Grundmann, Matthias (2011): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–85.
- Grunert, Cathleen (2006): Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München: Juventa, S. 15–34.
- Haag, Ludwig/Streber, Doris (2017): Stand der Nachhilfeforschung in Deutschland. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online, S. 1–21.

- Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–202.
- Hill, Burkhard/Richter, Stefanie (2017): Die biografische Bedeutung von Kultureller Bildung. Potentiale von Biografieforschung zum Verständnis von kulturellen Bildungsprozessen. In: Kulturelle Bildung online. <https://www.kubi-online.de/artikel/biografische-bedeutung-kultureller-bildung-potentiale-biografieforschung-zum-verstaendnis> (Abfrage: 18.06.2019).
- Hille, Adrian/Arnold, Annegret/Schupp, Jürgen (2013): Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. In: DIW Wochenbericht 40, S. 15–26.
- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (2000): Regionalisierung sozialwissenschaftlicher Umfragedaten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hofmann-Lun, Irene (2020): Schulwahlprozesse in Familien. Familiäre Entscheidungen für oder gegen eine Ganztagschule am Übergang in die Sekundarstufe – eine qualitative Studie. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Holtappels, Heinz Günter (2008): Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 186–206.
- Honig, Michael-Sebastian (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie der betreuten Kindheit. In: Wittmann, Svendy/Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim und München: Juventa, S. 181–197.
- Hopf, Andrea/Stecker, Ludwig (2014): Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 65–78.
- infas (Hrsg.) (2017): Methodenbericht. Zusatzbefragung „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2017“ zur AID:A-II-Haupterhebung.
- infas (Hrsg.) (2018): Methodenbericht. Zusatzbefragung „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) Welle 2 2018“ zur AID:A-II-Haupterhebung.
- Jurczok, Anne/Lauterbach, Wolfgang (2014): Schulwahl von Eltern: Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In: Berger, Peter A./Keller, Carsten/Klärner, Andreas/Neef, Rainer (Hrsg.): Urbane Ungleichheiten. Neue Entwicklungen zwischen Zentrum und Peripherie. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–155.
- Kanevski, Rimma/von Salisch, Maria (2011): Fördert die Ganztagschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? In: Stecker, Ludwig/Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Ganztagschule: Neue Schule? Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–259.
- Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer. Köln: ARcult Media.
- Killus, Dagmar (2017): Kriterien der Schulwahl beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. In: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann, S. 123–134.
- Klieme, Eckhard/Decristan, Jasmin/Holtappels, Heinz Günter/Stecker, Ludwig/Rauschenbach, Thomas (2016): Ganztagsangebote unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung. Neue Erkenntnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: Schulverwaltung Bayern 39, H. 7/8, S. 196–198.

- Klieme, Eckhard/Holtappels, Heinz Günter/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (2008): Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 354–381.
- Klieme, Eckhard/Warwas, Jasmin (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 6, S. 805–818.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2019): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2013 bis 2017. Berlin: KMK.
- Koinzer, Thomas/Gruehn, Sabine (2013): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und rechtlichen sowie wirtschaftlichen Bedingungen – wo „die pädagogischen Wünsche auf das wirtschaftlich Machbare treffen“. In: Gürlevik, Aydin/Palentine, Christian/Heyer, Robert (Hrsg.): Privatschulen versus staatliche Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–38.
- Kuhn, Hans Peter/Fischer, Natalie (2011a): Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 207–226.
- Kuhn, Hans Peter/Fischer, Natalie (2011b): Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule: Entwickeln sich Ganztagschüler/-innen besser? In: Stecker, Ludwig/Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Ganztagschule: Neue Schule? Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 143–162.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/Ritter, Brigitta (Hrsg.) (2010): Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Weinheim und München: Juventa.
- Linberg, Tobias/Struck, Olaf/Bäumer, Thomas (2018): Vorzug Ganztagschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, H. 6, S. 1205–1227.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, Kai/Zunker, Nicky/Neumann, Marko (2018): Schulwahlverhalten von Eltern im Übergang nach der Grundschule. Theorie und Forschungsstand. In: Porsch, Raphaela (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis. Münster: Waxmann, S. 59–88.
- Mahoney, Joseph L./Larson, Reed W./Eccles, Jacquelynne S. (2005): Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, afterschool, and community programs. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martinez, Andrew/Coker, Crystal/McMahon, Susan/Cohen, Jonathan/Thapa, Amrit (2016): Involvement in extracurricular activities: Identifying differences in perceptions of school climate. In: The Educational and Developmental Psychologist 33, H. 1, S. 70–84.
- Maykus, Stephan/Böttcher, Wolfgang/Liesegang, Timm/Altermann, André (2011): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 3, S. 125–142.
- Meier, Gerd/Glemser, Axel/Heckel, Christiane (2014): Random-Telefonstichproben. In: ADM Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e. V. (Hrsg.): Stichproben-

- Verfahren in der Umfrageforschung. Eine Darstellung für die Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–135.
- Merkens, Hans/Schröder-Lenzen, Agi/Bellin, Nicole (2010): Die Untersuchung Ganztagsorganisation im Grundschulbereich (GO). In: Merckens, Hans/Schröder-Lenzen, Agi (Hrsg.): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. Münster: Waxmann, S. 7–24.
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Miller-Kipp, Gisela/Oelkers, Jürgen (2007): Erziehung. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 204–211.
- Müller-Schneider, Thomas (1994): Schichten und Erlebnismilieus. Der Wandel der Milieustruktur in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Mutz, Michael/Burmann, Ulrike (2009): Schulische Arbeitsgemeinschaften als Kontexte für Freizeitaktivitäten: Beteiligungschancen für sozial benachteiligte Jugendliche? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, H. 2, S. 182–196.
- Neuber, Nils (2010): Informelles Lernen im Sport – ein vernachlässigtes Feld der allgemeinen Bildungsdebatte. In: Neuber, Nils (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–34.
- Neuber, Nils/Züchner, Ivo (2017): Sport in der Ganztagschule – Chancen und Grenzen für das Aufwachen von Kindern und Jugendlichen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 23, H. 4, S. 403–416.
- Nonte, Sonja/Schurig, Michael (2019): Instrumentalunterricht am Übergang vom Kindes- zum Jugendalter. In: Schwippert, Knut/Lehmann-Wermser, Andreas/Busch, Veronika (Hrsg.): Mit Musik durch die Schulzeit? Münster: Waxmann, S. 31–58.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Stecher, Ludwig/Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Ganztagschule: Neue Schule? Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–80.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Overwien, Bernd (2010): Zur Bedeutung informellen Lernens. In: Neuber, Nils (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–51.
- Pfisterer, Annette (2003): Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung? Rückblick und Ausblick an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Hamburg: Dr. Kovač.
- Radisch, Falk/Klemm, Klaus/Tillmann, Klaus-Jürgen (2018): Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: Eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2018. Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 118–149.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Weinheim und München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans R./Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Berlin.
- Rollet, Wolfram/Lossen, Karin/Jarsinski, Stephan/Lüpschen, Nicole/Holtappels, Heinz Günter (2011): Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen der außerunterrichtlichen Angebotsstruktur an Ganztagschulen. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme,

- Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 76–96.
- Scherer, Rosa/Tarazona, Mareike/Weishaupt, Horst (2013): Kulturelle Bildung an den Schulen in Deutschland. Eine empirische Analyse schulart- und organisationspezifischer Unterschiede. In: Scheunpflug, Annette/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21, S. 159–179.
- Schüpbach, Marianne/Herzog, Walter/Ignaczewska, Julia (2013): Entwicklung der Mathematikleistung von Ganztagschulkindern: kompensatorische Wirkung der Ganztagschule? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27, H. 3, S. 157–167.
- Schüpbach, Marianne/Ignaczewska, Julia/Herzog, Walter (2014): Sozio-emotionale Entwicklung von Ganztagschulkindern auf der Primarstufe. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 46, H. 1, S. 11–23.
- Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 7. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Solzbacher, Claudia/Behrens, Birgit/Sauerhering, Meike/Schwer, Christina (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.
- StEG-Konsortium (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191135.
- StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171055.
- Steiner, Christine (2011): Ganztagssteilnahme und Klassenwiederholung. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 187–206.
- Steinmann, Isa/Strietholt, Rolf (2019): Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 65, H. 2, S. 285–306.
- Thole, Werner/Höblich, Davina (2008): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte. In: Rohlfs, Carsten/Harring, Marius/Palientien, Christian (Hrsg.): Kompetenz – Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–93.
- Urban, Dieter/Mayerl, Jochen/Wahl, Andreas (2016): Regressionsanalyse bei fehlenden Variablenwerten (missing values): Imputation oder Nicht-Imputation? Eine Anleitung für die Regressionspraxis mit SPSS. Stuttgart: Institut für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart.
- Vasarik Staub, Katriina (2015): Die Übergangsphase von der Primarschule ins Gymnasium aus Elternsicht. Eine qualitative Studie zur elterlichen Bildungsbeteiligung. Wiesbaden: Springer VS.
- Vollstädt, Witlof (2009): Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2009. Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach am Taunus: Wochen-schau, S. 24–37.
- von Allmen, Benjamin/Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (2019): Tages-schulangebote und Schulleistungsentwicklung. In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): Tagesschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–245.

- Walper, Sabine/Bien, Walter (2015): Einleitung: Aufwachsen in Deutschland 2015. In: Walper, Sabine/Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 8–15.
- Weishaupt, Horst/Scherer, Rosa/Tarazona, Mareike/Richter, Marisa/Krätschner-Hahn, Rabea/Zimmer, Karin (2013): Zur Situation kultureller Bildung an Schulen. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung 2011. Frankfurt am Main: GFPE, DIPF.
- Willems, Ariane S./Wendt, Heike/Gröhlich, Carola/Walzebug, Anke/Bos, Wilfried (2014): Mehr Chancengerechtigkeit durch die Ganztagschule? In: Holtappels, Heinz Günter/Willems, Ariane S./Pfeifer, Michael/Bos, Wilfried/McElvany, Nele (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 62–100.
- Winner, Ellen/Goldstein, Thalia R./Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Paris: OECD.
- Witt, Kirsten (2014/2012): „Mein Haus, mein Auto, mein Geigenunterricht“ – Distinktionspotenziale Kultureller Bildung. Ein Tabuthema und wie wir trotzdem gute Bildungsarbeit machen können. In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/mein-haus-mein-auto-mein-geigenunterricht-distinktionspotenziale-kultureller-bildung> (Abfrage: 20.09.2019).
- Wolfert, Sabine/Pupeter, Monika (2018): Freizeit: Hobbys und Mediennutzung. In: World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 126–146.
- Züchner, Ivo (2008): Ganztagschule und Familie. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 314–332.
- Züchner, Ivo (2014): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Gut ver-netzt?! München: kopaed, S. 29–43.
- Züchner, Ivo (2018): Soziale Ungleichheiten im Kindes- und Jugendalter. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 867–880.
- Züchner, Ivo/Arnoldt, Bettina (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 267–290.
- Züchner, Ivo/Arnoldt, Bettina (2013): Sport von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschule und Sportverein. In: Hildebrandt-Stramann, Reiner/Laging, Ralf/Moegling, Klaus (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion. Immenhausen: Prolog, S. 121–135.
- Züchner, Ivo/Fischer, Natalie (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Neumann, Marko (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 349–367.
- Züchner, Ivo/Grgic, Mariana (2016): Organisiert aktiv – außerunterrichtliche und außerschulische musikalisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten. In: Grgic, Mariana/Züchner, Ivo (Hrsg.): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 217–235.

Teilprojekt
StEG-*Tandem*

6 StEG-Tandem: Schulentwicklungsprojekt und Evaluationsstudie

Brigitte Maria Brisson, Katrin Heyl, Markus Sauerwein,
Désirée Theis, Natalie Fischer, Eckhard Klieme

Die Teilstudie *StEG-Tandem* begleitete drei Schuljahre lang fünf Ganztagschulen bei der Umgestaltung von Hausaufgabenbetreuungen bzw. Lernzeiten. Unter Einbezug von Schulbegleitern und im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis wurden schulspezifische Konzepte zur Einführung kooperativer Lernformen entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Das verbindende Element zwischen den Schulen war die Konzeption eines Peer Mentorings, bei dem ältere Schülerinnen und Schüler jüngere Lernende bei der Aufgabebearbeitung unterstützen.

6.1 Hintergrund und Ziele der Studie

Das Lernen und das Üben anhand von Aufgaben ist Kernbestandteil eines jeden Unterrichts und wird an Ganztagschulen in unterschiedlichen Formaten umgesetzt. An den meisten Ganztagschulen sind Hausaufgaben noch gängige Praxis. Schülerinnen und Schüler bearbeiten diese außerhalb des Pflichtunterrichts beispielsweise zu Hause oder in der Hausaufgabenbetreuung (HAB). Parallel oder alternativ dazu setzen etwa zwei Drittel aller Ganztagschulen der Sekundarstufe I Lern- und Übungszeiten (LZ) ein, bei denen Schülerinnen und Schüler im Pflichtunterricht unter Aufsicht einer Lehrkraft Aufgaben bearbeiten (vgl. StEG-Konsortium 2019). Solche Angebote bieten prinzipiell das Potenzial zu individueller Förderung (vgl. Heyl/Fischer/Tillack 2016); die Betreuung der Angebote stellt jedoch viele Ganztagschulen vor Herausforderungen (vgl. Behr et al. 2005; Killus/Tillmann 2018). So fehlt für die HAB qualifiziertes pädagogisches Personal, und Schülerinnen und Schüler sowie Eltern beklagen eine mangelnde fachliche Unterstützung und große Gruppen (vgl. Breuer/Schütz/Weide 2008). In LZ reicht eine Lehrkraft oft nicht aus, um eine zeitnahe und individuelle Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten (vgl. Rabenstein/Podubrin 2015). Zudem haben Fallstudien gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler es als angenehm empfinden und sich wünschen, mit anderen zusammenzuarbeiten (vgl. Heyl et al. 2018).

Kooperative Lernformen bieten das Potenzial, einerseits den Wunsch nach sozialer Eingebundenheit zu bedienen, andererseits aber auch individuelle Un-

terstützung leisten zu können (vgl. Heyl et al. 2018). Sie stellen damit eine schulinterne Ressource dar, um HAB und LZ zu verbessern. Kooperatives Lernen kann unter gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern stattfinden (*Peer Learning*), es kann aber auch als altersübergreifendes Lernen organisiert sein, bei dem ältere Schülerinnen und Schüler als Mentorinnen und Mentoren jüngere unterstützen (*Peer Mentoring*, vgl. z. B. Topping 2005). Empirische Studien zeigen, dass kooperatives Lernen insbesondere in heterogenen Lerngruppen eine geeignete Methode zur individuellen Förderung sein kann (vgl. Rohrbeck et al. 2003). Zudem stellt der Austausch mit Peers ein zentrales Bedürfnis Heranwachsender dar, sodass die gemeinsame Aufgabebearbeitung das Potenzial zur Motivationsförderung (vgl. Ryan/Deci 2000) und zur Entwicklung sozialer Kompetenzen birgt (vgl. Dennison 2000; Petillon 2018). Auch die Mentorinnen und Mentoren können durch den Auf- und Ausbau fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen profitieren (vgl. Kastner-Püschel 2013; Sliwka/Frank 2004).

HAB und LZ sind an Ganztagschulen zwar weit verbreitet, Teilnehmende sehen allerdings Optimierungsbedarf. Die gezielte Anregung von gegenseitiger Hilfe bei der Aufgabebearbeitung unter Gleichaltrigen sowie der Einsatz von Mentorinnen und Mentoren als zusätzliche Unterstützung könnten sowohl zu höherer Zufriedenheit als auch zur Entwicklung fachlicher und sozialer Kompetenzen aller Lernenden beitragen. Vor diesem Hintergrund unterstützten das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und die Universität Kassel im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) fünf hessische integrierte Gesamtschulen bei der Entwicklung und Umsetzung schulspezifischer Konzepte zu kooperativen Lernformen in der HAB/LZ.

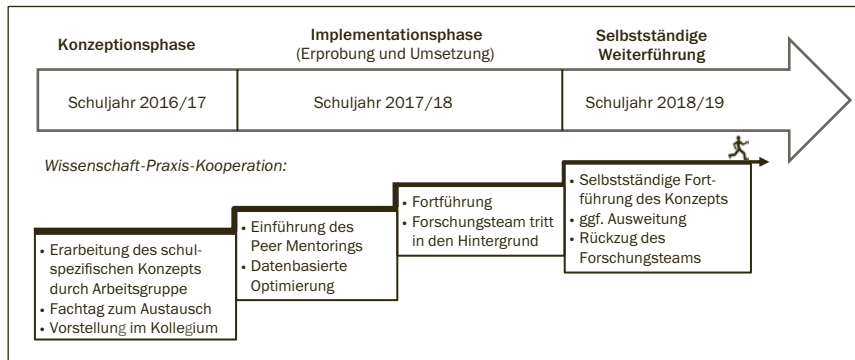
6.2 Forschungsdesign

Das Projekt *StEG-Tandem* war über drei Schuljahre hinweg angelegt. Im Folgenden wird zunächst das Schulentwicklungsprojekt beschrieben; anschließend wird auf die wissenschaftliche Evaluation eingegangen.

6.2.1 Ziele und Verlauf des Schulentwicklungsprojekts

Zu Beginn des Schulentwicklungsprojekts wurde in jeder Schule eine Arbeitsgruppe (AG) mit Lehrkräften und weiteren Akteurinnen und Akteuren der Schule gebildet (vgl. Heer/Sauerwein in diesem Band), die gemeinsam mit je zwei Forschenden aus *StEG-Tandem* schulspezifische Konzepte entwickelten. Externe Schulbegleiter (ehemalige Schulleiter) moderierten und strukturierten die AG-Treffen. Dabei wurden zwei Ziele verfolgt: Einerseits sollten ältere Schülerinnen und Schüler die Kinder aus der fünften Klasse bei der Aufgabebearbeitung

Abbildung 6.1. Verlauf des Schulentwicklungsprojekts StEG-Tandem



unterstützen (Peer Mentoring). Andererseits sollte gezielt das gemeinsame Arbeiten der Jüngeren in der HAB/LZ angeregt werden (Peer Learning).

Der Verlauf des Schulentwicklungsprojekts sowie die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis sind in Abbildung 6.1 dargestellt. In der *Konzeptionsphase* (Schuljahr 2016/17) wurde im Rahmen von vier bis fünf AG-Treffen ein schulspezifisches Konzept entwickelt. Zur Unterstützung erhielt die AG beim ersten Treffen einen von StEG-Tandem eigens entwickelten Leitfaden (vgl. Brisson et al. 2017). Darin befanden sich neben den Zielen der Studie wissenschaftliche Erkenntnisse und eine Reihe praktischer Tipps (inkl. Praxisberichten und Arbeitsmaterial) zur Umsetzung von kooperativem Lernen, zur Wirksamkeit und Qualität von Hausaufgaben und zur Gestaltung von Lernzeiten. Anhand des Leitfadens legten die Schulen und das Forschungsteam die Inhalte der AG-Treffen fest, indem sie folgende Kernfragen bearbeiteten:

- 1. Treffen: Was ist der aktuelle Zustand der HAB/LZ und welche Ziele sollen mit künftigen Entwicklungsmaßnahmen in diesem Bereich verfolgt werden?
- 2. und 3. Treffen: Über welche Ressourcen verfügt die Schule in Bezug auf kooperatives Lernen? Wie könnten die organisatorischen Rahmenbedingungen eines Konzepts zur Umsetzung von Peer Mentoring aussehen?
- 4. und 5. Treffen: Wie soll das Peer Mentoring konkret ablaufen? Welche Personen sind zuständig?

Wie anhand der Inhalte der AG-Treffen deutlich wird, fokussierten alle Schulen auf die Umsetzung von Peer Mentoring und planten keine systematische Förderung von Peer Learning, sondern lediglich eine beiläufige Anregung.¹ Auf das

1 Dies könnte dadurch erklärt werden, dass aus schulischer Perspektive die Unterstützung jüngerer Schülerinnen und Schüler durch ältere als zusätzliche Ressource gedacht wird. Eine

Angebot, an der Schule gemeinsam mit dem Forschungsteam und den Schulbegleitern einen pädagogischen Tag zum Thema ‚kooperatives Lernen‘ zu gestalten, gingen drei der fünf Schulen ein. Zusätzlich besuchten alle an *StEG-Tandem* teilnehmenden Schulen einen Fachtag am DIPF, bei dem sie sich mit anderen Schulen austauschen konnten, die bereits Konzepte zu Peer Mentoring in ihren Schulen etabliert hatten.

In der *Implementationsphase* (Schuljahr 2017/18) wurde das erarbeitete Konzept erstmals für Schülerinnen und Schüler der fünften Jahrgangsstufe umgesetzt. Schülerinnen und Schüler der achten bis zehnten Jahrgangsstufe wurden zu Mentorinnen und Mentoren ausgebildet und nahmen ihre Tätigkeit in der HAB/LZ auf. Die AG traf sich weitere ein bis zwei Mal, um Optimierungsbedarfe beim neu eingeführten Konzept festzustellen und Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten. Hierfür wurden auch Anregungen von den beteiligten Kindern und Jugendlichen genutzt, die das Forschungsteam im Rahmen von Gruppendiskussionen gewonnen hatte (vgl. Abschnitt 6.2.2).

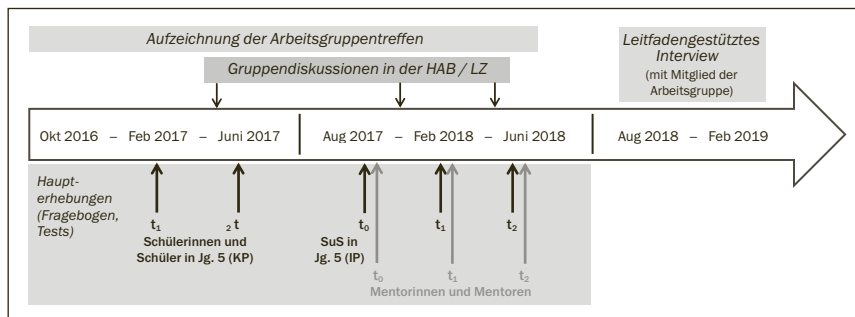
In der *Phase der selbstständigen Weiterführung* (ab Schuljahr 2018/19) war es den Schulen freigestellt, ob sie das entwickelte Konzept fortführen. Das *StEG-Tandem-Team* führte abschließende Befragungen mit dem Schulpersonal zur Weiterführung des Konzepts durch und stellte interessierten Schulen erste deskriptive Ergebnisse aus den Datenerhebungen vor.

6.2.2 Evaluationsstudie

Um einen Vergleich der neu entwickelten Konzepte mit der vorherigen Praxis an der Schule zu ermöglichen, startete die Evaluationsstudie bereits in der Konzeptionsphase (KP) und wurde in der Implementationsphase (IP) fortgeführt (siehe Abbildung 6.2). Pro Phase gab es bis zu drei Erhebungszeitpunkte: im September (t_0), im Januar/Februar (t_1) und im Mai/Juni (t_2). In beiden Phasen wurden die Kinder der fünften Jahrgangsstufe mittels computerbasierter Fragebögen befragt und hinsichtlich ihrer Englisch- und Mathematikleistungen getestet (t_1 , t_2 ; in der IP zusätzlich t_0). Zu t_2 wurde außerdem jeweils ein kognitiver Fähigkeitstest durchgeführt. Die Fragebögen erfassten unter anderem individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler, Motivation und Verhalten bei der Bearbeitung von Aufgaben sowie die wahrgenommene Qualität der HAB/LZ. Schülerinnen und Schüler der Implementationsphase gaben zusätzlich Auskunft zur Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren sowie zur Zufriedenheit mit deren Unterstüt-

systematische Einführung einheitlicher Formen kooperativen Lernens Gleichaltriger in der fünften Jahrgangsstufe würde hingegen stärker in die Unterrichtsstruktur einzelner Lehrpersonen eingreifen. Dies wäre im Vergleich zu Peer Mentoring organisatorisch aufwendiger und würde den Einbezug des gesamten Kollegiums erfordern.

Abbildung 6.2. Evaluationsstudie StEG-Tandem



Anmerkung: HAB/LZ = Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit, t = Messzeitpunkt, SuS = Schülerinnen und Schüler, Jg. = Jahrgangsstufe, KP = Konzeptionsphase, IP = Implementationsphase

zung. Mittels der Smartphones der Schülerinnen und Schüler wurden zudem in beiden Phasen ambulante Assessments (wiederholte Kurzfragebögen) zu HAB/LZ durchgeführt (KP: kurz nach t_1 ; IP: kurz nach t_0 und t_1). Die Mentorinnen und Mentoren machten zu t_0 , t_1 und t_2 mittels Papierfragebögen Angaben zu ihrer Vorbereitung auf die Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor, zu ihrem Einsatz in der HAB/LZ sowie zu sozio-emotionalen und motivationalen Merkmalen.

Darüber hinaus wurden qualitative Daten erhoben. Neben Audiografien aller AG-Treffen wurden in beiden Phasen Gruppendiskussionen zu HAB/LZ durchgeführt (KP: kurz nach t_1 ; IP: kurz nach t_0 und t_1). Diese fanden mit je sechs bis acht Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe sowie in der Implementationsphase auch mit den Mentorinnen und Mentoren statt. In der Phase der selbstständigen Weiterführung wurde abschließend ein leitfadengestütztes Interview mit je einem Mitglied der Arbeitsgruppe geführt, um Auskunft über die Fortführung des Konzepts zu Peer Mentoring nach Beendigung der wissenschaftlichen Begleitung zu erhalten.²

In der Konzeptionsphase konnten 245 Schülerinnen und Schüler aus 21 Klassen der fünften Jahrgangsstufe, die noch die ursprüngliche HAB- bzw. LZ-Praxis ohne Peer Mentoring durchliefen, für eine Teilnahme an mindestens einer Form der Datenerhebungen gewonnen werden (Computer/Smartphone/Gruppendiskussion; Teilnehmerate: 52 %). In der Implementationsphase waren es 301 Schülerinnen und Schüler aus 23 Klassen (Teilnehmerate: 58 %). Von den insgesamt 94 Mentorinnen und Mentoren der achten bis zehnten Jahrgangsstufe wurden 81 für eine Studienteilnahme gewonnen (Teilnehmerate: 86 %). Die genauen Teilnehmerzahlen an den computerbasierten Erhebungen zu den einzelnen Erhe-

2 Für eine ausführlichere Darstellung der Studienkonzeption inklusive aller Datenerhebungen vgl. Brisson et al. (2019).

Tabelle 6.1. Teilnahme an den Haupterhebungen in StEG-*Tandem*

| | Gesamt | Teilnahmeerlaubnis | T ₀ | T ₁ | T ₂ |
|--|--------|--------------------|----------------|----------------|----------------|
| Schülerinnen und Schüler Jg. 5, Konzeptionsphase | 473 | 241 | --- | 212 | 223 |
| davon Teilnahme an HAB/LZ | n. b. | 141 | --- | 120 | 121 |
| <i>Teilnahme an HAB</i> | n. b. | 64 | --- | 49 | 47 |
| <i>Teilnahme an LZ</i> | 153 | 77 | --- | 71 | 74 |
| Schülerinnen und Schüler Jg. 5, Implementationsphase | 523 | 296 | 288 | 268 | 268 |
| davon Teilnahme an HAB/LZ | n. b. | 254 | 203 | 217 | 221 |
| <i>Teilnahme an HAB</i> | n. b. | 96 | 51 | 76 | 75 |
| <i>Teilnahme an LZ</i> | 207 | 158 | 152 | 141 | 146 |
| Mentorinnen und Mentoren Jg. 8–10, Implementationsphase | 94 | 81 | 78 | 64 | 64 |

Anmerkung: Die Teilnahmezahlen betreffen die computerbasierten Erhebungen (Fragebogen, Tests) im Jahrgang fünf sowie die papierbasierten Fragebogenerhebungen mit Mentorinnen und Mentoren. HAB = Hausaufgabenbetreuung; LZ = Lernzeit; Jg. = Jahrgangsstufe; n. b. = nicht bekannt, das heißt, es ist nicht exakt bekannt, wie viele Schülerinnen und Schüler insgesamt an der Hausaufgabenbetreuung teilnehmen; diese Angaben liegen nur für Schülerinnen und Schüler mit Teilnahme an den Datenerhebungen vor.

bungszeitpunkten in der Konzeptionsphase (bestehende HAB- bzw. LZ-Praxis) und der Implementationsphase (veränderte Praxis mit Peer Mentoring) sind in Tabelle 6.1 aufgeführt. Der Tabelle kann ebenfalls entnommen werden, wie viele der an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler jeweils eine HAB bzw. LZ besucht haben.

6.3 Umsetzung von Peer Mentoring an den Schulen

Tabelle 6.2 gibt einen Überblick über die organisatorischen Rahmenbedingungen der Konzepte zu Peer Mentoring. Alle Schulen führten das neue Konzept zunächst in der fünften Jahrgangsstufe ein. Zwei Schulen setzten Peer Mentoring in der LZ um; drei in der HAB. Die LZ war dabei im Klassenverband und für den fünften Jahrgang verpflichtend. Die HAB wurde an einer Schule im Zuge des neuen Konzepts verpflichtend für den gesamten fünften Jahrgang organisiert, an zwei Schulen war die Teilnahme den Schülerinnen und Schülern freigestellt. Dort besuchten in der Implementationsphase jeweils circa 30 Prozent aller Fünftklässlerinnen und Fünftklässler die HAB.

Im Durchschnitt wurde an allen Schulen drei- bis viermal pro Woche HAB/

Tabelle 6.2. Übersicht über die schulspezifischen Konzepte für das Peer Mentoring

| | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 | Schule 4 | Schule 5 |
|--|-------------------------------|----------------------------|-------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| Umsetzungstyp | | | | | |
| Format | WP | WP | WP | FW | WP |
| Ort | LZ | HAB | LZ | HAB | HAB |
| Mentorinnen und Mentoren | | | | | |
| Jahrgang | 9/10 (je ein Kurs) | 9/10 | 9 | 8/10 | 9/10 |
| Anzahl | 26 | 15 | 23 | 4 | 26 |
| Vorbereitung der MuM auf die Tätigkeit | | | | | |
| Dauer der Vorbereitung | 90 min/Woche bis Herbstferien | 90 min/Woche bis Start HAB | 90 min/Woche bis Herbstferien | 1 Tag vor Sommerferien | 90 min/Woche bis Herbstferien |
| Einsatzstart | nach Herbstferien | zum Start der HAB | nach Herbstferien | zum Start der HAB | nach Herbstferien |
| Ablauf der HAB/LZ mit MuM | | | | | |
| Einsätze pro Woche | 1 x 45 min | 2 x 30 min | 1 x 45 min | 1 x 90 min | 2 x 45 min |
| Zuteilung MuM zu SuS | feste Kleingruppe | variable Zuteilung | feste Kleingruppe | variable Zuteilung | feste Kleingruppe |
| Ratio MuM zu SuS | 1:4 | 1:5 | 1:4 | 1:10 | 1:4 |
| Reflexion für MuM | 45 min/Woche | je 15 min vor und nach HAB | 45 min/Woche | nach Bedarf | 45 min/Monat |

Anmerkung: HAB = Hausaufgabenbetreuung, LZ = Lernzeit, MuM = Mentorinnen und Mentoren, SuS = Schülerinnen und Schüler, WP = Wahlpflichtkurs, FW = freiwilliges Mentoring

LZ angeboten. Die freiwillig organisierte HAB wurde von den Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse ein- bis viermal pro Woche besucht. Mindestens einmal pro Woche standen dort Mentorinnen oder Mentoren zur Verfügung. An den Schulen mit verpflichtender Teilnahme wurden in diesem Zuge feste Kleingruppen mit jeweils zugehörigen Mentorinnen und Mentoren gebildet; die beiden anderen Schulen wiesen Mentorinnen und Mentoren variabel zu. Zudem konnte es vorkommen, dass ein Kind an diesen zwei Schulen mit freiwilliger Teilnahme nur an den Tagen die HAB besuchte, an denen keine Mentorinnen oder Mentoren anwesend waren.

Zur Gewinnung von Mentorinnen und Mentoren organisierten vier Schulen einen benoteten Wahlpflichtkurs für die neunte und zehnte Jahrgangsstufe. Die fünfte Schule koppelte das neu entwickelte Konzept an ein bestehendes Programm: Hier konnte nur zusätzlich in der HAB tätig werden, wer bereits im Rahmen eines Patenschaftsprogramms einer fünften Klasse zugeordnet war. Die Dauer der Vorbereitung auf die Tätigkeit variierte an den Schulen von einem Tag bis zu einigen Wochen. Anschließend Reflexionsmöglichkeiten über die Tätigkeit wurden mindestens einmal pro Monat realisiert. Als Anerkennung für ihre Tätigkeit erhielten die Mentorinnen und Mentoren an allen Schulen ein Zertifikat.

6.4 Resümee und Ausblick

Die Einführung von Peer Mentoring in der HAB/LZ wurde über alle Schulen hinweg als ein verbindendes Element festgelegt und umgesetzt. Kooperatives Lernen unter Gleichaltrigen wurde von einigen Schulen beiläufig dazu angeregt, jedoch nicht in systematischer Form. Ansonsten konnten die Schulen das Konzept zu Peer Mentoring unter Berücksichtigung schulspezifischer Bedingungen frei gestalten. Trotz der in Abschnitt 6.3 dargestellten zahlreichen Unterschiede zwischen den Konzepten an den Schulen gab es auch Gemeinsamkeiten. Beispielsweise wurde an vier Schulen das Konzept im Rahmen eines benoteten Wahlpflichtkurses umgesetzt. Auffällig ist ebenfalls, dass die Schulen mit einer verpflichtenden HAB/LZ feste Kleingruppen mit eindeutiger Zuweisung von Mentorinnen und Mentoren zu den Gruppen implementierten.

Das Projekt *StEG-Tandem* hat erreicht, dass an allen fünf Schulen Peer Mentoring in der HAB/LZ eingeführt wurde. Diese Konzepte wurden auch nach dem Rückzug der wissenschaftlichen Begleitung fortgeführt, im Schuljahr 2018/19 zunächst in unveränderter Form. Im Schuljahr 2019/20 wurde das Peer Mentoring ebenfalls weitergeführt. An einigen Schulen gab es jedoch Anpassungen an andere Schulentwicklungsprozesse, beispielsweise an eine neue Rhythmisierung.

Die nachfolgenden drei Beiträge nehmen die Implementation und Wirkung der entwickelten Konzepte zu Peer Mentoring in den Blick. Im nachfolgenden

Kapitel 7 werden die Wirksamkeit und Qualitätsmerkmale des Peer Mentorings in der HAB/LZ aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Die Entwicklung der Mentorinnen und Mentoren durch ihre Tätigkeit in der HAB/LZ und ihre Beurteilung der vorbereitenden Ausbildung sind Gegenstand von Kapitel 8. In Kapitel 9 wird ausgehend von den Audiografien der AG-Treffen während der Konzeptionsphase die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis in StEG-*Tandem* untersucht.

7 Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der jüngeren Schülerinnen und Schüler

Julia Dohrmann, Brigitte Maria Brisson,
Stephan Kielblock

Der Einsatz älterer Schülerinnen und Schüler zur Lernunterstützung von Jüngeren – hier: Peer Mentoring – ist eine vielversprechende Möglichkeit zur Umsetzung individueller Förderung in Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten, so die theoretische Annahme (vgl. Brisson et al. 2019). Der vorliegende Beitrag zeigt allerdings, dass es kaum einen Unterschied für die Schülerinnen und Schüler macht, ob die Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeit mit oder ohne Peer Mentoring umgesetzt wird. Doch weisen die Analysen darauf hin, dass sich ein Lern- und Motivationsgewinn eher dann einstellt, wenn sich die Schülerinnen und Schüler durch die Mentorinnen und Mentoren unterstützt fühlen. Die Schüler-Mentor-Beziehung hängt positiv mit der Entwicklung der Englischleistung zusammen. Insgesamt aber verbessert das Peer Mentoring die Leistungen nicht.

7.1 Forschungsstand

Ein Potenzial von Ganztagschulen wird im erweiterten Zeitrahmen gesehen, der Ganztagschulen zur Verfügung steht. Diese zeitliche Erweiterung ermöglicht es, die vormals zu Hause zu erledigenden Aufgaben in die Schule zu integrieren (vgl. Höhmann/Schaper 2008). In den vergangenen Jahren haben sich unterschiedliche Modelle etabliert, dies umzusetzen: Bundesweit bieten etwa 69 Prozent der nichtgymnasialen Schulen der Sekundarstufe I eine Hausaufgabenbetreuung in der Schule und 66 Prozent aufgabenbezogene Lernzeiten an (vgl. StEG-Konsortium 2019).

Bei der Hausaufgabenbetreuung (HAB) machen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben, die sie außerhalb des Unterrichts erledigen sollen, in der Schule, und zwar im Rahmen von freiwilligen oder verpflichtenden außerunterrichtlichen Angeboten. Lernzeiten (LZ) als weiteres Modell der Aufgabenbearbeitung können sowohl außerunterrichtlich als auch Teil des Unterrichts sein. Dabei arbeiten Schülerinnen und Schüler ebenfalls an Aufgaben oder Projekten, in der Regel unter Aufsicht einer Lehrkraft. Die Abgrenzung beider Lernarrangements ist fließend, sodass in diesem Beitrag zusammenfassend von HAB/LZ für ‚Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeit‘ gesprochen wird.

Repräsentative Befunde zu Beginn des Ganztagschulausbaus um die Jahrtausendwende belegen, dass nur ein knappes Drittel der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I in Deutschland die Teilnahme an einem Hausaufgabenangebot als hilfreich empfindet (vgl. Rollett 2008). Ähnlich zeigt sich etwa für Nordrhein-Westfalen, dass nur knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gern in die Hausaufgabenbetreuung geht (vgl. Beher et al. 2007). Diese Befunde werfen die nach wie vor aktuelle Frage auf, wie die HAB/LZ gestaltet werden kann, damit Schülerinnen und Schüler einen spürbaren Motivations-, Lern- oder sogar Leistungszuwachs empfinden oder dieses Angebot zumindest gern besuchen (vgl. Grimm/Schulz-Gade 2015).

Die Unzufriedenheit der Kinder mit der HAB/LZ kann verschiedene Gründe haben. So kann beispielsweise der mangelnde Einsatz ausreichend pädagogisch und fachlich geschulten Personals zu Problemen führen, Lernschwierigkeiten oder Fehlkonzeptionen und Denkfehler von Schülerinnen und Schülern individuell angemessen einzuschätzen und eine adäquate Lernunterstützung anzubieten (vgl. Dieckmann/Höhmman/Tillmann 2008; Kolbe et al. 2009; Rollett/Tillmann 2009). Hinzu kommt, dass betreuendes Personal stärker auf die Quantität als auf die Qualität der Aufgabenbearbeitung achtet; der Fokus liegt eher darauf, ob die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben vollständig, und nicht, ob sie sie inhaltlich sinnvoll bearbeitet haben (vgl. Rabenstein/Podubrin 2015). Nicht selten steht auch die Sicherstellung eines störungsfreien und reibungslosen Ablaufes der HAB/LZ im Vordergrund (vgl. Rabenstein/Podubrin 2015), sodass Disziplinierung einer individuellen Förderung vorgezogen wird. Damit hängt zusammen, dass die Gruppengrößen teilweise ungünstig groß sind, sodass zu viele Kinder von zu wenigen Erwachsenen bei der Aufgabenbearbeitung unterstützt werden sollen (vgl. Nordt 2013).

Das zahlenmäßige Verhältnis von Lernenden zu Betreuenden zugunsten Letzterer zu verschieben und dadurch letztlich Freiräume für mehr individuelle Förderung zu schaffen, verspricht der Einsatz von Peer Mentoring in der HAB/LZ. Peer Mentoring meint den Einsatz älterer Schülerinnen und Schüler als Mentorinnen und Mentoren zur Unterstützung Jüngerer. Jüngere Schülerinnen und Schüler empfinden es als positiv, ältere Schülerinnen und Schüler zu schulischen Fragen ansprechen zu können (vgl. Brady 2012; Heyl et al. 2018). Hierbei spielt es sicherlich eine Rolle, dass sich die Lebenswelten der Mentorinnen und Mentoren und der jüngeren Schülerinnen und Schüler vergleichsweise nah sind (vgl. Topping 2000). Es gibt eine Reihe von Belegen für positive Wirkungen von Peer Mentoring für jüngere wie ältere Lernende im Hinblick auf das Fachwissen und die schulische Leistung, die kognitive Entwicklung, das schulische und das soziale Selbstkonzept sowie das Selbstwertgefühl, das Wohlbefinden und die Schulzufriedenheit (vgl. Dennison 2000; Korner 2015; Sliwka 2003). Darüber hinaus adressiert der Einsatz von Mentorinnen und Mentoren das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach sozialer Eingebundenheit und kann somit laut

Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan/Deci 2000) die schulische Motivation begünstigen.

Dies zugrunde gelegt, müsste die Implementation von Peer Mentoring in der HAB/LZ zu positiven Effekten führen. Außerdem zeigten vorangegangene Studien, dass außerunterrichtliche wie unterrichtliche Angebote besonders wirksam beispielsweise für Leistungsentwicklung oder Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler sind, wenn die Unterstützung und die Schüler-Betreuer-Beziehung als hoch eingeschätzt werden (vgl. Fischer/Kuhn/Züchner 2011; Klieme/Rakoczy 2008; Kuhn/Fischer 2011). Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die Unterstützungs- und die Beziehungsqualität des Peer Mentorings eine zentrale Rolle für dessen Wirksamkeit spielen.

7.2 Fragestellung und Methode

Vor dem Hintergrund bisheriger Befunde zum gemeinsamen Lernen jüngerer und älterer Schülerinnen und Schüler und zur Wirksamkeit außerunterrichtlicher Angebote werden im vorliegenden Beitrag die Wirkungen von Konzepten zu Peer Mentoring in der HAB/LZ an Ganztagschulen untersucht. Konkret wird analysiert, wie sich der Einsatz älterer Schülerinnen und Schüler als Mentorinnen und Mentoren in der HAB/LZ von Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern auf den Lern- und Motivationsgewinn sowie die Fachleistungen der jüngeren Schülerinnen und Schüler auswirkt und ob die Unterstützungs- und die Beziehungsqualität dabei eine Rolle spielen. Zusammengefasst werden im Folgenden zwei Fragestellungen untersucht:

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

In *StEG-Tandem* wurden in Kooperation mit fünf Schulen schulspezifische Konzepte zu Peer Mentoring in der HAB/LZ entwickelt und im Schuljahr 2017/18 umgesetzt. Wie in Brisson et al. (in diesem Band) dargestellt, wurden dabei sowohl Daten von Schülerinnen und Schülern der ‚herkömmlichen‘ HAB/LZ als auch von Schülerinnen und Schülern, die eine HAB/LZ mit Peer Mentoring besuchten, erhoben. Auf diese Weise kann überprüft werden, ob sich der Lern- und Motivationsgewinn sowie die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler

unterscheiden, je nachdem, ob Peer Mentoring eingesetzt wurde oder nicht. Da in *StEG-Tandem* ebenfalls die Qualität des Peer Mentorings in Form der Beziehungen zu den Mentorinnen und Mentoren und ihrer Unterstützung erhoben wurde, kann der entsprechende Effekt der Qualität auf den Lern- und Motivationsgewinn sowie die Fachleistungen ebenfalls überprüft werden.

7.2.1 Stichprobe

Ausgangspunkt dieses Beitrags sind die Daten von 384 Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an fünf hessischen integrierten Gesamtschulen. Von diesen wurden 141 Schülerinnen und Schüler aus 23 Klassen der fünften Jahrgangsstufe in der sogenannten „Konzeptionsphase“ (Schuljahr 2016/17, Vergleichsgruppe) erhoben; das heißt, sie haben an einer regulären HAB/LZ teilgenommen. Hingegen haben 243 Schülerinnen und Schüler aus 25 Klassen der fünften Jahrgangsstufe in der sogenannten „Implementationsphase“ (Schuljahr 2017/18) an der Studie teilgenommen.¹ Sie waren in ähnlichen Settings, allerdings mit Mentorinnen und Mentoren aus der achten bis zehnten Jahrgangsstufe (zu Details zu den Teilnahmequoten und zu den schulspezifischen Konzepten zu Peer Mentoring vgl. Brisson et al. in diesem Band; zu Informationen zu den eingesetzten Mentorinnen und Mentoren vgl. Heyl in diesem Band).

Die Schülerinnen und Schüler der Konzeptionsphase unterschieden sich weder hinsichtlich der Eingangsleistungen (Englisch $t(302) = 0.101, p = .920, n = 343$; Mathematik $t(253) = -1.590, p = .113, n = 342$) noch hinsichtlich des anhand der Anzahl der Bücher zu Hause gemessenen kulturellen Kapitals ($t(230) = -0.565, p = .573, n = 355$) von denen, die in der Implementationsphase untersucht wurden. Zudem zeigten sich keine Unterschiede hinsichtlich der Geschlechterzusammensetzung ($\chi^2 = 1.083, p = .298, n = 384$), wobei in der Konzeptionsphase die Hälfte der Kinder (50.4%) und in der Implementationsphase etwas weniger als die Hälfte der an der Studie teilnehmenden Kinder weiblich war (44.9%). Ob allerdings ein Kind in der Konzeptions- oder in der Implementationsphase befragt wurde, steht im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund des Kindes ($\chi^2 = 11.5, p = .001, n = 352$). Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund war in der Konzeptionsphase (64.5%) höher als in der Implementationsphase (45.5%).²

1 Die Fallzahl unterscheidet sich von der Angabe in Brisson et al. (in diesem Band), da im vorliegenden Beitrag nur Daten von Kindern der Implementationsphase analysiert wurden, die Mitte des Schuljahres (t_1) und/oder am Schuljahresende (t_2) an der HAB/LZ und an den Befragungen teilnahmen.

2 Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass eine Schule, die verglichen mit der Gesamtstichprobe einen geringeren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aufwies, in der Konzeptionsphase zunächst dreizügig und in der Implementationsphase dann

7.2.2 Instrumente

Abhängige Variablen

Der subjektive Lern- sowie der Motivationsgewinn durch die HAB/LZ wurden einmalig am Ende des Schuljahres (t_2) erfasst. Angelehnt an Erhebungsinstrumente vorheriger Studien (vgl. Baumert/Trautwein 2008) wurden beide Konstrukte mit je vier Items abgefragt. Die Zustimmung der Schülerinnen und Schüler zu diesen Items wurde vierstufig erhoben (1 = „stimmt gar nicht“, 2 = „stimmt eher nicht“, 3 = „stimmt eher“, 4 = „stimmt genau“). Die Skala zum Lerngewinn weist eine interne Konsistenz von Cronbachs $\alpha_{KP} = .93$ bzw. $\alpha_{IP} = .92$ auf. Ein Beispielitem lautet: „Dank der HAB/LZ in der 5. Klasse kann ich besser im Unterricht mitmachen.“ Die Motivationsgewinn-Skala weist eine interne Konsistenz von $\alpha_{KP} = \alpha_{IP} = .86$ auf. Ein Beispielitem lautet: „Dank der HAB/LZ in der 5. Klasse macht mir die Schule mehr Spaß.“

Die Leistungsentwicklungen in Englisch und Mathematik über ein Halbjahr hinweg stellen weitere abhängige Variablen dar. Dazu wurden die Englisch- und Mathematikleistungen Mitte des Schuljahres (t_1) und Ende des Schuljahres (t_2) mit den curriculumsbasierten Fachleistungstests „quop“ gemessen (vgl. Souvignier/Förster/Salaschek 2014). Der Englischtest bestand aus einem Lückentext, der Wortschatz- und Grammatikkenntnisse abfragt. Anschließend bearbeiteten die Kinder Verständnisfragen zum Text. Aus den 38 Testitems wurden nach teststatistischen Kriterien vier Items ausgeschlossen, die eine negative Diskrimination aufwiesen. Mithilfe einer IRT-Skalierung wurde ein zweidimensionales Modell geschätzt und für jede Person wurden WLE-Schätzer als Personenfähigkeitsparameter berechnet (vgl. Warm 1989). Die WLE-Reliabilität des Tests beträgt .77 zu t_1 und .83 zu t_2 (EAP-Reliabilität $t_1 = .77$; $t_2 = .84$).

Bei dem Mathematiktest wurde in vergleichbarer Weise verfahren. Dieser Test bestand aus 22 Items aus den Bereichen natürliche Zahlen, (Maß-)Einheiten sowie Geometrie. Die WLE-Reliabilität beträgt .62 zu t_1 und .70 zu t_2 (EAP-Reliabilität $t_1 = .66$; $t_2 = .74$). In beiden Tests wurden jeweils der erste und zweite Messzeitpunkt der Konzeptions- und Implementationsphase zusammen skaliert, damit die jeweiligen Items die gleiche Diskrimination und Schwierigkeit aufweisen.

fünffüzig war. Beide relativen Häufigkeiten – 64.5 sowie 45.5 Prozent – erscheinen auf den ersten Blick recht hoch. Bedenkt man allerdings, dass unter den 6- bis 17-Jährigen in Hessen 44 Prozent einen Migrationshintergrund haben und dass diesbezüglich teils starke regionale und schulformspezifische Unterschiede in Hessen bestehen (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2018), scheint die Stichprobe ein durchaus realistisches Bild abzugeben.

Unabhängige und erklärende Variablen

Da in der Konzeptionsphase an den teilnehmenden Schulen keine Mentorinnen und Mentoren im Einsatz waren, konnten Indikatoren für die Qualität des Peer Mentorings nur in der Implementationsphase erhoben werden. Als Qualitätsmerkmale wurden die Unterstützung, welche die Schülerinnen und Schüler durch die Mentorinnen und Mentoren erfuhren, und die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu den Mentorinnen und Mentoren jeweils zu t_2 erfasst. Die Unterstützungsqualität wurde über acht Items erfasst, die angelehnt an Brisson et al. (2017) neu entwickelt wurden. Zur Einschätzung der Items standen vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung (1 = „fast nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“). Die Skala hat ein Cronbachs Alpha von .86. Ein Beispielitem für diese Skala lautet: „Meine Mentorinnen und Mentoren geben mir Hinweise, wie ich eine Aufgabe gut lösen kann.“

Um die Beziehungsqualität zu erfassen, wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, zu mehreren Aussagen über ihre Mentorinnen und Mentoren Stellung zu nehmen, wofür jeweils vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung standen (1 = „stimmt gar nicht“, 2 = „stimmt eher nicht“, 3 = „stimmt eher“, 4 = „stimmt genau“). Die Skala ist ebenfalls eine Eigenentwicklung von StEG-*Tandem*, sie besteht aus vier Items und weist ein Cronbachs Alpha von .91 auf. Ein Beispielitem für diese Skala lautet: „Ich mag die älteren Schülerinnen und Schüler.“

Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen wurden die drei soziodemografischen Merkmale Geschlecht, kulturelles Kapital und Migrationshintergrund in die Analysen einbezogen. Das Geschlecht wurde über die Schülerteilnahmeliste erhoben (weiblich = 0, männlich = 1). Das kulturelle Kapital der Familie der Schülerinnen und Schüler wurde über die Frage „Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause?“ erfasst. Es standen fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: 1 = „Keine oder nur sehr wenige (0–10 Bücher)“, 2 = „Genug, um ein Regalbrett zu füllen (11–25 Bücher)“, 3 = „Genug, um ein Regal zu füllen (26–100 Bücher)“, 4 = „Genug, um zwei Regale zu füllen (101–200 Bücher)“ und 5 = „Genug, um drei oder mehr Regale zu füllen (über 200)“. Neben der sprachlichen Ausformulierung der Antwortkategorien waren visuelle Unterstützungen abgebildet (vgl. Bos et al. 2003). Der Migrationshintergrund wurde auf der Basis von Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Frage, ob eines der Elternteile in Deutschland geboren wurde, erfasst: Ein Kind hat einen Migrationshintergrund, wenn mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde (vgl. Züchner/Brümmer/Rollett 2011).

7.2.3 Auswertungsmethoden

Für die erste Forschungsfrage, ob sich Unterschiede hinsichtlich Lern- und Motivationsgewinn sowie der Leistungsentwicklungen in Englisch und Mathematik finden lassen, je nachdem, ob die HAB/LZ mit oder ohne Peer Mentoring durchgeführt wurde, wurden Regressionsanalysen berechnet. Als Prädiktor wurde eine Dummy-Variable gebildet: 0 = ohne Peer Mentoring, 1 = mit Peer Mentoring. Bei den Zielvariablen (Lerngewinn, Motivationsgewinn, Englisch- und Mathematikleistung) wurde jeweils der Befragungszeitpunkt zum Ende des Schuljahres (t_2) herangezogen. Die Schülerinnen und Schüler der Implementationsphase haben zu diesem Zeitpunkt schon fast ein ganzes Schuljahr lang mit ihren Mentorinnen und Mentoren zusammengearbeitet.

Für die zweite Forschungsfrage zur Bedeutung der Qualität des Peer Mentorings wurden mit den Daten der Schülerinnen und Schüler der Implementationsphase verschiedene Regressionsmodelle berechnet. Es wurde getestet, wie sich die Unterstützung durch und die Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren als Prädiktoren einzeln (Modelle 1 und 2) sowie in Kombination (Modell 3) auf den Lern- und Motivationsgewinn sowie die Leistungen auswirken. Auch hier wurde für die Zielvariablen und die Qualitätsmerkmale der Befragungszeitpunkt zum Ende des Schuljahres (t_2) herangezogen.

Bei allen Modellen wurden die soziodemografischen Merkmale der Schülerinnen und Schüler kontrolliert. Bei den Leistungen als Zielvariablen wurden zusätzlich die Vortestleistungen Mitte des Schuljahres (t_1) kontrolliert, um den Einfluss des Peer Mentorings auf die Leistungsentwicklung über ein Halbjahr zu untersuchen.

Alle Analysen wurden mit Mplus 8.4 (vgl. Muthén/Muthén 1998–2019) durchgeführt. Im Folgenden werden für jedes Regressionsmodell die vollstandardisierten Parameterschätzwerte angegeben. Zum Umgang mit fehlenden Werten wurde ‚Full Information Maximum Likelihood‘ verwendet, bei dem die Parameter und ihre Standardfehler auf Basis der beobachteten Daten geschätzt werden (vgl. Lüdtke et al. 2007). Der Anteil der fehlenden Werte liegt in der Implementationsphase für die Prädiktoren und die Zielvariablen zwischen 8 und 16 Prozent, bei den Kontrollvariablen zwischen 4 und 10 Prozent (Konzeptionsphase: Zielvariablen 9 bis 24 %, Kontrollvariablen 8 bis 14 %). Die Variable Geschlecht weist keine fehlenden Werte auf, da sie über die Schülerteilnahmeliste erfasst wurde.

7.3 Ergebnisse

Zuerst werden der Lern- und Motivationsgewinn der Schülerinnen und Schüler durch die HAB/LZ sowie die Leistungsentwicklungen in der Konzeptionsphase

Tabelle 7.1. Deskriptive Statistiken der abhängigen und unabhängigen Variablen

| | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min. | Max. |
|--|----------|-----------|--------|-------|
| Konzeptionsphase (KP; $n_{max.} = 123$) | | | | |
| Subjektiver Lerngewinn | 2.89 | 0.924 | 1.00 | 4.00 |
| Motivationsgewinn | 2.73 | 0.914 | 1.00 | 4.00 |
| Englischleistung t_2 | -0.010 | 1.069 | -3.594 | 3.300 |
| Mathematikleistung t_2 | 0.028 | 1.068 | -2.371 | 3.393 |
| Implementationsphase (IP; $n_{max.} = 220$) | | | | |
| Subjektiver Lerngewinn | 2.72 | 0.938 | 1.00 | 4.00 |
| Motivationsgewinn | 2.54 | 0.917 | 1.00 | 4.00 |
| Englischleistung t_2 | -0.048 | 1.344 | -2.510 | 8.097 |
| Mathematikleistung t_2 | -0.116 | 1.157 | -2.817 | 3.612 |
| Unterstützung durch Mentor/-in | 2.76 | 0.706 | 1.00 | 4.00 |
| Schüler-Mentor-Beziehung | 2.82 | 0.959 | 1.00 | 4.00 |

mit denen der Implementationsphase verglichen (vgl. Abschnitt 7.3.1). Anschließend wird geprüft, ob die Qualität des Peer Mentorings einen Effekt auf den Lern- und Motivationsgewinn sowie die Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler hat (vgl. Abschnitt 7.3.2).

Tabelle 7.1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen und unabhängigen Variablen der folgenden Analysen getrennt nach Konzeptions- und Implementationsphase.

7.3.1 Wirksamkeit des Peer Mentorings

Der Vergleich zwischen der Teilnahme an einer HAB/LZ mit oder ohne Peer Mentoring ist in Tabelle 7.2 dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler mit Mentorinnen und Mentoren unterscheiden sich hinsichtlich des subjektiven Lern- und Motivationsgewinns durch die HAB/LZ nicht statistisch signifikant von denen ohne Peer Mentoring in der HAB/LZ. Hinsichtlich der Leistungsentwicklungen zeigen sich jeweils enge Zusammenhänge zwischen den Halbjahres- und den Endjahresleistungen. Die Englischleistung entwickelt sich bei Mädchen und bei Kindern mit Migrationshintergrund statistisch signifikant besser als bei Jungen und Kindern ohne Migrationshintergrund. Das Peer Mentoring hat jedoch keinen Einfluss auf die Entwicklung der Englischleistungen. In Mathematik lernen die Schülerinnen und Schüler mit Peer Mentoring in der HAB/LZ am Ende des

Tabelle 7.2. Auswirkungen des Peer Mentorings in der HAB/LZ

| | β | SE | p |
|---|--------------|------|------|
| Subjektiver Lerngewinn ($n = 378$) | | | |
| Peer Mentoring | -.081 | .057 | .156 |
| Jungen | -.029 | .056 | .604 |
| Bücherfrage | -.103 | .058 | .077 |
| Migrationshintergrund | .001 | .062 | .990 |
| R^2 | .018 | .014 | .208 |
| Motivationsgewinn ($n = 378$) | | | |
| Peer Mentoring | -.094 | .058 | .105 |
| Jungen | -.059 | .056 | .294 |
| Bücherfrage | -.007 | .056 | .894 |
| Migrationshintergrund | .029 | .061 | .633 |
| R^2 | .014 | .013 | .285 |
| Englischleistung t_2 ($n = 382$) | | | |
| Peer Mentoring | .026 | .039 | .507 |
| Englischleistung t_1 | .675 | .042 | .000 |
| Jungen | -.094 | .037 | .011 |
| Bücherfrage | .027 | .044 | .531 |
| Migrationshintergrund | .109 | .041 | .008 |
| R^2 | .501 | .057 | .000 |
| Mathematikleistung t_2 ($n = 381$) | | | |
| Peer Mentoring | -.100 | .045 | .028 |
| Mathematikleistung t_1 | .573 | .040 | .000 |
| Jungen | -.015 | .043 | .727 |
| Bücherfrage | .078 | .042 | .062 |
| Migrationshintergrund | .014 | .047 | .758 |
| R^2 | .364 | .045 | .000 |

Anmerkung: Signifikante Regressionskoeffizienten β halbfett ($p < .05$); y_x -standardisierte Koeffizienten

Schuljahres dahingegen statistisch signifikant weniger dazu als jene ohne Mentorinnen und Mentoren.

7.3.2 Unterstützungs- und Beziehungsqualität als Bedingungen für erfolgreiches Peer Mentoring

Für den subjektiven Lern- und Motivationsgewinn durch die HAB/LZ sowie für die Englisch- und Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler ergeben sich unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich des Effekts der Unterstützung durch und die Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren. Im Folgenden werden zunächst die jeweiligen Ergebnisse hinsichtlich des Lern- und Motivationsgewinns referiert. Im Anschluss daran werden nacheinander die Ergebnisse zu den Fachleistungen berichtet.

Die Bedeutung des Peer Mentorings für den von den Kindern beurteilten *subjektiven Lerngewinn durch die HAB/LZ* ist in Tabelle 7.3 dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler der Implementationsphase schätzen ihren Lerngewinn durch die HAB/LZ statistisch signifikant höher ein, wenn sie sich von den Mentorinnen und Mentoren unterstützt fühlen (Modell 1) und wenn sie von einer positiven Beziehung zu diesen berichten (Modell 2). Modell 3 legt nahe, dass bei gleichzeitiger Betrachtung die wahrgenommene Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren deutlich bei der Erklärung des subjektiven Lerngewinns überwiegt und die Schüler-Mentor-Beziehung hier keine bedeutsame Rolle mehr spielt. Ein Grund dafür könnte der starke Zusammenhang der beiden Qualitätsmerkmale sein ($r = .71, p = .000, n = 207$). Die Kontrollvariablen sind in keinem der Modelle signifikant. Die Varianzaufklärung fällt mit maximal 15 Prozent vergleichsweise gering aus.

In Tabelle 7.3 sind zudem die Ergebnisse hinsichtlich des *subjektiven Motivationsgewinns durch die HAB/LZ* dargestellt. Hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie beim zuvor referierten Lerngewinn. Eine gute Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren (Modell 1) und eine gute Beziehung zu ihnen (Modell 2) steigern den wahrgenommenen Motivationsgewinn durch die HAB/LZ. Bei der gleichzeitigen Betrachtung (Modell 3) setzt sich die gefühlte Unterstützung als relevanter Prädiktor durch, während die Beziehung nicht signifikant ist. Die Kontrollvariablen sind in allen drei Modellen nicht signifikant. Die aufgeklärte Varianz ist mit maximal 8 Prozent gering.

Die Ergebnisse bezüglich des Zusammenhangs der Qualität des Peer Mentorings mit der *Testleistung der Schülerinnen und Schüler in Englisch* sind ebenfalls in Tabelle 7.3 beschrieben. Die Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren scheint keinen Zusammenhang mit der Englischleistung zu haben (Modell 1), wohl aber die Schüler-Mentor-Beziehung (Modell 2). Auch in Modell 3 bleibt dieser statistisch signifikant.

Tabelle 7.3. Einfluss ausgewählter Qualitätsaspekte des Peer Mentorings (Unterstützung durch Mentor/-in und Schüler-Mentor-Beziehung) auf den subjektiven Lern- und Motivationsgewinn sowie auf die Englisch- und Mathematikleistung

| | Modell 1 | | | | Modell 2 | | | | Modell 3 | | | |
|---|-------------|------|------|-----|-------------|------|------|-----|-------------|------|------|--|
| | β | SE | p | | β | SE | p | | β | SE | p | |
| Subjektiver Lerngewinn durch die HAB/LZ (n = 240) | | | | | | | | | | | | |
| Unterstützung durch Mentor/-in | .378 | .071 | .000 | --- | --- | --- | --- | --- | .346 | .097 | .000 | |
| Schüler-Mentor-Beziehung | --- | --- | --- | | .291 | .078 | .000 | | .046 | .103 | .655 | |
| Jungen | .008 | .064 | .906 | | .026 | .067 | .700 | | .014 | .065 | .829 | |
| Bücherfrage | -.100 | .062 | .108 | | -.094 | .066 | .151 | | -.100 | .062 | .110 | |
| Migrationshintergrund | -.051 | .067 | .446 | | -.027 | .072 | .701 | | -.051 | .067 | .449 | |
| R ² | .150 | .054 | .006 | | .094 | .047 | .045 | | .152 | .055 | .006 | |
| Motivationsgewinn durch die HAB/LZ (n = 240) | | | | | | | | | | | | |
| Unterstützung durch Mentor/-in | .279 | .069 | .000 | --- | --- | --- | --- | --- | .240 | .104 | .021 | |
| Schüler-Mentor-Beziehung | --- | --- | --- | | .221 | .077 | .004 | | .056 | .113 | .618 | |
| Jungen | -.050 | .067 | .459 | | -.036 | .070 | .604 | | -.043 | .069 | .541 | |
| Bücherfrage | .029 | .067 | .662 | | .035 | .068 | .609 | | .030 | .067 | .657 | |
| Migrationshintergrund | .018 | .074 | .814 | | .031 | .075 | .682 | | .017 | .074 | .814 | |
| R ² | .082 | .037 | .027 | | .053 | .033 | .105 | | .084 | .038 | .026 | |

(fortgesetzt auf nächster Seite)

| | Modell 1 | | | | Modell 2 | | | | Modell 3 | | | |
|------------------------------------|----------|------|------|-------|----------|------|------|-------|----------|------|------|------|
| | β | SE | p | | β | SE | p | | β | SE | p | |
| Englischleistung t_2 (n = 241) | | | | | | | | | | | | |
| Unterstützung durch Mentor/-in | .032 | .048 | .495 | --- | --- | --- | --- | --- | -.064 | .066 | --- | .332 |
| Schüler-Mentor-Beziehung | --- | --- | --- | .099 | .045 | .029 | .029 | .029 | .140 | .062 | .029 | .024 |
| Englischleistung t_1 | .685 | .048 | .000 | .678 | .047 | .000 | .000 | .680 | .047 | .047 | .000 | .000 |
| Jungen | -.113 | .044 | .010 | -.099 | .044 | .027 | .027 | -.096 | .045 | .045 | .032 | .032 |
| Bücherfrage | .102 | .044 | .020 | .104 | .043 | .017 | .017 | .103 | .044 | .044 | .020 | .020 |
| Migrationshintergrund | .140 | .048 | .004 | .137 | .048 | .004 | .004 | .138 | .048 | .048 | .004 | .004 |
| R ² | .557 | .065 | .000 | .566 | .064 | .000 | .000 | .566 | .064 | .064 | .000 | .000 |
| Mathematikleistung t_2 (n = 241) | | | | | | | | | | | | |
| Unterstützung durch Mentor/-in | -.006 | .052 | .913 | --- | --- | --- | --- | --- | -.074 | .072 | --- | .301 |
| Schüler-Mentor-Beziehung | --- | --- | --- | .043 | .060 | .473 | .473 | .100 | .082 | .082 | .223 | .223 |
| Mathematikleistung t_1 | .606 | .044 | .000 | .601 | .044 | .000 | .000 | .603 | .044 | .044 | .000 | .000 |
| Jungen | -.055 | .052 | .289 | -.046 | .054 | .392 | .392 | -.042 | .054 | .054 | .436 | .436 |
| Bücherfrage | .104 | .051 | .039 | .105 | .050 | .036 | .036 | .105 | .050 | .050 | .036 | .036 |
| Migrationshintergrund | .044 | .054 | .418 | .038 | .055 | .481 | .481 | .042 | .054 | .054 | .437 | .437 |
| R ² | .401 | .052 | .000 | .402 | .052 | .000 | .000 | .405 | .053 | .053 | .000 | .000 |

Anmerkung: Signifikante Regressionskoeffizienten β halbfett ($p < .05$); yx-standardisierte Koeffizienten

Bezüglich der Kontrollvariablen lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem kulturellen Kapital der Schülerinnen und Schüler und ihren Fachleistungen feststellen. Zudem schneiden Jungen bei der Englischleistung schlechter ab als Mädchen; Kinder mit Migrationshintergrund schneiden hingegen besser ab als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Testleistung zum vorherigen Messzeitpunkt weist einen hohen Zusammenhang mit der Leistung am Ende des Schuljahres auf. Die Modelle können gut 50 Prozent der Leistungsvarianz aufklären, wobei sicherlich die t_1 -Testleistung den größten Anteil daran hat.

Wie Tabelle 7.3 belegt, ist weder die Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren noch die Schüler-Mentor-Beziehung ein signifikanter Prädiktor der *Testleistung der Schülerinnen und Schüler in Mathematik*. Die Fähigkeit zum vorherigen Messzeitpunkt sagt hingegen die Mathematikleistung stark vorher. Gleichzeitig gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen dem kulturellen Kapital der Schülerinnen und Schüler und ihren Fachleistungen in Mathematik. Gut 40 Prozent der Varianz der Mathematikleistung wird durch die jeweiligen Modelle aufgeklärt, wobei die t_1 -Testleistung vermutlich den größten Anteil zur Varianzaufklärung beiträgt.

7.4 Fazit

Um die erste Forschungsfrage nach möglichen Effekten der veränderten Praxis in der HAB/LZ zu beantworten, wurden die Schülerinnen und Schüler der Konzeptionsphase (ohne Peer Mentoring) mit denen der Implementationsphase (mit Peer Mentoring) in ihrem Lern- und Motivationsgewinn sowie ihren Fachleistungen verglichen. Dabei zeigten sich kaum Unterschiede: Der wahrgenommene Gewinn der HAB/LZ für das eigene Lernen und die eigene Motivation fiel gleich aus. Auch die Englischleistung entwickelte sich nicht unterschiedlich bei den Schülerinnen und Schülern mit oder ohne Peer Mentoring in der HAB/LZ. In Mathematik allerdings lernten die Kinder mit Mentorinnen und Mentoren in der HAB/LZ über ein Halbjahr weniger dazu als jene im Jahr zuvor.

Pauschale Verbesserungen hinsichtlich der hier betrachteten Variablen durch die Einführung von Peer Mentoring sind aufgrund dieser Ergebnisse also nicht zu erwarten. Im Gegenteil scheint Peer Mentoring für die Leistungen in Mathematik sogar negativ zu sein. Studien zeigen, dass Mathematik bei Schülerinnen und Schülern höherer Jahrgangsstufen nicht zu den beliebten Fächern zählt (vgl. z. B. Gaspard et al. 2017). Infolgedessen weichen Mentorinnen und Mentoren gegebenenfalls bewusst oder unbewusst den Mathematikaufgaben aus, was sich dann auf den Lernstand der Schülerinnen und Schüler auswirken könnte. Es ist denkbar, dass eine adäquate Unterstützung bei der Bearbeitung von Mathematikaufgaben ungleich schwieriger ist als in anderen Fächern. Mentorinnen und Mentoren wissen möglicherweise besser, wie sie in Englisch oder Deutsch unterstützen kön-

nen, müssten in Mathematik aber gegebenenfalls speziell dafür geschult werden. Detaillierte Analysen zur Intensität der Zusammenarbeit zwischen jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern, insbesondere zur Hilfesuche der Jüngeren und zum Unterstützungsverhalten der Älteren, wären notwendig, um den Zusammenhang zwischen der Leistungsentwicklung und dem Einsatz von Peer Mentoring in der HAB/LZ genauer beurteilen zu können.

Hinsichtlich der zweiten Fragestellung wurde untersucht, ob die Qualität des Peer Mentorings – sprich: die Unterstützung und die Beziehungen – einen Effekt auf den Lern- und Motivationsgewinn sowie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat. Der Lern- und Motivationsgewinn durch die HAB/LZ wurde umso größer eingeschätzt, je stärker die Schülerinnen und Schüler sich durch die Älteren unterstützt fühlten. Die Schüler-Mentor-Beziehung war für sich genommen zwar ebenfalls ein signifikanter, aber weniger einflussreicher Prädiktor des Lern- und Motivationsgewinns als die Unterstützungsqualität. Bei der Entwicklung der Englischleistung zeigte sich dahingegen ein Einfluss der Schüler-Mentor-Beziehung, nicht aber der Unterstützungsqualität. Diese Befunde schließen an eine Reihe bisheriger Studien zur Bedeutung von Beziehungs- und Unterstützungsqualität im Unterricht und in außerunterrichtlichen Angeboten an (vgl. Fischer/Kuhn/Züchner 2011; Klieme/Rakoczy 2008). Zukünftige Studien könnten untersuchen, ob das Potenzial von Peer Mentoring in HAB/LZ erhöht werden kann, indem die jüngeren und die älteren Schülerinnen und Schüler ihre Beziehung und das erwünschte Unterstützungsverhalten anhand von regelmäßigem und gezieltem gegenseitigen Feedback reflektieren.

Die vorliegende Studie liefert wichtige Befunde zur Aufgabenbearbeitung mit Peer Mentoring. Es sind aber auch *Limitationen* zu konstatieren. Bei einem Kohortenvergleich (mit und ohne Peer Mentoring in der HAB/LZ) lässt sich – gerade bei einer relativ kleinen Stichprobe von fünf Schulen wie in der vorliegenden Studie – nicht ausschließen, dass vorhandene oder ausbleibende Effekte auf die Unterschiedlichkeit der Kohorten und nicht auf das in der zweiten Kohorte eingeführte Peer Mentoring zurückzuführen sind. So unterrichteten in beiden Kohorten nicht die gleichen Lehrkräfte, die Qualität des Unterrichts sowie der Hausaufgaben können sich daher auch unterscheiden. Zudem sind gerade Fachleistungen in erster Linie vom Unterricht beeinflusst (vgl. Hattie 2008), den die Schülerinnen und Schüler viel intensiver besuchten als die HAB/LZ, die zum Teil nur einmal pro Woche mit Peer Mentoring stattfand (vgl. Brisson et al. in diesem Band) oder im Falle der HAB nicht jeden Wochentag genutzt wurde. Weiterhin ist unklar, wie die Befunde ausgesehen hätten, wenn das Peer Mentoring sich erst einmal einige Schuljahre hätte einspielen können. Schließlich betreten alle Schulen mit der Einführung des Peer Mentorings Neuland. So liefern nicht vorhandene Effekte möglicherweise Hinweise auf einen noch nicht reibungslosen Ablauf des Peer Mentorings am jeweiligen Schulstandort bzw. auf Lücken in der Ausbildung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren (vgl. Heyl in diesem

Band). Ebenfalls erwähnt werden muss, dass alle Schulen das Mentoring auch im darauffolgenden Schuljahr fortführten und so gesehen zumindest aus den Logiken der Schule heraus (vgl. Heer/Sauerwein in diesem Band) das Peer Mentoring erfolgreich verlief.

Zusammengenommen kann davon ausgegangen werden, dass vor allem die gefühlte Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren mit der subjektiven Einschätzung zusammenhängt, dass die HAB/LZ auch etwas zum Lernen und zur Motivation beiträgt. Ein konkreter Beitrag zur Leistung findet sich aber nur dann, wenn die Schüler-Mentor-Beziehung positiv eingeschätzt wird. Deshalb muss an der Weiterentwicklung dieser Qualitätsmerkmale angesetzt werden.

Peer Mentoring ist insgesamt betrachtet also kein Garant für eine hochwertige HAB/LZ, bietet aber das Potenzial, den eingangs erwähnten Kritikpunkten an der HAB/LZ entgegenzuwirken. Dafür wäre es jedoch notwendig, die Situation in der HAB/LZ so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler sich gut und hilfreich von den Mentorinnen und Mentoren unterstützt fühlen und die Beziehung zu ihren Mentorinnen und Mentoren als positiv einschätzen.

8 Qualität und Wirkung von Peer Mentoring aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren

Katrin Heyl

Eine Tätigkeit als Mentorin oder Mentor ermöglicht Schülerinnen und Schülern, soziale Verantwortung in der Schule zu übernehmen. Damit sich positive Effekte dieser Verantwortungsübernahme einstellen können, müssen gewisse Qualitätsmerkmale bei der Vorbereitung und Begleitung der Jugendlichen beachtet werden. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass eine gute Vorbereitung auf die Tätigkeit sowie Möglichkeiten des persönlichen Austausches von Mentorinnen und Mentoren wichtige Faktoren für eine positive Entwicklung der in Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit tätigen Mentorinnen und Mentoren darstellen.

8.1 Die Ganztagschule als Raum für soziales Lernen

Die Schule kann hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung ein Ort sein, der Kinder und Jugendliche dabei unterstützt, ihre Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1972) zu bewältigen. Als Entwicklungsaufgaben im Jugendalter lassen sich insbesondere der Aufbau eines sozial verantwortlichen Handelns und eines individuellen Wertesystems nennen (vgl. Havighurst 1972; Hurrelmann/Quenzel 2016). Dies schlägt sich ebenfalls im Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule nieder: Begründet durch den Auftrag an Lehrkräfte, Schülerinnen und Schülern demokratische Werte zu vermitteln, wird (unter anderem) die Relevanz kooperativer Lernformen im Schulalltag deutlich – so gelten Verhaltensweisen wie Helfen und Kooperieren als Kennzeichen sozialer Kompetenzen (vgl. Wentzel 1994), die im Rahmen der Schule als eine fächerübergreifende Kompetenz (vgl. Klieme/Artelt/Stanat 2001) der Förderung bedürfen. Eine aktuelle Befragung von Lehrkräften und Eltern zeigt, dass beide Gruppen wertbezogene Bildungs- und Erziehungsziele als sehr wichtig einschätzen, jedoch in der Schule zum Teil die Zeit fehlt, diese gezielt zu bearbeiten (vgl. Drahtmann/Cramer/Merk 2018).

Partizipation und soziales Lernen lassen sich als Gestaltungsmerkmale von Ganztagschule nennen (vgl. Holtappels 2015). Durch solche Elemente kann die Übernahme sozialer Verantwortung gefördert werden; die Ganztagschule bietet damit prinzipiell Erfahrungsfelder für den Erwerb sozialer Kompetenzen (vgl. Holtappels 2015). Jedoch stellen sich durch den verlängerten Zeitrahmen allein nicht automatisch bessere Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und

Schüler ein; vielmehr müssen die dem Grunde nach durchaus bestehenden Möglichkeiten der Ganztagschule aktiv genutzt werden (vgl. Stötzel/Wagener 2014).

Ein Weg dazu ist die Etablierung von Service-Learning-Projekten in der Ganztagschule, um ein Erfahrungsfeld für soziales Lernen anzubieten. Solche Projekte machen Verantwortungsübernahme für Schülerinnen und Schüler erfahrbar und unterstützen sie in ihrer Entwicklung (vgl. Seifert/Zentner/Nagy 2019, Sliwka/Frank 2004). Service-Learning-Projekte können dabei in unterschiedlicher Form bestehen, zum Beispiel im Aufbau eines Mentoringprogramms für Kinder mit Migrationshintergrund, in der Einrichtung einer Hausaufgabenhilfe für jüngere Schülerinnen und Schüler oder auch in der Umgestaltung und Verschönerung von Naturflächen (vgl. Sliwka/Frank 2004). Im Rahmen dieser Projekte leisten Schülerinnen und Schüler einen gemeinnützigen Dienst (*Service*) und gleichzeitig werden Lerninhalte erarbeitet und angewendet (*Learning*), sodass Schülerinnen und Schüler verschiedene Kompetenzen erwerben können (vgl. Sliwka/Frank 2004). Nach Sliwka und Frank (2004) zeichnen sich diese Projekte vor allem dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler an tatsächlich vorhandenen Aufgaben und deren Problemlösung lernen können. Sowohl Sliwka und Frank (2004) als auch Seifert, Zentner und Nagy (2019) beschreiben Mentoring- oder Tutoringprogramme als Service-Learning-Projekte, die auf Bedarfe innerhalb der Schule reagieren. Solche Programme bieten die Möglichkeit, partizipative Strukturen in der Ganztagschule umzusetzen. In der Teilstudie *StEG-Tandem* der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurden ältere Schülerinnen und Schüler als Mentorinnen und Mentoren in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit (HAB/LZ) eingesetzt, um jüngere Schülerinnen und Schüler bei der Aufgabebearbeitung zu unterstützen. Nachfolgend wird beschrieben, welche positiven Effekte auf die Mentorinnen und Mentoren durch ihr Engagement zu erwarten sind und welche Qualitätsmerkmale bei der Umsetzung von Peer Mentoring in der HAB/LZ erfüllt sein müssen, damit diese sich einstellen können.

8.1.1 Peer Mentoring in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit

Die für das Schuljahr 2017/18 repräsentative Schulleitungsbefragung im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigt, dass an circa zwei Dritteln der Schulen mit Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) HAB und LZ als lernunterstützende Angebote umgesetzt werden (vgl. StEG-Konsortium 2019). Bisherige empirische Befunde verweisen jedoch darauf, dass im Rahmen der HAB der Fokus eher auf der Quantität der zu erledigenden Aufgaben liegt (vgl. Rabenstein/Podubrin 2015), obwohl die HAB durchaus das Potenzial bietet, individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zu leisten (vgl. Heyl/Fischer/Tillack 2016; Heyl et al. 2018). Eine Maßnahme, vorhandene schulinterne Ressourcen zur individuellen Förderung in der HAB/LZ zu nutzen, sind kooperative

Lernformen. Topping (2005) beschreibt kooperatives Lernen im Allgemeinen als die Aneignung von Wissen wie auch Können durch die aktive Hilfe und Unterstützung unter statusgleichen Personen. Im Rahmen von *StEG-Tandem* wird Peer Mentoring verstanden als die Unterstützung jüngerer Schülerinnen und Schüler durch ältere Schülerinnen und Schüler, die einen Wissensvorsprung aufweisen (vgl. Topping 2000). Dadurch sollen nicht nur die jüngeren, sondern auch die unterstützenden Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden.

Ein Beispiel dafür, wie Projekte zu Peer Mentoring in der Ganztagschule umgesetzt werden können, liefert das Projekt S.a.m.S. (Schüler arbeiten mit Schülern), in dem Schülerinnen und Schüler höherer Jahrgangsstufen zu Lerncoaches ausgebildet werden, um jüngere Schülerinnen und Schüler in der Lernzeit zu unterstützen (vgl. Kastner-Püschel 2013). Ziel von S.a.m.S. ist die Partizipation von Schülerinnen und Schülern in ihrer Schule. Durch die Übernahme von Verantwortung beteiligen sie sich an der Schulgemeinschaft und können so (potenziell) ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen. Dies lässt sich auch lerntheoretisch begründen: So beschreibt Dewey (vgl. Hickmann 2004), dass Wissen und Kompetenzen vor allem dann angeeignet werden können, wenn diese in authentischen Situationen erworben werden. Die Anwendung theoretisch erlernten Wissens und erlernter Kompetenzen in einem realen Problemkontext wird als ein Baustein von Service-Learning-Projekten beschrieben (vgl. Sliwka/Frank 2004). Auch Seifert, Zentner und Nagy (2019) betonen, dass zum Beispiel Verantwortung ein Konstrukt ist, das nicht abstrakt, sondern durch die Übernahme realer Aufgaben erlernt werden kann.

Hier ergibt sich das Potenzial zur Persönlichkeitsförderung durch die Übernahme einer verantwortungsvollen Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor. Schülerinnen und Schülern ist dadurch die Möglichkeit gegeben, Erfolgserlebnisse im Schulalltag zu haben und sich selbst als handlungswirksam zu erfahren. Im Rahmen der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit (vgl. Youniss/Yates 1997; Reinders 2014) wird soziale Handlungswirksamkeit als ein proximales Merkmal angesehen, auf das sich eine solche Tätigkeit auswirken sollte. Soziale Handlungswirksamkeit wird dabei verstanden als die Erfahrung, „sich selbst als handlungsfähiger Akteur im Umgang mit anderen und der Veränderung gesellschaftlicher Situationen wahrzunehmen“ (Reinders 2014, S. 80). Das Erleben von Handlungswirksamkeit sollte letztlich auch zu positiven Effekten führen: Im Falle von Peer Mentoring ist davon auszugehen, dass Mentorinnen und Mentoren durch die Tätigkeit über eigene Stärken und Schwächen reflektieren sowie ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen aus- und aufbauen (vgl. Kastner-Püschel 2013; Seifert/Zentner/Nagy 2019; Sliwka/Frank 2004). Darüber hinaus kann sich die Tätigkeit als Mentorin oder Mentor auf die Identifikation von Schülerinnen und Schülern mit der Schule sowie die allgemeine Schulzufriedenheit auswirken (vgl. Dennison 2000).

8.1.2 Qualitätsmerkmale von Konzepten zu Peer Mentoring in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit

Damit positive Effekte von Service-Learning-Projekten (im Allgemeinen) ihr Potenzial entfalten können, bedarf es bei der Implementation gewisser Standards. Seifert, Zentner und Nagy (2019, S. 14) formulieren sechs Qualitätsstandards, die bei der Einführung und Umsetzung von Service-Learning-Projekten zu beachten sind. So soll das Engagement auf einen realen Bedarf reagieren und die Lerninhalte sollen mit den Inhalten der Lehrpläne im Curriculum verknüpft sein. Darüber hinaus sollen Schülerinnen und Schüler aktiv an der Planung, Vorbereitung und Umsetzung eines Service-Learning-Projekts partizipieren. Es sollen regelmäßige Reflexionen der Erfahrungen stattfinden; zudem sollen die Schülerinnen und Schüler fortlaufend konstruktives Feedback, Rückmeldungen und Anerkennung erhalten. Idealerweise findet das Engagement der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule und in Kooperation mit außerschulischen Partnern statt.

Diese Qualitätsstandards werden im Projekt *StEG-Tandem* herangezogen, um die Qualität von Konzepten zu Peer Mentoring in der HAB/LZ zu erfassen. Allerdings sind in diesem Fall, in dem ältere Schülerinnen und Schüler als Mentorinnen und Mentoren jüngere Kinder bei der Aufgabebearbeitung in der HAB/LZ unterstützen, zwei Qualitätsmerkmale durch die Anlage der Studie nicht erfüllbar: Zum einen findet das Konzept innerhalb der Schule statt, sodass dem Anspruch, dass das Engagement außerhalb der Schule stattfinden soll, nicht Genüge getan ist. Zum anderen wurden im Rahmen von *StEG-Tandem* die Schülerinnen und Schüler nicht an der Planung und Vorbereitung des Konzepts beteiligt. Demgegenüber reagiert das Projekt *StEG-Tandem* aber auf einen realen Bedarf (vgl. Abschnitt 8.1.1). Ausgehend von den in Brisson et al. (in diesem Band) dargestellten Konzepten zu Peer Mentoring, die die an *StEG-Tandem* teilnehmenden Schulen entwickelt hatten, ist davon auszugehen, dass die übrigen drei Qualitätsstandards grundsätzlich erfüllt sind. Inwiefern diese drei Qualitätsstandards jedoch auch als qualitativ hochwertig von den Mentorinnen und Mentoren wahrgenommen werden, bleibt nachfolgend zu überprüfen.

8.2 Fragestellung und Methoden

8.2.1 Fragestellung

Ausgehend von der Prämisse, dass Service-Learning-Projekte ihre positive Wirkung unter Einhaltung der Qualitätsstandards entfalten (vgl. Seifert/Zentner/Nagy 2019), wird angenommen, dass dies ebenso für Konzepte zu Peer Mentoring in der HAB/LZ zutrifft: Wenn Mentorinnen und Mentoren die Qualität als

hoch wahrnehmen und einschätzen, sollte dies positive Effekte nach sich ziehen. Im vorliegenden Beitrag wird dabei auf folgende drei Qualitätsstandards fokussiert: die curriculare Anbindung der Lerninhalte, das Feedback sowie Gelegenheiten zum Austausch über die Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor.

In einem ersten Schritt wird deskriptiv betrachtet, wie die Mentorinnen und Mentoren diese Qualitätsstandards bewerten. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren zwischen den Schulen unterscheidet, da alle Schulen individuelle Konzepte zu Peer Mentoring ausgearbeitet haben (vgl. Brisson et al. in diesem Band).

Anschließend wird überprüft, wie sich die Handlungswirksamkeit der Mentorinnen und Mentoren in der HAB/LZ innerhalb eines Schuljahres entwickelt. Die Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ erfasst, inwieweit die Mentorinnen und Mentoren das Gefühl haben, dass ihre Tätigkeit nützlich ist, sie den jüngeren Schülerinnen und Schülern helfen können und sie mit ihrer Tätigkeit in der HAB/LZ etwas bewirken können. Ausgehend von den unterschiedlichen Konzepten zu Peer Mentoring wird angenommen, dass sich diese Entwicklung ebenfalls zwischen den Schulen unterscheidet.

Zuletzt wird untersucht, ob die eingeschätzte Qualität (Anbindung an das Curriculum, Reflexion und Feedback) die Entwicklung von Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ positiv beeinflusst. Dabei wird hinsichtlich des Curriculums auf die Lerninhalte der in allen Schulen durchgeführten Vorbereitungsveranstaltungen zum Peer Mentoring Bezug genommen. Es wird davon ausgegangen, dass nach Beendigung der Vorbereitung auf die Tätigkeit zunächst die Lerninhalte einen Einfluss auf die Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ ausüben, während im Laufe der Tätigkeit Feedback und Austausch an Relevanz gewinnen.

8.2.2 Methode

Wie in Brisson et al. (in diesem Band) bereits dargestellt, wurden in *StEG-Tandem* in Zusammenarbeit mit fünf Ganztagschulen (integrierte Gesamtschulen) jeweils fünf schulspezifische Konzepte zu Peer Mentoring in der HAB/LZ entwickelt und im Schuljahr 2017/18 umgesetzt. Dabei unterstützten ältere Schülerinnen und Schüler als Mentorinnen und Mentoren jüngere Schülerinnen und Schüler aus der fünften Jahrgangsstufe bei der Aufgabebearbeitung in der HAB/LZ. Die Mentorinnen und Mentoren wurden während dieses Schuljahres zu drei Messzeitpunkten mittels Papierfragebögen befragt. Die Befragungen fanden zu Beginn des Schuljahres vor Einsatz der Mentorinnen und Mentoren in der HAB/LZ (t_0), zu Beginn des zweiten Halbjahres (t_1) sowie zum Ende des Schuljahres 2017/18 (t_2) statt (siehe Abbildung 6.2 in Brisson et al. in diesem Band).

8.2.3 Stichprobe

Von den 94 Mentorinnen und Mentoren hatten 81 eine Einverständniserklärung zur Studienteilnahme (zu den Teilnahmequoten bei den einzelnen Messzeitpunkten siehe Tabelle 6.1 in Brisson et al. in diesem Band). Je nach Schule wurden die Mentorinnen und Mentoren aus den Jahrgangsstufen acht bis zehn gewonnen. Von diesen waren 74.1 Prozent weiblich und das Durchschnittsalter betrug $M = 14.86$ ($SD = 0.64$) mit einer Spanne von 14 bis 17 Jahren. Der sozioökonomische Status, erfasst durch den HISEI (Highest International Socio Economic Index, vgl. Ganzeboom/de Graaf/Treiman 1992), betrug im Durchschnitt $M = 46.11$ ($SD = 19.66$) mit einer Spanne von 14.39 bis 88.70 Punkten. Der Wert bezieht sich auf den höchsten im Haushalt vorkommenden sozioökonomischen Status, gemessen anhand des von den Mentorinnen und Mentoren berichteten Berufs der Erziehungsberechtigten (ISEI).¹ 43.6 Prozent der Mentorinnen und Mentoren wiesen einen Migrationshintergrund auf.² Hinsichtlich der schulischen Leistungen, erhoben anhand der Noten in Mathematik, Deutsch und Englisch (zu Beginn des Schuljahres 2017/18), waren Noten von 1 bis 5 vertreten (siehe Tabelle 8.1). Tabelle 8.1 enthält die Mittelwerte und Standardabweichungen der Noten sowie den Notendurchschnitt dieser drei Hauptfächer.

Tabelle 8.1. Notenverteilung der Mentorinnen und Mentoren in den Hauptfächern sowie Notendurchschnitt aus den drei Hauptfächern

| | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min. | Max. | <i>n</i> |
|-------------------|----------|-----------|------|------|----------|
| Deutsch | 2.53 | 0.80 | 1 | 5 | 77 |
| Mathematik | 2.79 | 0.96 | 1 | 5 | 78 |
| Englisch | 2.56 | 0.83 | 1 | 5 | 78 |
| Notendurchschnitt | 2.62 | 0.66 | 1 | 4 | 77 |

8.2.4 Instrumente

Zur Erfassung der Qualitätsstandards wurden mehrere Skalen eingesetzt. Diese beziehen sich auf die Vorbereitung auf die Tätigkeit (Lerninhalte bezüglich der

-
- 1 Hohe Werte verweisen auf ein hohes Einkommen und ein hohes Bildungsniveau der Familie; der Beruf Richter bzw. Richterin erhält den höchsten Wert (90).
 - 2 Der Migrationshintergrund wurde mit 1 = „Migrationshintergrund vorhanden“ kodiert, wenn mindestens ein Elternteil oder das Kind selbst im Ausland geboren ist.

Unterstützung und *Motivierung* von Schülerinnen und Schülern), auf das Feedback von Lehrkräften zur Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor (*Feedback*) sowie auf die Möglichkeiten zum Austausch über die Tätigkeit (*Austausch*). Die Skalen zu diesen Konstrukten wurden in Anlehnung an den StEG-Tandem-Leitfaden (vgl. Brisson et al. 2017) entwickelt und zur Mitte des Schuljahres 2017/18 retrospektiv für das erste Schulhalbjahr erfasst (t_1). *Feedback* und *Austausch* wurden zum Ende des Schuljahres 2017/18 zusätzlich retrospektiv für das zweite Schulhalbjahr erhoben (t_2).

Die Lerninhalte zur Vorbereitung auf die Tätigkeit wurden durch zwei Subskalen erfasst, in denen die Mentorinnen und Mentoren angaben, ob sie im Rahmen ihrer Vorbereitung auf den Einsatz als Mentorin bzw. Mentor gelernt haben, jüngere Schülerinnen und Schüler beim Lernen zu unterstützen (*Unterstützung*) und diese zu motivieren (*Motivierung*). *Unterstützung* beinhaltet vier Items (Cronbachs $\alpha_{t1} = .70$; Beispielitem: „Für meine Tätigkeit als Mentorin oder Mentor habe ich gelernt, wie ich gute Rückmeldungen geben kann.“). *Motivierung* wurde ebenfalls mit vier Items erfasst (Cronbachs $\alpha_{t1} = .67$; Beispielitem: „Für meine Tätigkeit als Mentorin oder Mentor habe ich gelernt, wie ich damit umgehen kann, wenn Schülerinnen oder Schüler fordern, dass ich ihnen die Lösung verrate.“). Das Antwortformat bestand aus einer vierstufigen Likertskala (1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“).

Die Häufigkeit von *Feedback* wurde anhand von drei Items erhoben (Cronbachs $\alpha_{t1} = .67$, $\alpha_{t2} = .83$; Beispielitem: „Wir bekommen Rückmeldungen von Lehrkräften oder anderem Personal zu unserer Tätigkeit in der HAB/LZ.“), ebenso die Häufigkeit von Möglichkeiten zum *Austausch* (Cronbachs $\alpha_{t1} = .67$, $\alpha_{t2} = .54$; Beispielitem: „Es finden Treffen statt, in denen wir über Positives und Negatives in der HAB/LZ sprechen können.“). Beide Skalen wurden anhand einer vierstufigen Likertskala erfasst (1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „häufig“).

Die Skala zur *Handlungswirksamkeit* in der HAB/LZ wurde in Anlehnung an Reinders, Hillesheim und Sebald (2015) mit vier Items erfasst und zu drei Messzeitpunkten (t_0 , t_1 , t_2) erhoben (Cronbachs $\alpha_{t0} = .80$, $\alpha_{t1} = .83$, $\alpha_{t2} = .89$; Beispielitem: „Ich habe das Gefühl, dass ich durch meine Tätigkeit in der HAB/LZ einen wichtigen Beitrag leiste.“). Das Merkmal wurde anhand einer vierstufigen Likertskala erfasst (1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft voll zu“). Zum ersten Messzeitpunkt waren die Mentorinnen und Mentoren noch nicht selbst in der HAB/LZ tätig und wurden deshalb nach ihrer (antizipierten) zukünftigen Mitarbeit in der HAB/LZ gefragt. Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt wurden sie jeweils gefragt, was sie über ihre aktuelle Mitarbeit in der HAB/LZ denken.

8.2.5 Fehlende Werte und Auswertungsmethoden

Zur Bildung von Skalenmittelwerten wurden auch unvollständige Datensätze herangezogen, wenn mindestens die Hälfte der Items beantwortet war. Das bedeutet, sollte eine Skala aus drei Items bestehen, mussten davon mindestens zwei Items beantwortet sein; nur unter dieser Voraussetzung wurde für die Person ein Skalenwert gebildet.

Aufgrund der kleinen Stichprobe (vgl. Brisson et al. in diesem Band) sowie der geringen Intraklassen-Korrelationen der abhängigen Variable *Handlungswirksamkeit* in der HAB/LZ auf Schulebene ($ICC_{t0} = 0.00$, $ICC_{t1} = 0.00$, $ICC_{t2} = 0.02$) wurde die Clusterstruktur nicht berücksichtigt. Darüber hinaus wurden Zusammenhänge zwischen der *Handlungswirksamkeit* in der HAB/LZ und potenziell relevanten Hintergrundmerkmalen der Mentorinnen und Mentoren geprüft. Das Geschlecht, der sozioökonomische Status und der Migrationshintergrund weisen allesamt keine Zusammenhänge mit der *Handlungswirksamkeit*_{t0-t2} in der HAB/LZ auf, sodass diese Merkmale aus Sparsamkeitsgründen aus den nachfolgenden Analysen, durchgeführt in SPSS (Version 26), ausgeschlossen werden.

8.3 Ergebnisse

8.3.1 Qualität der Konzepte zu Peer Mentoring aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren

Tabelle 8.2 gibt wieder, wie die Mentorinnen und Mentoren die verschiedenen Qualitätsmerkmale einschätzen. Dies wird deskriptiv im Vergleich der Schulen betrachtet, da davon ausgegangen wird, dass unterschiedliche Konzepte auch zu unterschiedlichen Einschätzungen in der Qualität führen. Tabelle 8.2 zeigt, dass sich die Mentorinnen und Mentoren über alle Schulen hinweg gut auf die Tätigkeit vorbereitet fühlen (*Unterstützung* sowie *Motivierung*). Ebenfalls zeigt sich, dass *Austausch* an allen Schulen stattfindet. Hinsichtlich des *Feedbacks* äußern die Mentorinnen und Mentoren an Schule 5, dass sie selten Feedback von Lehrkräften zu ihrer Tätigkeit erhalten.

Weiterführende Varianzanalysen zeigen, dass sich im Hinblick auf die Qualitätsdimensionen *Feedback* und *Motivierung* signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Schulen finden lassen. Bonferroni-korrigierte Post-hoc-Tests zeigen, dass in Schule 4 die Vorbereitung mit Bezug zur Motivationsförderung von Schülerinnen und Schülern (*Motivierung*) signifikant niedriger ausfällt als in den Schulen 2 und 5, während Schule 5 hinsichtlich der Dimension *Feedback* im Vergleich mit allen anderen beteiligten Schulen schlechter abschneidet (siehe Tabelle 8.3).

Tabelle 8.2. Beurteilung der Qualität durch die Mentorinnen und Mentoren

| | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 | Schule 4 | Schule 5 | Gesamt |
|---------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) |
| | n | n | n | n | n | n |
| Unterstützung (t ₁) | 2.85 (0.46) 20 | 2.92 (0.67) 10 | 3.11 (0.42) 11 | 2.44 (0.83) 4 | 2.90 (0.53) 19 | 2.89 (0.54) 64 |
| Motivierung (t ₁) | 2.95 (0.53) 20 | 3.20 (0.54) 10 | 2.72 (0.64) 11 | 2.19 (0.52) 4 | 3.14 (0.53) 19 | 2.96 (0.59) 64 |
| Feedback (t ₁) | 2.76 (0.76) 20 | 2.53 (0.73) 10 | 2.64 (0.78) 11 | 3.08 (0.32) 4 | 1.69 (0.51) 18 | 2.42 (0.81) 63 |
| Feedback (t ₂) | 2.74 (0.72) 17 | 2.67 (1.10) 11 | 3.03 (0.46) 13 | 2.92 (0.50) 4 | 1.42 (0.58) 19 | 2.40 (0.95) 64 |
| Austausch (t ₁) | 3.22 (0.70) 20 | 2.60 (0.81) 10 | 3.03 (0.92) 11 | 2.92 (0.69) 4 | 2.87 (0.67) 18 | 2.97 (0.76) 63 |
| Austausch (t ₂) | 3.08 (0.61) 17 | 2.55 (0.98) 11 | 3.18 (0.63) 13 | 2.50 (0.43) 4 | 2.49 (0.66) 19 | 2.80 (0.74) 64 |

Anmerkung: t₁ = Mitte des Schuljahres, t₂ = Ende des Schuljahres

8.3.2 Entwicklung der Handlungswirksamkeit in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit

Tabelle 8.4 zeigt die Entwicklung der *Handlungswirksamkeit* in der HAB/LZ der Mentorinnen und Mentoren während des Schuljahrs 2017/18.

Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass im Durchschnitt die Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ vor Beginn der Tätigkeit bereits auf einem recht hohen Niveau liegt und bis zur Mitte des Schuljahres stabil bleibt. Während die Mentorinnen und Mentoren auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden, sie aber noch nicht aufgenommen haben, antizipieren sie also eine hohe Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit und ihrer Rolle in der HAB/LZ. Diese Einschätzung bleibt auch nach Aufnahme der Tätigkeit zum Halbjahr stabil. Zum Ende des Schuljahres kommt es zu einem Absinken der wahrgenommenen Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung verweist auf eine signifikant negative Entwicklung von Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ ($F(2, 92) = 8.76$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .160$). Dennoch ist positiv anzumerken, dass die Handlungswirksamkeit mit Ausnahme von Schule 2 an allen Schulen auch zum Ende des Schuljahres 2017/18 gute Werte erreicht. Wie in Abschnitt 9.2.5 erläutert, ist die Varianz der Handlungswirksamkeit dabei eher auf der Individualebene und nicht auf der Schulebene zu verorten.

Tabelle 8.3. Schulspezifische Unterschiede hinsichtlich der Qualitätsdimensionen Feedback und Motivierung von Schülerinnen und Schülern

| | Mittlere Differenz | Signifikanz | 95-Prozent-Konfidenzintervall | |
|---|--------------------|-------------|-------------------------------|------------|
| | | | Untergrenze | Obergrenze |
| Motivierung von Schülerinnen und Schülern t_1 | | | | |
| Schule 4 vs. 1 | -0.76 | n. s. | -1.64 | 0.12 |
| Schule 4 vs. 2 | -1.01 | .028 | -1.96 | -0.06 |
| Schule 4 vs. 3 | -0.54 | n. s. | -1.48 | 0.40 |
| Schule 4 vs. 5 | -0.96 | .024 | -1.84 | -0.08 |
| Feedback t_1 | | | | |
| Schule 5 vs. 1 | -1.07 | .000 | -1.71 | -0.43 |
| Schule 5 vs. 2 | -0.85 | .024 | -1.63 | -0.07 |
| Schule 5 vs. 3 | -0.95 | .005 | -1.71 | -0.20 |
| Schule 5 vs. 4 | -1.40 | .004 | -2.49 | -0.31 |
| Feedback t_2 | | | | |
| Schule 5 vs. 1 | -1.31 | .000 | -2.00 | -0.62 |
| Schule 5 vs. 2 | -1.25 | .000 | -2.03 | -0.46 |
| Schule 5 vs. 3 | -1.60 | .000 | -2.35 | -0.86 |
| Schule 5 vs. 4 | -1.50 | .003 | -2.63 | -0.36 |

Anmerkung: n. s. = nicht signifikant; t_1 = Mitte des Schuljahres, t_2 = Ende des Schuljahres

Tabelle 8.4. Entwicklung der Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ im Schuljahr 2017/18

| | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 | Schule 4 | Schule 5 | Gesamt |
|-------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| | $M(SD)$ n | $M(SD)$ n | $M(SD)$ n | $M(SD)$ n | $M(SD)$ n | $M(SD)$ n |
| t_0 | 3.19 (0.40) 24 | 3.36 (0.44) 15 | 3.18 (0.43) 15 | 3.50 (0.58) 4 | 3.35 (0.50) 20 | 3.28 (0.45) 78 |
| t_1 | 3.09 (0.55) 20 | 3.35 (0.52) 10 | 3.43 (0.54) 11 | 3.38 (0.32) 4 | 3.20 (0.54) 19 | 3.24 (0.53) 64 |
| t_2 | 2.94 (0.63) 17 | 2.42 (0.85) 9 | 3.21 (0.50) 13 | 3.13 (0.14) 4 | 2.70 (1.07) 19 | 2.86 (0.81) 62 |

Anmerkung: t_0 = Beginn des Schuljahres, t_1 = Mitte des Schuljahres, t_2 = Ende des Schuljahres

8.3.3 Effekte der Qualität auf die Entwicklung der Handlungswirksamkeit in der Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit

Um zu prüfen, inwieweit sich die Qualitätsstandards positiv auf die Entwicklung der Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ auswirken, wurden zwei Varianzanalysen mit Messwiederholung unter gemeinsamem Einbezug der jeweiligen Qualitätsstandards als Kovariaten gerechnet. Dabei wird folgende Annahme überprüft: Nach Abschluss der Vorbereitung auf die Tätigkeit sollten die Lerninhalte (*Unterstützung* und *Motivierung*) einen höheren Einfluss auf die Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ ausüben (erstes Halbjahr im Schuljahr 2017/18, t_0-t_1), während im Verlauf der Tätigkeit *Feedback* und *Austausch* an Relevanz gegenüber den Lerninhalten gewinnen (zweites Halbjahr im Schuljahr 2017/18, t_1-t_2). In Tabelle 8.5 sind die Ergebnisse der Haupteffekte der Qualitätsdimensionen dargestellt.

Während nach dem ersten Halbjahr im Schuljahr 2017/18 *Unterstützung* einen signifikanten Haupteffekt auf die Entwicklung der Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ aufweist, zeigt sich dies für alle anderen Qualitätsdimensionen nicht. Dieser Effekt verkleinert sich, bleibt jedoch auch im zweiten Halbjahr bestehen, wobei sich dort auch ein signifikanter Haupteffekt für *Austausch* zeigt.

Tabelle 8.5. Haupteffekte der Qualitätsdimensionen auf die Entwicklung der Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ (ANCOVA mit Messwiederholung)

| | df_o/df_w | F | Signifikanz | partielles η^2 |
|--|-------------|------|-------------|---------------------|
| Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ (t_0-t_1) | | | | |
| Unterstützung (t_1) | 1/55 | 8.58 | .005 | .135 |
| Motivierung (t_1) | 1/55 | 3.82 | n. s. | .065 |
| Feedback (t_1) | 1/55 | 0.12 | n. s. | .002 |
| Austausch (t_1) | 1/55 | 1.52 | n. s. | .027 |
| Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ (t_1-t_2) | | | | |
| Unterstützung (t_1) | 1/49 | 5.27 | .026 | .093 |
| Motivierung (t_1) | 1/49 | 0.06 | n. s. | .001 |
| Feedback (t_2) | 1/49 | 0.38 | n. s. | .001 |
| Austausch (t_2) | 1/49 | 4.34 | .042 | .081 |

Anmerkung: n. s. = nicht signifikant, df = Freiheitsgrade

8.4 Fazit

8.4.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Um die erste Forschungsfrage hinsichtlich der Einschätzung der Qualitätsstandards der Konzepte zu Peer Mentoring aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren zu beantworten, wurde für jeden Qualitätsstandard eine Varianzanalyse mit Post-hoc-Test durchgeführt. Obwohl sich die Schulen hinsichtlich der Umsetzung teilweise unterschieden, lassen sich bei der Einschätzung der Qualität aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren nur kleine Unterschiede finden: So lässt sich positiv konstatieren, dass sich die Mentorinnen und Mentoren im Hinblick auf die Unterstützung und Motivierung von jüngeren Schülerinnen und Schülern insgesamt gut auf ihren Einsatz in der HAB/LZ vorbereitet fühlten. An Schule 4 sagen die Mentorinnen und Mentoren aus, dass sie eher nicht gelernt haben, wie sie Schülerinnen und Schüler motivieren können. Demgegenüber berichten sie von häufigerem Feedback zu ihrer Tätigkeit im Vergleich zu anderen Schulen – dieser Effekt fällt jedoch nicht statistisch bedeutsam aus. Mentorinnen und Mentoren an Schule 5 erhalten hingegen sowohl im ersten als auch im zweiten Schulhalbjahr seltener Feedback von ihren Lehrkräften als Mentorinnen und Mentoren an anderen Schulen. Dieser Befund bestätigt zunächst, dass das Konzept an Schule 5, an der Reflexionsmöglichkeiten im Gegensatz zu den meisten anderen Schulen nicht wöchentlich, sondern monatlich vorgesehen waren (vgl. Brisson et al. in diesem Band), wie geplant implementiert wurde. Darüber hinaus deutet dieses Ergebnis darauf hin, dass die Reflexionstreffen möglicherweise überwiegend zum Austausch, nicht jedoch für Feedback von Lehrkräften genutzt wurden. Zudem wird an allen Schulen von regelmäßig stattfindenden Treffen zum Austausch zwischen den Mentorinnen und Mentoren berichtet.

Obwohl es zwischen den Schulen Unterschiede in der Beurteilung der Vorbereitungsqualität und Betreuungsintensität gibt, führt dies nicht, wie anhand der zweiten Forschungsfrage erwartet, zu Unterschieden in der Entwicklung der Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ. In allen Schulen findet sich ab der Mitte des Schuljahres ein negativer Trend. So scheint die Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ an die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten gebunden zu sein: Vor Aufnahme der Tätigkeit antizipierten die Mentorinnen und Mentoren, dass sie mit ihrer Tätigkeit etwas Sinnvolles tun und einen wichtigen Beitrag leisten – dieses Gefühl verringerte sich im Laufe des Schuljahres. Möglicherweise fand ein Realitätsabgleich statt, und die Mentorinnen und Mentoren hatten den Eindruck, dass ihr Handlungs- und Einflussspielraum im Rahmen ihrer Tätigkeit begrenzt ist oder dass sich nicht die angestrebten Lernerfolge aufseiten der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler einstellten. Darüber hinaus ist positiv anzumerken, dass die Mentorinnen und Mentoren im Schnitt bereits mit einer hohen antizipierten Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ ihre Tätigkeit

aufgenommen haben. Auch zum Ende des Schuljahres bejahen die Mentorinnen und Mentoren noch mehrheitlich, dass sie eine sinnvolle Tätigkeit ausüben und dass sie ihre Tätigkeit in der HAB/LZ als nützlich erachten.

Die Ergebnisse zur dritten Forschungsfrage zeigen, dass die Vorbereitungsqualität und die Begleitungsintensität einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ haben können. Dies gilt für die Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren, wie gut sie gelernt haben, jüngere Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Zudem erweist sich im Verlauf des Schuljahres auch die Häufigkeit des Austauschs der Mentorinnen und Mentoren untereinander als ein wichtiger positiver Einflussfaktor für ihre Entwicklung. Insofern ist anzunehmen, dass die Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ eng an die Tätigkeit selbst und die Interaktion mit anderen geknüpft ist. Die Feedbackintensität hatte hingegen keinen Einfluss auf die Entwicklung.

8.4.2 Einschränkungen und Forschungsdesiderate

Als eine größere Einschränkung der präsentierten Befunde ist zunächst die Stichprobengröße zu nennen: Es handelt sich um eine kleine Anzahl von Mentorinnen und Mentoren aus fünf Schulen. Zudem war es aufgrund des Studiendesigns (vgl. Brisson et al. in diesem Band) nicht möglich, eine adäquate Kontrollgruppe für die Mentorinnen und Mentoren zu generieren, da diese vorrangig Fragen beantworteten, die sich auf ihre Vorbereitung zur Mentorin bzw. zum Mentor sowie auf ihre Tätigkeit in der HAB/LZ beziehen. Aufgrund der kleinen und nicht gleichmäßig auf die Schulen verteilten Stichprobe sind jedoch auch die Vergleiche zwischen den Schulen nicht unproblematisch – und müssen daher vorsichtig interpretiert werden. Die zum Teil nur befriedigenden Reliabilitäten der verwendeten Skalen unterstreichen die Notwendigkeit einer vorsichtigen Interpretation der vorliegenden Daten.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Vorbereitung der Mentorinnen und Mentoren. Es war nicht möglich, zu erfahren, wie bzw. mit welchem Material die Mentorinnen und Mentoren konkret in der Schule auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden. Darüber hinaus wurden die Mentorinnen und Mentoren lediglich im Hinblick auf die Häufigkeit von Feedback und Austausch befragt – diese Angaben erlauben keine Schlüsse darüber, wie das Feedback und der Austausch inhaltlich gestaltet waren. Weiterführende Analysen der zusätzlich in *StEG-Tandem* geführten Gruppendiskussionen mit den Mentorinnen und Mentoren (vgl. Brisson et al. in diesem Band) werden künftig zumindest in Ansätzen darüber Aufschluss geben können.

Davon ausgehend, dass sich die Übernahme von Verantwortung in der Schule im Rahmen der Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor positiv auf das Gefühl von Eingebundenheit in der Schule und auf die allgemeine Schulzufriedenheit aus-

wirkt (vgl. Dennison 2000), sind weitere Analysen in dieser Hinsicht anzustreben. Ebenfalls wäre eine Replikation der vorliegenden Befunde wünschenswert – dies im Rahmen einer größeren Stichprobe sowie über einen längeren Zeitraum, um die langfristige Nachhaltigkeit von positiven Effekten von Konzepten zu Peer Mentoring überprüfen zu können.

8.4.3 Implikationen

Selbstverständlich lassen sich aus den hier vorliegenden Befunden keine allgemeinen oder generalisierenden Aussagen zur Umsetzung und zu den Effekten von Peer Mentoring in der HAB/LZ ableiten. Für die StEG-*Tandem*-Schulen lässt sich allerdings festhalten, dass die Qualitätsstandards, die für Service-Learning-Angebote im Allgemeinen gelten (vgl. Seifert/Zentner/Nagy 2019), weitgehend auch auf Peer Mentoring in der HAB/LZ übertragbar sind und für StEG-*Tandem* eine Grundlage bieten, die Qualität der entwickelten Konzepte zu Peer Mentoring in einem ersten Schritt zu erfassen. Aufgrund des Studiendesigns konnte jedoch das Kriterium der Partizipation von Schülerinnen und Schülern während der Planung und Vorbereitung der Konzepte zu Peer Mentoring nicht erfüllt werden. Allerdings zeigten die hier präsentierten empirischen Analysen, dass die Qualitätsstandards nach Seifert, Zentner und Nagy (2019) für die Mentorinnen und Mentoren der StEG-*Tandem*-Schulen durchaus Relevanz besitzen. Es lässt sich vermuten, dass die in StEG-*Tandem* entwickelten Konzepte zu Peer Mentoring eine gute Partizipationsmöglichkeit für ältere Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Schulalltags und damit ein Erfahrungsfeld für den Auf- und Ausbau sozialer Kompetenzen bieten (vgl. Holtappels 2015) und dass sie grundsätzlich der Bewältigung der im Jugendalter anstehenden Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1972; Hurrelmann/Quenzel 2016) dienlich sein können.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ lassen sich das Erlernen der Unterstützung jüngerer Schülerinnen und Schüler sowie die Häufigkeit von Möglichkeiten des Austauschs als für die Mentorinnen und Mentoren wichtige Qualitätsstandards feststellen. In Übereinstimmung mit der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit (vgl. Youniss/Yates 1997; Reinders 2014) zeigt sich, dass die Handlungswirksamkeit als unmittelbarer Faktor von der Ausgestaltung der Peer-Mentoring-Situation zumindest in Teilen beeinflusst wird. Den Schluss zu ziehen, dass das Motivieren jüngerer Schülerinnen und Schüler und die Feedbackintensität deswegen irrelevant sind, wäre jedoch an dieser Stelle voreilig. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass die fachliche Unterstützung von jüngeren Schülerinnen und Schülern näher mit der Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ zusammenhängt als die Motivierung jener. Die Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ erfasst, inwieweit die Mentorinnen und Mentoren ihre Tätigkeit als sinnvoll und als einen wichtigen Beitrag empfinden. Das Empfin-

den, jüngere Schülerinnen und Schüler fachlich unterstützen zu können, mag daher einen größeren Beitrag zur Sinnhaftigkeit dieser Tätigkeit liefern. Analog leistet vermutlich auch der häufige Austausch über positive und negative Dinge im Sinne einer Reflexion einen größeren Beitrag zur wahrgenommenen Sinnhaftigkeit der Tätigkeit als die Häufigkeit der Rückmeldung einer Lehrkraft. Anzunehmen ist, dass die Feedbackqualität eine größere Rolle als die Feedbackquantität spielt.

Im Allgemeinen wird Handlungswirksamkeit als wichtig für die weitere Entwicklung empfunden und sollte sich weitergehend positiv auf den Auf- und Ausbau sozialer Kompetenzen sowie die Entwicklung von unter anderem prosozialem Verhalten auswirken (vgl. Reinders 2014; Seifert/Zentner/Nagy 2019; Sliwka/Frank 2004). Eine gute Vorbereitung der Mentorinnen und Mentoren sowie das Ermöglichen von Austauschgelegenheiten haben sich für die *StEG-Tandem*-Schulen als wesentlich und wichtig für das Aufrechterhalten von Handlungswirksamkeit in der HAB/LZ erwiesen und spielen daher eine wichtige Rolle, sodass sich potenziell auch weiterführende positive Effekte von Mentoringprogrammen einstellen können. Aus diesem Grund erscheint es relevant, dass Schulen bei der Implementation von Konzepten zu Peer Mentoring Zeit und Energie für die Konzeption der Vorbereitung der Mentorinnen und Mentoren aufwenden. Darüber hinaus sollten Austauschtreffen der Mentorinnen und Mentoren untereinander angeregt und angeleitet werden. Zu diesem Zweck erscheint es sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft dienlich, Manuale, die anschlussfähig für verschiedene Umsetzungskonzepte zu Peer Mentoring sind, für die Vorbereitung und Begleitung von Mentorinnen und Mentoren zu entwickeln und zu erproben.

9 Schulentwicklung als Kooperationsprojekt zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis am Beispiel von *StEG-Tandem*

Jana Heer, Markus Sauerwein

Im vorliegenden Beitrag wird mittels Daten aus *StEG-Tandem* der Dialog zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis in der Schulentwicklungsstudie nachgezeichnet. Anknüpfend an theoretische Modelle des Wissenschafts-Praxis-Transfers wird untersucht, wie Akteurinnen und Akteure der Schule sowie der Wissenschaft gemeinsam mit je einem Schulbegleiter Konzepte zur Implementation kooperativer Lernformen erarbeiten. Die Zusammenarbeit konturiert sich als sukzessiver Annäherungs- und Aushandlungsprozess, der durch unterschiedliche Fokusse gekennzeichnet ist und in schulspezifisch ausgearbeitete Konzepte zur Umsetzung von Peer Mentoring mündet.

9.1 Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung

Schulentwicklungsvorhaben stellen komplexe soziale Prozesse dar, innerhalb derer die Einzelschule als zentrale pädagogische Handlungseinheit (vgl. Fend 1986) gefasst werden kann, die entscheidet, wie Interventionen und Reformen – auch wenn von außen, etwa über die Bildungspolitik, initiiert – konkret umgesetzt werden (vgl. Holtappels 2010). Anders formuliert: Schulentwicklung ist der „selbstgesteuerte Prozess einer Einzelschule hin zur qualitätsorientierten Profilbildung innerhalb staatlicher Vorgaben“ (Rahm 2010, S. 83). In Analogie zu Helsper (2014, S. 230) wird Schule im vorliegenden Beitrag als „relativ stabile soziale [Formation] mit eingeschliffenen Praktiken und Handlungsroutinen“ verstanden. Veränderungen der Schule, so auch im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, betreffen folglich stets auch die Schulkultur und müssen entsprechend die Sinnordnungen der Schulen beachten (vgl. Helsper 2008). Schulkultur meint dabei die „Sinnordnung, die durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit den übergreifenden Strukturproblemen zustande kommt“ (Helsper 2008, S. 71).

Werden Schulentwicklungsprozesse nicht von der Schule allein gesteuert und initiiert, sondern in Zusammenarbeit mit Akteurinnen und Akteuren der Bildungsforschung, wie im Projekt *StEG-Tandem*, besteht – heruntergebrochen formuliert – die Annahme, dass die angestrebten Veränderungen auf wissen-

schaftlichen Erkenntnissen und Theorien basieren und sich deshalb als besonders effektiv erweisen. Zugleich treffen in einer solchen Zusammenarbeit unterschiedliche Rationalitätskriterien, Handlungslogiken und Wissensformen von Praxis und Wissenschaft aufeinander, was Herausforderungen mit sich bringen kann (vgl. u. a. Coburn/Stein 2010; Hartmann/Decristan/Klieme 2016; für den Bereich der Bildungspolitik vgl. Rürup/Fuchs/Weishaupt 2016). Diese spezifische Konstellation der Zusammenarbeit wird im Nachfolgenden untersucht. Um die Analysen theoretisch zu verankern, folgt zuvor ein Überblick über den Forschungsstand.

9.1.1 Die Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Bildungssystem

Bezüglich der Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse besteht in vorliegenden Auseinandersetzungen weitestgehend Konsens darüber, dass Diskrepanzen zwischen Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungspolitik bestehen und die (fehlende) Verbreitung sowie die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Bildungsbereich eine Herausforderung darstellt (vgl. u. a. Heid 2015; Penuel et al. 2015). Gräsel (2010, S. 9) pointiert dies etwa als „Innovationsträgheit des Bildungssystems“, und Burkhardt und Schoenfeld (2003, S. 3) postulieren: „In general, education research does not have much credibility – even among its tended clients, teachers and administrators. When they have problems, they rarely turn to research.“

Befunde der Schulentwicklungsforschung zeigen bis dato, dass „traditionelle Formate der Diffusion und Dissemination“ (Holtappels 2019, S. 274) – rein gedacht als Adoption und Übernahme wissenschaftlichen Wissens – als wenig geeignet für wirksame Schulentwicklungsmaßnahmen an Einzelschulen erscheinen (vgl. Holtappels 2019). Doch bestehen unterschiedliche Annahmen bezüglich der Frage, wie dieser Herausforderung begegnet werden kann bzw. *wie* wissenschaftliche Erkenntnisse Eingang in die Praxis finden können. Im Groben lassen sich zwei Strategien des Wissenschafts-Praxis-Transfers unterscheiden, die nachfolgend skizziert werden. Hierbei handelt es sich um eine überblicksartige Gegenüberstellung, bei der unterschiedliche Modelle und Strategien zusammengefasst werden, die je eigene Akzentuierungen aufweisen (für eine ausführlichere Darstellung siehe Gräsel 2010).

9.1.2 Evidenzbasierte Transferstrategien

Aus evidenzbasierter Perspektive werden die an Schulen zu implementierenden Innovationen schulextern, also seitens der Bildungsforschung hervorgebracht,

während den Schulen deren Umsetzung obliegt (vgl. Gräsel 2010). Hierbei wird ein technologiebasiertes Verständnis des Wissenschafts-Praxis-Transfers zugrunde gelegt: Qua randomisierter experimenteller Studien werden wirksame Technologien erforscht, die von der (Schul-)Praxis verwertet werden, ähnlich den Agrarwissenschaften oder der Medizin. Diesbezüglich wird allerdings häufig bemängelt, dass auf so gewonnene Erkenntnisse der Bildungsforschung oder der pädagogisch-psychologischen Forschung in der Praxis oftmals keine Konsequenzen folgen (vgl. Jäger 2004; Slavin 2002). Lortie-Forgues und Inglis (2019) bringen fehlende Übersetzungsleistungen von Erkenntnissen aus der Bildungsforschung für praktisch Tätige als Erklärung mangelnder Verwendung an. Doch lässt sich in Rekurs auf Fend (2008) bezogen auf den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse einwenden, dass die Implementation von Innovationen an Schulen nicht als „Einbahnstraße“ (S. 175) gedacht werden kann, da diese nicht nahtlos angewendet, sondern je nach kontextspezifischen Bedingungen „respezifiziert“ (S. 174) werden, wodurch eine reine Übersetzungslogik hinsichtlich des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse zu kurz greifen würde. Dies wird insbesondere im Hinblick auf pädagogische Prozesse betont, da diese nicht oder nur zum Teil standardisierbar sind und technologisches Wissen somit an seine Grenzen stößt (vgl. Jornitz 2009; Oevermann 2002). Ebenso ist mitzudenken, dass Wissen sprachlich verfasst ist, folglich von den Adressatinnen und Adressaten selbst reinterpretiert und zu Handlungswissen transformiert (vgl. Holtappels 2019) und damit – in der praktischen Verwendung – auch mit- und neu produziert wird (vgl. Beck/Bonß 1989).

Aus evidenzbasierter Perspektive wird zwar berücksichtigt, dass wissenschaftliches Wissen für den jeweiligen Kontext zu adaptieren ist, doch erfährt Handlungswissen, das in der Praxis selbst generiert wird, im Rahmen solcher Modelle wenig bis keine Berücksichtigung, sodass wissenschaftliches Wissen zumindest implizit die Konnotation des hierarchisch ‚besseren‘ Wissens erlangt (vgl. auch Beck/Bonß 1989, 1995).

9.1.3 Partizipative Strategien des Wissenschafts-Praxis-Transfers

Partizipative Strategien des Transfers (z. B. Designforschung, Bottom-up-Strategien, symbiotische Strategien) greifen genau auf dieses praktische Handlungs- und Erfahrungswissen zurück, indem Schulentwicklung aus einer Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis resultiert. So kommt dem Schulpersonal hier eine größere Rolle im Implementationsprozess zu, da die gemeinsame Arbeit an der Umsetzung von Personen mit unterschiedlicher Expertise im Zentrum steht (vgl. Gräsel 2010). Bereits Beck und Bonß (1995) verstehen wissenschaftliches Wissen nicht per se als in einem qualitativen Sinne ‚besseres‘, sondern zunächst als anderes Wissen. Analog zu einem solchen Verständnis wird Praxiswissen im

Rahmen partizipativer Ansätze aufgegriffen, indem Anregungen und Vorschläge der Lehrkräfte in die kontextspezifisch erarbeiteten Innovationen miteinfließen bzw. diese erst komplettieren (vgl. Gräsel 2010).

Transferprozesse werden im Rahmen solcher Strategien folglich als Zusammenarbeit verstanden, innerhalb derer sich „eigenverantwortlich urteilende und handelnde Subjekte gegenüberstehen“ (Heid 2015, S. 394). Diese agieren allerdings nach unterschiedlichen, für sie konsistenten Handlungslogiken – in entsprechender Literatur wird häufig auf das Bild der „two-communities“ (vgl. Caplan 1979) zurückgegriffen (vgl. u. a. Beck/Bonß 1989; Coburn/Penuel 2016; Hartmann/Decristan/Klieme 2016), die durch Grenzen voneinander getrennt sind (vgl. Penuel et al. 2015). So fordern Praktikerinnen und Praktiker etwa vergleichsweise schnelle Lösungen bzw. sind auf diese angewiesen, während Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in einem langwierigen Prozess verschiedener Zirkel, Analysen und Diskurse versuchen, Evidenz herzustellen, bevor diese zur Verfügung gestellt wird (vgl. Penuel et al. 2015; Sauerwein/Heer 2019). Zudem bestehen sprachliche Differenzen (vgl. Coburn/Penuel 2016), die im Rahmen der Zusammenarbeit, so zeigen Penuel et al. (2015), aufrechterhalten bleiben („us“ vs. „them“). Auch Hartmann, Decristan und Klieme (2016) finden sprachliche Unterschiede zwischen Lehrkräften und Bildungsforschenden, kommen aber zu dem Schluss, dass diese nicht nur auf sprachlicher Ebene bestehen, sondern dass auch auf unterschiedliche theoretische Konzepte rekurriert wird.

Genannte Grenzen in einer gemeinsamen Arbeit zu überwinden und sich an das Feld der jeweils anderen heranzutasten, verstehen Penuel et al. (2015) als sogenanntes „boundary crossing“. Gelingen solche Formen der Kooperation, können sich idealiter in der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis neue Praktiken etablieren, also „routines that only partially resemble the professional practices of researchers and practitioners“ (sog. „boundary practices“, Penuel et al. 2015, S. 187).

Bilanziert man die jüngste Entwicklung des Diskurses um den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis, kann resümiert werden, dass mit Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht gemeint sein kann, „dass Wissenschaft in sich abgeschlossene Erkenntnisse anbietet, die Lehrkräfte im Unterricht rezepthaft anwenden“ (Hartmann/Decristan/Klieme 2016, S. 196). Thole (2019, S. 1) schlägt etwa vor, den Begriff des ‚Transfers‘ gänzlich zu überdenken und entsprechende Konzepte als „dialogischen Transformationsprozess von Wissen“ zu fassen, und auch Penuel et al. (2015) folgern, dass jene Prozesse chaotischer und transformativer verlaufen als die einseitige Übersetzung von Forschungswissen in die Praxis. *Wie* die Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung, Schulpraxis und vermittelnden Personen konkret realisiert wird, bleibt bislang – insbesondere im Hinblick auf Prozesse spezifischer Akteurskonstellationen (vgl. Otto/Bieber/Heinreich 2019) – wenig erforscht, wozu der vorliegende Artikel einen Beitrag leistet.

9.2 Fragestellung und Methode

In dem Schulentwicklungsprojekt *StEG-Tandem* arbeiteten Akteurinnen und Akteure der Wissenschaft, vertreten durch die Mitarbeitenden des Projekts, mit jenen der Schule zusammen, um in gemeinsamer Ausarbeitung je schulspezifische Konzepte zur Umsetzung kooperativer Lernformen zu entwickeln. Begleitet wurde dieser Prozess von je einem externen Schulbegleiter, der im Anschluss an bisherige Forschungsbefunde zwischen den beiden ‚Communities‘ vermitteln sollte. Im Unterschied zu evidenzbasierten Interventionsstudien mit vorgegebenen, einheitlichen Bedingungen erlaubte das Projekt folglich, das zu erarbeitende Konzept an die jeweiligen Bedingungen der Einzelschule anzupassen. So etablierten sich für die partizipative Konzeptentwicklung an den fünf an *StEG-Tandem* teilnehmenden Schulen Arbeitsgruppen (AGs), in deren Rahmen die verschiedenen Akteurinnen und Akteure zusammenarbeiteten. Die AGs trafen sich für die Konzeption vier- bis fünfmal für jeweils eineinhalb bis zwei Stunden (vgl. auch Brisson et al. in diesem Band).

Um den Entstehungsprozess der neuen Konzepte sowie die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteurinnen und Akteure wissenschaftlich nachvollziehen zu können, wurden für eine methodisch kontrollierte Aufbereitung die audio-grafierten und anschließend transkribierten AG-Treffen zunächst mithilfe einer quantitativen Textanalyse (Text-Mining) vorstrukturiert und quantitativ ausgewertet (1). Anschließend wurden zwei – über das Text-Mining ermittelte – kontrastive Fälle feinanalytisch rekonstruiert, um die Strukturen der Zusammenarbeit näher in den Blick zu nehmen (2). Den Analysen lagen dabei folgende Fragestellungen zugrunde:

1. Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden in den AG-Sitzungen der unterschiedlichen Schulen gelegt?
2. Durch welche Charakteristika ist die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Wissenschaft und Schulbegleiter geprägt?

9.2.1 Vorstrukturierung und Fallbestimmung via Text-Mining

Basierend auf Analysen der Worthäufigkeiten mit dem Text-Mining-Package in R (vgl. Feinerer/Hornik 2018) wurden zunächst die umfangreichen Textkollektionen der transkribierten, in summa etwa 40-stündigen AG-Treffen aller Schulen verdichtet (vgl. Philipps 2018). Hierüber gelang es mittels Bestimmung der 30 am häufigsten genannten Wörter¹ zum einen, Überblicke über die Gesprächsinhalte

1 Dabei wurden Füllwörter und Laute wie ‚und‘, ‚ähm‘, ‚oder‘ ausgeschlossen sowie Wortendungen einem Wordsteaming unterzogen. So wurden beispielsweise ‚Kolleginnen‘, ‚Kol-

der jeweiligen Treffen an den einzelnen Schulen zu erhalten. Zum anderen konnte identifiziert werden, welche thematischen Schwerpunkte die einzelnen Schulen in den unterschiedlichen AG-Treffen, auch im Vergleich zu den anderen Schulen, legten. Das Vorgehen ermöglichte zudem die Ermittlung maximal kontrastiver Fälle für die anschließend rekonstruktionslogisch durchgeführten Analysen.

9.2.2 Feinanalytische Rekonstruktion zweier kontrastiver Fälle

Die AG-Treffen zweier Schulen wurden sodann durch detaillierte Fallrekonstruktionen, deren Kontrastierung sowie anschließende Zusammenführung (vgl. Oevermann 2002) näher in den Blick genommen, um methodisch kontrolliert jene latenten Sinngehalte zu erfassen, die Aufschluss über den Prozess der Wissenschafts-Praxis-Zusammenarbeit in *StEG-Tandem* geben.

Hierbei wurden die Transkripte der AG-Treffen, angelehnt an eine objektiv hermeneutische Forschungslogik, als „ausdrucksmateriale Träger“ (Oevermann 2002, S. 3) gefasst, innerhalb derer sich jene latenten Sinn- und Bedeutungsstrukturen manifestieren. Diese wurden methodisch streng entlang des Textes rekonstruiert (vgl. Wernet 2009), um nicht im Voraus aufgestellte Theorien oder Hypothesen zu prüfen, sondern die zugrunde liegende Struktur „in der ‚Sprache des Falls‘“ (Oevermann 2002, S. 21) semantisch unselektiv und einer vollständigen Sequenzanalyse unterziehend zu entschlüsseln.

Unter der Annahme der Regelgeleitetheit sozialen Handelns wird im methodischen Vorgehen zunächst die objektive Bedeutungsstruktur rekonstruiert, indem an jeder Sequenzstelle gedankenexperimentell der Spielraum der sich eröffnenden Anschlussmöglichkeiten expliziert wird. In einem darauffolgenden Analyseschritt werden durch Hinzuziehung des inneren Kontextes die latenten Sinnstrukturen rekonstruiert, die sich vor dem Hintergrund der zuvor rekonstruierten Folie sich eröffnender Möglichkeiten anhand der *tatsächlich* vollzogenen Auswahl ergeben. Die getroffene Auswahl lässt sich so als das Besondere bzw. als die Spezifik des Falls verstehen (vgl. Oevermann 2002). Da sich eine solche Fallstrukturgesetzlichkeit erst nach einer vollständigen Phase der Reproduktion bzw. Transformation der Fallstruktur ergibt, wurden für die Analyse diverse Segmente der Transkripte unterschiedlicher AG-Treffen beider Schulen herangezogen und im Rahmen umfassender Gruppeninterpretationssitzungen rekonstruiert.²

legen' und ‚Kollegium' zu ‚kolleg'. Im Fließtext werden diese zur besseren Lesbarkeit ausgeschrieben.

2 Für die Mitarbeit möchten wir Nora Wazinski, Julia Karl, Rebecca Pretzell sowie den Kolleginnen und Kollegen der Forschungswerkstatt des DIPF Frankfurt danken.

9.3 Unterschiedliche thematische Schwerpunkte im Entwicklungsprozess der einzelnen Schulen

Die Analysen des Text-Minings zeigen, dass im Rahmen der AG-Treffen der fünf Schulen unterschiedliche thematische Schwerpunkte zwischen den Schulen sowie im Rahmen der einzelnen Treffen gelegt wurden. Anhand der Thematisierung des ‚Peer Mentorings‘ lässt sich dies illustrieren: Während an den Schulen 1 und 3 vornehmlich im Rahmen des zweiten und vierten Treffens über Mentorinnen und Mentoren diskutiert wird, stellen in den Schulen 2 und 5 die beiden letzten Treffen die Sitzungen dar, innerhalb derer die Diskussion über Mentorinnen und Mentoren prominent ist. In Schule 4 hingegen wird erst beim letzten Treffen – dafür aber sehr intensiv – über das Mentoring gesprochen. Schulübergreifend werden Mentorinnen und Mentoren bzw. das Peer Mentoring insgesamt häufig thematisiert: An allen fünf Schulen fällt es unter die Top 10 der häufigsten Wörter. So kann festgestellt werden: Das seitens der Wissenschaft eingebrachte Kernelement Peer Mentoring ist thematischer Schwerpunkt im Rahmen der Konzeptionssitzungen aller fünf Schulen, hatte aber einen unterschiedlichen Stellenwert innerhalb der einzelnen Treffen.

Betrachtet man die fünf Schulen vergleichend, fällt weiter auf, dass an allen Schulen ‚Schüler‘ bzw. ‚Schülerin‘ das am häufigsten genannte Wort ist, das auch über die einzelnen AG-Treffen hinweg an allen Schulen prominent diskutiert wird. So standen die Adressatinnen und Adressaten der Innovation schulübergreifend im Zentrum. Die meisten Parallelen lassen sich zwischen Schule 1 und 3 finden: An beiden Schulen wird etwa das Wort ‚Lernzeiten‘ häufig genannt, während ‚Hausaufgaben‘ nicht vorkommt. Ebenfalls taucht das Wort ‚Wahlpflichtunterricht (WPU)‘ an beiden Schulen häufig auf. Auch liegt der Fokus auf Mentorinnen und Mentoren an beiden Schulen an ähnlicher Stelle im Entwicklungsprozess. Demgegenüber ist der größte Kontrast zu Schule 4 zu finden. Neben der Tatsache, dass hier über Mentorinnen und Mentoren vertiefend erst im Rahmen des letzten AG-Treffens diskutiert wird, findet sich WPU nicht unter den 30 häufigsten Wörtern und ‚Lernzeiten‘ tritt in einer substanziellen Größenordnung nur beim ersten Treffen auf. Das am fünfthäufigsten genannte Wort stellt in Schule 4 ‚Kolleg‘ dar, also das ‚Kollegium‘, das über alle Treffen hinweg, aber insbesondere im Rahmen der ersten drei prominent ist. Kolleginnen und Kollegen werden an Schule 3 vergleichsweise selten thematisiert (sie fallen nicht unter die 20 häufigsten Wörter), am stärksten jedoch kontrastiv zu Schule 4 im letzten AG-Treffen. Innerhalb der fünf StEG-*Tandem*-Schulen ist der über die Worthäufigkeiten ermittelte Unterschied somit zwischen Schule 3 und 4 am größten. Auch auf struktureller Ebene sowie in der tatsächlichen Umsetzung der Konzeption (vgl. Brisson et al. in diesem Band) sind diese beiden Schulen maximal kontrastiv: Während in Schule 3 anstelle von Hausaufgaben sogenannte „Lernzeiten“ (LZ) stattfinden und den AG-Treffen sowohl Schulleitung als auch stellvertretende

Schulleitung beiwohnen, gibt es in Schule 4 neben systematisch eingeführten LZ noch ‚klassische‘ Hausaufgaben sowie eine Hausaufgabenbetreuung (HAB) am Nachmittag. Als Person auf Leitungsebene war an dieser Schule die Ganztagskoordinatorin vertreten, nicht aber die (stellvertretende) Schulleitung. Das erarbeitete Konzept zum Peer Mentoring wurde an Schule 3 im Rahmen eines Wahlpflichtkurses in den LZ, an Schule 4 als freiwilliges Mentoring innerhalb der HAB realisiert. Auch hinsichtlich der Zuteilung und des Verhältnisses von älteren zu jüngeren Schülerinnen und Schülern sowie hinsichtlich der Dauer der Vorbereitung, der Dauer des Einsatzes pro Einheit, der Reflexionsmöglichkeiten und des Alters der Mentorinnen und Mentoren variieren diese Schulen stark (siehe Tabelle 6.2 in Brisson et al. in diesem Band). So wurden die Schulen 3 und 4 für die Fallrekonstruktionen, die nachfolgend ausschnitthaft dargestellt werden, näher in den Blick genommen.

9.4 Wissenschafts-Praxis-Zusammenarbeit als sukzessiver Annäherungs- und Aushandlungsprozess

Die vertiefenden Auswertungen geben Aufschluss darüber, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung, Schulen und externen Schulbegleitern in *STEG-Tandem* konkret ausgestaltete und welche Charakteristika die koproduktive Konzeptentwicklung prägten.

Um dies nachzuzeichnen, wird nachfolgend zunächst die Analyse des zweiten AG-Treffens an Schule 3 dargestellt.³ Innerhalb des Treffens wird unter anderem die Gewinnung älterer Schülerinnen und Schüler für das Peer Mentoring fokussiert. Herr Muth⁴, eine Lehrkraft der Schule, zieht in Erwägung, auf Schülerinnen und Schüler der siebten oder achten Klasse für das Mentoring zurückzugreifen, worauf Frau Wester, die Schulleiterin, sowie die wissenschaftlich Mitarbeitenden Frau Kuhn und Herr Wichmann Bezug nehmen:

Hr. Muth: Ich habe eben auch schon viel darüber nachgedacht, dass wir bestimmt auch tolle Siebtklässler oder Achtklässler //haben, die auch sowas können, ja/ [...].⁵ Also

3 Anhand des ersten Segments wird die Analyse exemplarisch für den Nachvollzug in ausführlicherer Form präsentiert. Bereits hier kann die Interpretation in der Darstellung nicht in vollem Umfang gewürdigt werden, doch wird auf eine detailliertere Darstellungsweise zurückgegriffen als bei den darauffolgend präsentierten Sequenzen.

4 Alle hier verwendeten Namen und schulspezifischen Ausdrücke wurden pseudonymisiert.

5 Hinsichtlich der Transkriptauszüge wird im Rahmen der Darstellung im vorliegenden Beitrag auf Teile der Segmente verzichtet, wenn diese keine weiteren Aspekte aufwerfen oder nicht für den Nachvollzug der Analyse notwendig sind. Auch Füllworte wurden für die Darstellung entfernt. Alle Analysen basieren allerdings auf den vollständigen Feintranskriptionen der jeweiligen Segmente.

ich könnte mir gut vorstellen, dass Schüler, die sogar noch ein bisschen näher dran sind (.) als, das auch als was ganz Positives empfinden können,(.) ich weiß nicht, ob es für die Fünfer auch so ist, ob sie/ die würden sich, glaube ich, Ältere eher wünschen als welche die noch sehr nahe an ihnen dran sind. //Die würden sich, glaube ich, eher Neunt- oder Zehntklässler wünschen./

Fr. Wester: Ja, wobei, weil wir denken ja wahrscheinlich eher an 8 bis 10 [...].

Fr. Kuhn: Ich glaube, wir hatten gesagt (.), achte bis zehnte Klasse, steht im Leitfa-
den(.), ich meine, Studien haben an und für sich auch gezeigt, dass wenn der Abstand/
er sollte auch nicht zu groß sein, einfach damit beide Seiten auch profitieren, weil
irgendwann wird es für den sehr alten Mentor, sage ich jetzt, fachlich einfach zu un-
interessant auch zu helfen, weil es auf einem sehr basalen Niveau ist. So, wenn man
jetzt nur so an die (.) fachliche ja oder Kompetenzerwerb in Bezug eher denkt, fachli-
cher Kompetenzerwerb. Aber (.) gleichzeitig(.) glaube ich, schließt sich daran ja auch
die Frage, wie viel Verantwortung will man diesem Schüler wiederum zumuten? Also
wenn das jetzt ein Konzept wäre, wo ein Schüler wirklich allein für fünf (.) Fünftkläss-
ler einmal pro Woche regelmäßig eben zuständig wäre und alleine auch diese Gruppe
managen müsste, wäre schon die Frage, ob ein Siebtklässler sich sowas schon zutraut
Mehrere: //(stimmen zu)//

Fr. Kuhn: also oder ob man es nicht doch eher erst ab der achten Klasse starten würde,
aber (.) Altersvorgaben machen //wir in//

Hr. Wichmann: //Nö!//

Fr. Kuhn: dem Sinne nicht! Das, was für Sie passt, das wählen Sie.

In dem eröffnenden Sprechakt bringt Herr Muth eine als bereits durchdacht (*schon viel darüber nachgedacht*), allerdings als noch nicht lange gereift (*eben*) präsentierte Überlegung seinerseits (*ich*) zum Ausdruck, dass sie an der Schule (*wir haben*) „bestimmt auch tolle Siebtklässler oder Achtklässler haben, die auch sowas können“. Dabei geht die Überlegung zunächst auf die vorhandenen Res-
ourcen an der Schule zurück im Sinne einer Bestandsaufnahme: Wen *haben* wir? *Können* die Personen potenziell *sowas*? Das vorangestellte *auch* verweist dabei auf eine bereits bestehende oder angedachte Gruppe, die *sowas* im Hinblick auf das Alter zu können scheint. Die Überlegung geht also von einer Addition aus (wen hätten wir noch?), wobei die Klassenstufe die Differenzkategorie zu der anderen Gruppe darstellt, von der sich die „Siebtklässler oder Achtklässler“ unterscheiden. Die Überlegung unterfüttert Herr Muth im Folgenden mit einer Abwägung, ob jene tatsächlich passen würden, wobei er aus einer subjektiven Perspektive Stellung nimmt und nicht auf objektiviertes Wissen zurückgreift (z. B.: *ich könnte mir gut vorstellen; die würden sich, glaube ich*). So kommt er zu dem Schluss, dass seiner Einschätzung nach – die sich durch die Erfahrung aus dem Lehrberuf legiti-
miert – auch Schülerinnen und Schüler, die „sogar noch ein bisschen näher dran sind“, folglich jünger sind als die bereits potenziell bestehende Gruppe, das Men-
tor- oder Mentorin-Sein „als was ganz Positives empfinden können“. Hinsichtlich

der jüngeren Schülerinnen und Schüler hegt er jedoch Zweifel, ob diese sich nicht eher ältere Schülerinnen und Schüler der neunten oder zehnten Klasse wünschen würden.

Ihn unterbrechend, rekurriert Frau Wester einwendend (*ja wobei*) auf einen bereits angedachten oder zumindest antizipierten (*wahrscheinlich*) Konsens (*wir denken*): „*wir denken ja wahrscheinlich eher an 8 bis 10*“; was zugleich das Alter der anderen, im vorherigen Sprechakt latent zum Ausdruck gekommenen Gruppe der älteren Schülerinnen und Schüler konkretisiert. Wer dabei in das Kollektiv des *wir* inbegriffen ist, muss vorerst ungeklärt bleiben, da drei Lesarten textimmanent möglich wären: 1) *wir*, als Kolleginnen und Kollegen der Schule, 2) *wir*, Herr Muth und Frau Wester, oder aber 3) *wir*, als hier zusammenkommende Arbeitsgruppe, „*denken ja wahrscheinlich eher an 8 bis 10*“. Der additive Gedanke von Herrn Muth (Schülerinnen und Schüler aus der siebten Klasse zusätzlich [*auch*] zu rekrutieren) bleibt dabei im Sprechakt unberücksichtigt.

Auch Frau Kuhn, die Wissenschaftlerin, rekurriert auf den Konsens „*achte bis zehnte Klasse*“, was auf einen gemeinsam ausgehandelten Konsens im Rahmen der Arbeitsgruppe verweist, sodass die zuvor aufgestellte Lesart 3 sich zu reproduzieren scheint und das *Wir* in einem vergemeinschaftenden Sinne zwischen Akteurinnen und Akteuren der Schule sowie der Wissenschaft zu verstehen ist. Dabei wird die Altersspanne achte bis zehnte Klasse in zweifacher Hinsicht legitimiert, indem sowohl vorangestellt (*wir hatten gesagt*) als auch nachgerückt (*steht im Leitfaden*) eine Begründung der Annahme (*ich glaube achte bis zehnte Klasse*) zum Ausdruck gebracht wird, die sich einerseits aus der Empfehlung seitens der Wissenschaft im Leitfaden und andererseits aus dem gemeinsam ausgehandelten Konsens speist. Frau Kuhn führt die Begründung fort, indem sie – aus subjektiver Perspektive eingeleitet (*ich meine*) – wissenschaftliche Erkenntnisse anbringt (*Studien haben an und für sich auch gezeigt*), wobei diese sich zunächst auf ältere Mentorinnen und Mentoren jenseits der zehnten Klasse stützen (*der Abstand, er sollte auch nicht zu groß sein; für den sehr alten Mentor*), womit vorerst die Altersspanne allgemein begründet und an dieser Stelle noch kein direkter Bezug zur Überlegung von Herrn Muth (auf Personen der siebten Klasse zurückzugreifen) hergestellt wird. Dieser wird anschließend präsentiert, allerdings nicht im Anschluss an empirische Befunde, sondern eher als schulpraktisch angestellte, zu klärende Fragen (*gleichzeitig glaube ich, schließt sich daran ja auch die Frage an*), die sowohl die Perspektive des Schülers oder der Schülerin (traut er oder sie sich so etwas zu?) als auch die Perspektive des Kollegiums (wie viel Verantwortung will man der Person zumuten?) betreffen. Nach einem zustimmenden Gemurmel mehrerer Anwesender schließt Frau Kuhn ihren Sprechbeitrag mit „*also oder ob man es nicht doch eher erst ab der achten Klasse starten würde*“, wodurch die zuvor aufgeworfenen Fragen rhetorischen Charakter erlangen und das Vorherige als eine Art Plädoyer oder Empfehlung seitens der Wissenschaftlerin zu verstehen ist. Dies wird noch einmal verstärkend hervorgebracht, indem darauf

verwiesen wird, dass ihre Anmerkung „*in dem Sinne*“ nicht als Vorgabe zu rezipieren ist, sondern die Entscheidung über die konkrete Umsetzung aufseiten der Schule liegt (*aber (...) Altersvorgaben machen //wir in// dem Sinne nicht! Das, was für Sie passt, das wählen Sie*). Kontrastiv zu dem ersten *Wir*, das sich auf das *Wir* der Arbeitsgruppe bezog, wird hier ein weiteres *Wir* im Sprechakt konstituiert, nämlich das der wissenschaftlichen Akteurinnen und Akteure, dem Herr Wichmann als Teil des Kollektivs durch ein eingeschobenes „*Nö!*“ zustimmt. Kongruent dazu wird ein dem gegenüberstehendes *Sie* konstituiert (das Kollektiv der Schule *wählt, was für die Schule passt*), womit neben dem *Wir* der Arbeitsgruppe zusätzlich eine *Wir-Ihr*-Differenzierung zwischen den Mitarbeitenden der Schule und der Wissenschaft eröffnet wird.

Resümiert man die Ergebnisse der hier in Auszügen dargestellten Analyse des exemplarischen Segments, lässt sich festhalten, dass sich die Akteurinnen und Akteure der Wissenschaft sowie jene der Schule in je unterschiedlicher Form den Konkretisierungsüberlegungen hinsichtlich der Implementation nähern. Während die Lehrkraft die Konzeptionierung des Peer Mentorings mit den vorhandenen Ressourcen der Schule abgleicht sowie für weitere Überlegungen auf nicht objektiviertes Erfahrungswissen rekurriert, nähert sich die Wissenschaftlerin dieser Abwägung zunächst qua wissenschaftlicher Befunde bezüglich des Altersabstands im Peer Mentoring und wirft anschließend Fragen auf, die sich für die Schule hinsichtlich der Auswahl ergeben könnten. In den Sprechakten wird ein kollektivierendes *Wir* der Arbeitsgruppe konstituiert, das Vertreterinnen und Vertreter sowohl der Wissenschaft als auch der Schule umfasst. Zugleich wird auf latenter sowie manifester Ebene eine Differenzierung beider Gruppen mit unterschiedlichen Funktionen im Rahmen des gemeinsamen Arbeitsprozesses vorgenommen. So nimmt die Wissenschaftlerin die Rolle ein, Überlegungen der Lehrkraft mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu unterfüttern, Tendenzen einer Empfehlung zu formulieren, mit gleichzeitigem Verweis darauf, dass die Entscheidungsmacht hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung aufseiten der Schule liegt. Dem Schulpersonal kommt die Aufgabe zu, Überlegungen anzustellen, wie die Innovation passgenau für die Einzelschule am sinnvollsten umgesetzt werden kann, und entsprechende Entscheidungen zu treffen. So lassen sich im vorliegenden Segment einerseits Abgrenzungen unter den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren rekonstruieren, die sich auf sprachlicher Ebene, hinsichtlich der formulierten Zuständigkeiten sowie im Vorgehen und den gelegten Fokussen zeigen, andererseits werden aber auch vergemeinschaftende Momente deutlich, wenn etwa auf gemeinsame Überlegungen der Arbeitsgruppe zurückgegriffen, im Sprechakt ein *Wir* der Arbeitsgruppe konstituiert wird und andere Perspektiven im Rahmen der Abwägung eingenommen werden.

Diese unterschiedlichen Herangehensweisen und Fokusse reproduzieren sich auch im Rahmen weiterer Sequenzen, sowohl über die AG-Treffen als auch über die beiden Schulen hinweg. Ein weiteres exemplarisches Segment zeigt, wie die

unterschiedlichen Zugänge und Fokusse auch zu Herausforderungen im Rahmen der gemeinsamen Konzeptentwicklung führen können. Dafür wird auf ein Segment des zweiten AG-Treffens an der gleichen Schule zurückgegriffen, wobei sich im Folgenden in knapper Form auf die Darstellung des Segments sowie der Ergebnisse der Analyse beschränkt wird (vgl. hierzu auch Sauerwein/Heer 2019). Das Segment schließt an einen ausführlichen Bericht der Wissenschaftlerin an, die in der Arbeitsgruppe Erfahrungen aus einem Hospitationsbesuch an einer anderen Schule, die bereits ein Konzept zur Umsetzung von Peer Mentoring implementiert hat, teilt. Während die Erzählung von Frau Kuhn sehr detailreich die konkrete Umsetzung sowie die pädagogische Konzeption fokussiert, schließt der Sprechbeitrag von Herrn Muth wie folgt daran an:

Hr. Muth: [W]ie machen die das RÄUMLICH? Also wenn/wir haben ja 25 Kinder (.), das würden ja, hätten jetzt oben jetzt vier Räume z.B. in einem Jahrgang und man bräuchte da jetzt mal ja sogar MEHR als doppelt so viel Räume, um das (.) bereitzustellen zu können. Wie haben Sie das gesehen, (.) wie die das organisatorisch gemacht haben?

Hr. Wichmann: Die (.) haben einen Tag, an dem das [Peer Mentoring] sozusagen stattfindet und dann sind die in den Räumen der anderen Klassen gewesen, die nicht da waren. Das war aber (unv.) //keine gebundene//

Fr. Wester: //Ja, das ist keine// keine Ganztagschule.

Hr. Muth: Die waren nicht da, die anderen //deswegen konnten sie die anderen Klassenzimmer nutzen//?

Hr. Wichmann: //Genau, die anderen waren nicht da// und dann haben sie die sozusagen genutzt, aber es ist sozusagen auch nur ein EIN (.) Beispiel, wie das umgesetzt wurde.

Hr. Muth: Mhmh.

Fr. Wester: Also ich denke, dass das/ dass wir für uns da tatsächlich (.) eine andere Form finden müssen [...].

So greifen die Bildungsforschenden im Rahmen der Zusammenarbeit stellvertretend über eine Hospitation auf Erfahrungswissen der praktischen Umsetzung von Peer Mentoring einer anderen Schule zurück, wobei erneut von einem Perspektivwechsel die Rede sein kann oder, in anderen Worten, das genuin wissenschaftliche Terrain überschritten wird. Dabei wählen sie die Schule allerdings nach anderen Kriterien aus, als sie vonseiten der schulischen Akteurinnen und Akteure anschließend rezipiert wird. Während die Bildungsforschenden den Fokus bei der Auswahl auf die pädagogische Konzeption sowie die Vereinbarkeit mit dem theoretischen und empirischen Kenntnisstand legen, prüfen die schulischen Akteurinnen und Akteure, wie bereits im vorherigen Segment rekonstruiert, zunächst die Vereinbarkeit mit den strukturellen Bedingungen vor Ort, um zu einer für sie passenden und möglichen Umsetzung zu gelangen. Da die für

die Hospitation ausgewählte Schule eine Halbtagschule und nicht wie Schule 3 eine gebundene Ganztagschule ist, weichen die schulischen Gegebenheiten stark von den eigenen vor Ort ab, was zunächst zur Irritation führt, da eine Unvereinbarkeit hinsichtlich der räumlichen Ressourcen festgestellt wird, wodurch das Beispiel zunächst nicht zu passen scheint. Dies zeigt sich an dem Einwand von Frau Wester, dass es sich hierbei nicht um eine Ganztagschule handelt, sowie an der Anmerkung, eine andere Art der Umsetzung für die eigene Schule finden zu müssen. Erst im anschließenden Dialog kann im Rahmen gemeinsam angestellter Überlegungen die Irritation überwunden und das Hospitationsbeispiel konstruktiv als Arbeits- und Diskussionsgrundlage genutzt werden.

Die sich reproduzierenden Unterschiede in den Logiken und Handlungsprämissen können in der Zusammenarbeit auch zu Begrenzungen im Rahmen der Konzeptentwicklung durch beide Seiten führen. Um dies zu illustrieren, wird abschließend sowohl auf ein Segment von Schule 3 aus dem zweiten AG-Treffen als auch auf ein Segment von Schule 4 aus dem ersten AG-Treffen zurückgegriffen. Die Sequenzen dienen zudem der Veranschaulichung, dass sich die rekonstruierte Struktur schulübergreifend reproduziert, wobei die Interpretation erneut nur ausschnitthaft skizziert werden kann. Im Zuge des Hospitationsberichts an Schule 3 werden Überlegungen angestellt, das Peer Mentoring nicht in der regulären LZ durchzuführen, sondern im Rahmen einer zusätzlichen freiwilligen LZ während des wöchentlichen AG-Nachmittags, an dem kein Pflichtunterricht stattfindet. Diesbezüglich lenkt der Schulbegleiter Herr Riemer ein:

Hr. Riemer: [...] Sie hatten eben gesagt (.), dass man es nicht verpflichtend machen sollte, das wird für die Wissenschaftler ein bisschen schwierig, dann habe ich in der einen Woche vielleicht die da sitzen, in der anderen Wochen die, wenn das so gemeint war (.), die Wissenschaft braucht anscheinend schon Vergleichsgruppen, die auch konstant da sind und begleitet werden./

Hr. Wichmann: Zumindest, dass die Schüler, die an der/ dass es eine Gruppe gibt. Klar. Und natürlich ist es von der Stichprobe auch immer schöner, wenn man den kompletten Jahrgang verpflichtend da hat [...]. Aber (.) das ist nicht irgendwie, also nicht Aufgabe der Schule, zu gucken, dass wir irgendwie eine schicke Stichprobe kriegen [...].

Hr. Riemer: //Ja, doch. Ne, ne, Sie brauchen aber jede Woche die// selben Schülerinnen und //Schüler//

Hr. Wichmann: //Genau!! [...]

Neben der sich erneut reproduzierenden Differenzmarkierung zwischen Wissenschaft und Schule auf sprachlicher Ebene (*wir* vs. *die Schule*; ‚*die Wissenschaftler*‘ als geschlossene Gruppe im Sprechakt von Herrn Riemer) wie auch hinsichtlich der Zuständigkeiten (*nicht Aufgabe der Schule*) lässt sich anhand dieses Ausschnitts nachvollziehen, wie die offene Konzeptentwicklung auch Begrenzungen

durch die unterschiedlichen Handlungsbedingungen erfährt. So benötigen die Bildungsforschenden, resümierend dargestellt, eine Vergleichbarkeit zwischen den Schulen und innerhalb der Schulen und eine entsprechende Stichprobe, um im Rahmen der quantitativen Analyse Auswirkungen ermitteln und schulübergreifend vergleichen zu können. Ähnliche Begrenzungen finden sich aufseiten der Schule, was die nachfolgend dargestellte Sequenz von Schule 4 illustriert, innerhalb derer die pädagogische Mitarbeiterin Frau Schmid sowie die Lehrkräfte Frau Horn, Herr Pelz und Frau Lang diskutieren, ob das Peer Mentoring neben der HAB auch in LZ implementiert werden kann:

Fr. Schmid: Okay, ja ich war jetzt am Überlegen, inwiefern können sie [die Mentorinnen und Mentoren] auch schon EINZELNE Schüler mit in die Lernzeiten [...].

Fr. Horn: Mhmh. Ich glaube, ich würde es [...] beim Anlaufen würde ich's jetzt nur in [der HAB] machen. Und gucken, wie's läuft.

Hr. Pelz: Das ist ja ein anderes Problem, zu sagen, kann ich einen Zehner und einen Achter rausnehmen aus dem Unterricht [...].

Fr. Horn: [...] Ich würde es jetzt erstmal SO laufen lassen und dann kann man gucken [...], weil es muss ja auch bei den Kollegen dann erstmal auch ankommen.

Fr. Lang: Da müssen die Eltern vielleicht auch nochmal einverstanden sein, also es ist auch nochmal was anderes, zu sagen, die gehen 'ne halbe Stunde, weil die irgendwie 'ne Rally machen ausnahmsweise oder wirklich jeden Mittwoch, dritte Stunde [...] und haben da ein/ eine Stunde weniger.

Kongruent zu dem zuvor Dargestellten lassen sich hier Einschränkungen bei der Konzeptentwicklung aufgrund schulischer Logiken feststellen: So achten die Mitarbeitenden der Schule entsprechend ihrer Logik darauf, dass das Projekt möglichst reibungslos in den Schulalltag integriert werden kann, dass es auf Akzeptanz und Unterstützung im Kollegium stößt sowie Zustimmung aufseiten der Elternschaft erfährt.

9.5 Fazit⁶

Die vorangestellten quantitativen Analysen geben Hinweise darauf, dass die AG-Treffen der unterschiedlichen Schulen in *StEG-Tandem* verschiedene inhaltliche Schwerpunkte an unterschiedlichen Zeitpunkten des Entwicklungsprozesses thematisieren. Sie deuten entsprechend darauf hin, dass Schulentwicklungspro-

6 Aus Platzgründen muss an dieser Stelle auf eine Reflexion des forschungsmethodologischen Rahmens sowie auf eine kritische Einordnung des methodischen Zugangs und insbesondere der Methodenkombination verzichtet werden. Dies wird an geeigneter Stelle nachgeholt.

zesse trotz gleicher angestrebter Ziele (kooperative Lernformen systematisch in HAB/LZ zu implementieren) eher heterogen verlaufen; in diesem Sinne ist folglich keine Linearität des Entwicklungsprozesses zwischen den Schulen erkennbar (vgl. Brüsemeister/Altrichter/Heinrich 2010).

Werden hingegen die Prozesse der Wissenschafts-Praxis-Kooperation in den AG-Treffen der zwei kontrastiven Schulen feinanalytisch betrachtet, kann eine eher homogene Dynamik hinsichtlich der Zusammenarbeit nachgezeichnet werden: So ist die Zusammenarbeit – bei verschieden gearteter inhaltlicher Akzentuierung – an beiden Schulen durch Logiken und Handlungsprämissen geprägt, die sich zwischen Bildungsforschung und Schulen unterscheiden (vgl. auch Beck/Bonß 1989; Hartmann/Decristan/Klieme 2016; Penuel et al. 2015). Im Prozess der gemeinsamen Arbeit, so zeigen die Rekonstruktionen, ist es allerdings möglich, diese Unterschiede in Teilen zu überwinden (vgl. auch Penuel et al. 2015). Dabei bleiben die Gruppen der Bildungsforschenden und der Mitarbeitenden der Schule als sich voneinander unterscheidende Gruppen bestehen, was sich sowohl auf sprachlicher Ebene (vgl. auch Hartmann/Decristan/Klieme 2016) als auch auf der Ebene der Funktionen und Fokusse im Rahmen der Konzeptentwicklung beider Schulen finden lässt. Zugleich konnte die Konstituierung einer neuen Gruppe rekonstruiert werden: das *Wir* der Arbeitsgruppe, welches einen gemeinsamen Konsens aushandelt (vgl. auch Penuel et al. 2015). Die Akteurinnen und Akteure erschaffen so einen Möglichkeitsraum, innerhalb dessen Schulentwicklung als Prozess zwischen Wissenschaft und Praxis gelingen kann, obgleich er auch durch die unterschiedlichen Logiken und Handlungsprämissen Begrenzungen erfährt.

Resümierend lassen die hier referierten Befunde darauf schließen, dass Schulentwicklungsprozesse im Rahmen partizipativer Transferstrategien auf die jeweiligen Gegebenheiten der Schulen vor Ort reagieren und die Schulen entsprechend inhaltlich unterschiedliche Dynamiken aufweisen; zugleich wird die gemeinsame Konzeptentwicklung mit den herausgearbeiteten Unterschieden und Begrenzungen konfrontiert. Somit bestätigen die vorliegenden Ergebnisse, dass Schule als zentrale pädagogische Handlungseinheit zu fassen ist (vgl. u. a. Fend 1986). Im Gegensatz zu aktuellen Diskussionen über den Wissenstransfer in der Schulentwicklungsforschung, die zwar davon ausgehen, dass eine Adaption an den jeweiligen schulischen Kontext stattfinden muss, damit Transfer gelingen kann, jedoch das Wissen, das in der Praxis generiert wird, sowie die unterschiedlichen Handlungslogiken zwischen Wissenschaft und Praxis in den Hintergrund rücken (vgl. Holtappels 2019; Otto/Bieber/Heinreich 2019), plädieren die hier referierten Ergebnisse für eine stärkere Sensibilität für jene Unterschiede und die Einbeziehung der Wissensgenerierung der Praxis in Schulentwicklungsprozesse.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass eine Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schulen als sukzessiver Annäherungsprozess der verschiedenen Logiken sowie als Aushandlungsprozess verstanden werden kann (vgl. Sauerwein/Heer 2019): Die unterschiedlichen Herangehensweisen und Fokusse pen-

deln sich im Prozess der gemeinsamen Arbeit – auch durch die Strukturierung des Schulbegleiters – aufeinander ein, wobei die Grenzen in Teilen auch überwunden werden; am Ende des Prozesses steht ein neues, gemeinsames Produkt, das sich – so lässt sich auch im Hinblick auf die Gesamtheit unserer Analysen sagen – sowohl von den genuinen Logiken der Akteurinnen und Akteure der Schule als auch von denen der Wissenschaft unterscheidet (vgl. auch Penuel et al. 2015). So zeigt sich, dass Bildungsforschende und Schulpersonal trotz Hinzuziehung eines vermittelnden externen Schulbegleiters zwar dem Boden ihrer jeweiligen ‚Welt‘ (vgl. auch Caplan 1979) verhaftet bleiben, es in einem sukzessiven Aushandlungsprozess jedoch zu einer Annäherung der Logiken kommt, sodass Schule trotz bestehender Grenzen partizipativ gestaltet werden kann.

Literaturverzeichnis für StEG-Tandem

- Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2008): TRAIN – Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin und Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Flyer zur Studie. www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/hector-institut-fuer-empirische-bildungsforschung/forschung/aktuelle-studien/train/ (Abfrage: 10.09.2019).
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung. Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnik noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–45.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1995): Verwendungsforschung. Umsetzung wissenschaftlichen Wissens. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 416–419.
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Liebig, Reinhard/Nordt, Gabriele/Schulz, Uwe (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa.
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Nordt, Gabriele/Prein, Gerald/Schulz, Uwe (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung: Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brady, Bernadine (2012): Mobilising peer support in schools: A review of the BBBS school based mentoring programme. Galway: UNESCO Child and Family Research Centre, National University of Ireland Galway.
- Breuer, Anne/Schütz, Anna/Weide, Doreen (2008): Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Konzepte zur Kompensation von Benachteiligungen an Grundschulen des Forschungsprojektes „LUGS“ und ihre Umsetzung. In: Ramseger, Jörg/Wagener Matthea (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187–190.
- Brisson, Brigitte/Heyl, Katrin/Sauerwein, Markus/Theis, Désirée/Fischer, Natalie (2017): Leitfaden StEG-Tandem: Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Frankfurt am Main: DIPF.
- Brisson, Brigitte/Sauerwein, Markus/Heyl, Katrin/Theis, Désirée (2019): StEG-Tandem: Eine Schulentwicklungsstudie zur Einführung von kooperativen Lernformen in Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten an Ganztagschulen. Hintergrund, Konzeption und erste Ergebnisse. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2019. Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 121–138.
- Brüsemeyer, Thomas/Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2010): Governance und Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz/Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 126–129.

- Burkhardt, Hugh/Schoenfeld, Alan H. (2003): Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. In: *Educational Researcher* 32, H. 9, S. 3–14.
- Caplan, Nathan (1979): The Two-Communities: Theory and Knowledge Utilization. In: *American Behavioral Scientist* 22, H. 3, S. 459–470.
- Coburn, Cynthia Ellen/Penuel, William R. (2016): Research-Practice Partnerships in Education. In: *Educational Researcher* 45, H. 1, S. 48–54.
- Coburn, Cynthia Ellen/Stein, Mary Kay (Hrsg.) (2010): *Research and practice in education: Building alliances, bridging the divide*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Dennison, Susan (2000): A win-win peer mentoring and tutoring program: A collaborative model. In: *The Journal of Primary Prevention* 20, H. 3, S. 161–174.
- Dieckmann, Katja/Höhm, Katrin/Tillmann, Katja (2008): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 164–185.
- Drahmann, Martin/Cramer, Colin/Merk, Samuel (2018): Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität.
- Feinerer, Ingo/Hornik, Kurt (2018): tm: Text Mining Package. R package version 0.7-6. www.CRAN.R-project.org/package=tm (Abfrage: 10.09.2019).
- Fend, Helmut (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“: Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 78, H. 3, S. 275–294.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Züchner, Ivo (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim und München: Juventa, S. 246–266.
- Ganzeboom, Harry B. G./de Graaf, Paul M./Treiman, Donald J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: *Social Science Research* 21, H. 1, S. 1–56.
- Gaspard, Hanna/Häfner, Isabelle/Parrisius, Cora/Trautwein, Ulrich/Nagengast, Benjamin (2017): Assessing task values in five subjects during secondary school: Measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject. In: *Contemporary Educational Psychology* 48, S. 67–84.
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, H. 1, S. 7–20.
- Grimm, Wendelin/Schulz-Gade, Gunild (2015): *Übungs- und Lernzeiten an der Ganztagschule. Ein Praxisleitfaden zur Integration von Hausaufgaben in den Ganztags*. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Hartmann, Ulrike/Decristan, Jasmin/Klieme, Eckhard (2016): Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19, H. 31, S. 179–199.
- Hattie, John (2008): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Havighurst, Robert James (1972): *Developmental tasks and education*. New York: McKay.

- Heid, Helmut (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 3, S. 390–409.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 1, S. 63–80.
- Helsper, Werner (2014): Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 199–242.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (Hrsg.) (2018): Der Hessische Integrationsmonitor. Daten und Fakten zu Migration und Integration in Hessen. Fortschreibung 2018. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration.
- Heyl, Katrin/Fischer, Natalie/Tillack, Carina (2016): Annahmen und Befunde zur Hausaufgabenbetreuung in Ganztagschulen. In: Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Tillack, Carina (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhausen: Prolog, S. 177–187.
- Heyl, Katrin/Gaiser, Johanna May/Kielblock, Stephan/Fischer, Natalie (2018): Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule – Potenziale für individuelle Förderung. In: Diskurs. Kindheits- und Jugendforschung 13, H. 3, S. 361–367.
- Hickmann, Larry A. (2004): John Dewey – Leben und Werk. In: Hickmann, Larry A./Neubert, Stefan/Reich, Kersten (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann, S. 1–12.
- Höhmnn, Katrin/Schaper, Saskia (2008): Hausaufgaben. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 576–584.
- Holtappels, Heinz Günter (2010): Die Entwicklung von Ganztagschulen. Konzeptionen, Organisation und pädagogische Gestaltung. In: Buchen, Herbert/Horster, Leo/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Ganztagschule. Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart: Raabe, S. 7–18.
- Holtappels, Heinz Günter (2015): Ganztagschule In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–147.
- Holtappels, Heinz Günter (2019): Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: DDS – Die Deutsche Schule 111, H. 3, S. 274–294.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jäger, Michael (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jornitz, Sieglinde (2009): Evidenzbasierte Bildungsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz 40, S. 68–75.
- Kastner-Püschel, Jutta (2013): „S.a.m.S. – Schüler arbeiten mit Schülern“. https://ganztagschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/ganztagschule.rlp.de/Downloads/Service-Seite/GTS-Arbeitshilfe_SamS.pdf (Abfrage: 10.09.2019).
- Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2018): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.

- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Stanat, Petra (2001): Fächerübergreifende Kompetenzen. Konzepte und Indikatoren überfachlicher Bildung. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 203–218.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 2, S. 222–237.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Korner, Marianne (2015): Cross-Age Peer Tutoring in Physik. Berlin: Logos.
- Kuhn, Hans Peter/Fischer, Natalie (2011): Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (STEG). Weinheim und München: Juventa, S. 207–226.
- Lortie-Forgues, Hugues/Inglis, Matthew (2019): Rigorous large-scale educational RCTs are often uninformative: Should we be concerned? In: Educational Researcher 48, H. 3, S. 158–166.
- Lüdtke, Oliver/Robitzsch, Alexander/Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. In: Psychologische Rundschau 58, H. 2, S. 103–117.
- Muthén, Linda K./Muthén, Bengt O. (1998–2019): Mplus (Version 8.4) [Computer software]. Los Angeles, CA.
- Nordt, Gabriele (2013): Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Studie aus der Perspektive der pädagogischen Kräfte und der Kinder. Münster: Waxmann.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik: Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. www.ihs.k.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Abfrage: 07.08.2019).
- Otto, Johanna/Bieber, Götz/Heinreich, Martin (2019): Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation. Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte. In: DDS – Die Deutsche Schule 111, H. 3, S. 310–321.
- Penuel, William R./Allen, Anna-Ruth/Coburn, Cynthia E./Farrell, Caitlin (2015): Conceptualizing Research – Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. In: Journal of Education for Students Placed at Risk 20, H. 1/2, S. 182–197.
- Petillon, Hanns (2018): Soziales Lernen in Peerbeziehungen. In: Rost, Detlef/Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 782–788.
- Philipps, Axel (2018): Text Mining-Verfahren als Herausforderung für die rekonstruktive Sozialforschung. In: Sozialer Sinn 19, H. 2, S. 367–387.
- Rabenstein, Kerstin/Podubrin, Evelyn (2015): Praktiken individueller Förderung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–263.

- Rahm, Sibylle (2010): Kooperative Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83–86.
- Reinders, Heinz (2014): Jugend – Engagement – Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinders, Heinz/Hillesheim, Stefanie/Sebal, Julia (2015): Service Learning an Universitäten. Skaldokumentation des Längsschnitts 2012–2014. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- Rohrbeck, Cynthia A./Ginsburg-Block, Marika D./Fantuzzo, John W./Miller, Traci R. (2003): Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. In: *Journal of Educational Psychology* 95, H. 2, S. 240–257.
- Rollett, Wolfram/Tillmann, Katja (2009): Personaleinsatz an Ganztagschulen. In: Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günter/Schnitzer, Thomas (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann, S. 132–143.
- Rollett, Wolfram (2008): Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 283–312.
- Rürup, Matthias/Fuchs, Hans-Werner/Weishaupt, Horst (2016): Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 411–438.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist* 55, H. 1, S. 68–78.
- Sauerwein, Markus/Heer, Jana (2019): „es ist sozusagen auch nur EIN Beispiel, wie das umgesetzt wurde“. In: *Sozial Extra* 43, H. 4, S. 271–275.
- Seifert, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2019): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Mit Materialien für Grundschule und Sekundarstufe I + II. Weinheim und Basel: Beltz.
- Slavin, Robert E. (2002): Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. In: *Educational Researcher* 31, H. 7, S. 15–21.
- Sliwka, Anne (2003): Demokratiebaustein. Service Learning – Was ist das? Berlin: BLK.
- Sliwka, Anne/Frank, Susanne (2004): Handbuch Service Learning. Weinheim und Basel: Beltz.
- Souvignier, Elmar/Förster, Natalie/Salaschek, Martin (2014): quop: ein Ansatz internet-basierter Lernverlaufdiagnostik und Testkonzepte für Mathematik und Lesen. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Lernverlaufdiagnostik. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe, S. 239–256.
- StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171055.
- Stötzel, Janina/Wagener, Anna Lena (2014): Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagschulen in Deutschland. In: Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 49–64.
- Thole, Werner (2019): Praxen des Umgangs mit Wissen. Überlegungen zu der Frage, wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte. *Forum Jugendhilfe*.
- Topping, Keith (2000): Tutoring. Educational Practical series 5. Lausanne: PCL.

- Topping, Keith J. (2005): Trends in Peer Learning. In: *Educational Psychology* 25, H. 6, S. 631–645.
- Warm, Thomas A. (1989): Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. In: *Psychometrika* 54, H. 3, S. 427–450.
- Wentzel, Kathryn R. (1994): Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behaviour, and perceived social support. In: *Journal of Educational Psychology* 86, H. 2, S. 173–182.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Youniss, James/Yates, Miranda (1997): *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.
- Züchner, Ivo/Brümmer, Felix/Rollett, Wolfram (2011): Analysestrategien und Auswertungsmethoden. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim und München: Juventa, S. 330–341.

Teilprojekt
StEG-Lesen

10 StEG-Lesen: Konzeption des Studiendesigns und des Leseförderprogramms

Karin Lossen, Heinz Günter Holtappels,
Frederik Osadnik, Katja Tillmann

Als Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) ist *StEG-Lesen* eine Interventionsstudie, in deren Rahmen ein Leseförderprogramm speziell für den Ganztagsbereich von Grundschulen entwickelt, implementiert und evaluiert wurde. Der Fokus des Förderprogramms liegt dabei auf der Vermittlung von kognitiven Lesestrategien und der Förderung der Leseflüssigkeit. Der Beitrag stellt die Konzeption und das Design der Interventionsstudie sowie des Leseförderprogramms ‚Detektiv-Club‘ vor.

10.1 Einleitung

Die schwachen Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern aus Deutschland in international vergleichenden Schulleistungsstudien Anfang der 2000er Jahre waren ein wesentlicher Anstoß für den massiven Ganztagsschulausbau. Ein von Ländern und Bund gemeinsam entwickeltes Maßnahmenpaket – das sogenannte „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) – zielte darauf ab, erweiterte Bildungs- und Fördermöglichkeiten sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten als auch für besonders begabte Kinder und Jugendliche zu schaffen. Dies sollte unter anderem durch zusätzliche Ganztagsschulen und die Weiterentwicklung bestehender unterstützt werden (vgl. KMK 2002, S. 6 f.). Durch die zusätzlich zur Verfügung stehende Zeit und die Bereitstellung vielfältiger Lernzugänge sollten erweiterte Lernmöglichkeiten geschaffen werden, um fachliche und überfachliche, aber auch soziale Kompetenzen zu fördern. Zentrales Ziel war dabei, herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten möglichst zu verringern (vgl. Aktionsrat Bildung 2013; Holtappels 2014; Rauschenbach/Otto 2008; Steiner/Fischer 2011).

Solide Kenntnisse im Umgang mit der in der Schule verwendeten Instruktionssprache – sowohl mündlich als auch schriftlich – sind eine fundamentale Voraussetzung für die Entwicklung fachlicher Kompetenzen in unterschiedlichen Domänen (vgl. Chilla 2017; Hasselhorn/Schneider 2011). Damit rückt die Förderung des Leseverstehens im Kontext von Schule in den Fokus. Unter explizitem Verweis auf die wichtige Rolle von Ganztagsschulen weisen Artelt et al. (2007) auf

die „Schlüsselposition“ (S. 104) der Schule für die Förderung der Lesekompetenz hin und bezeichnen die Lesefähigkeit als „universelles Kulturwerkzeug“ (S. 5).

Doch während Effekte des ganztägigen Schulbesuchs auf soziales Verhalten und motivationale Merkmale für Deutschland vergleichsweise gut belegt sind, finden sich bislang kaum empirische Nachweise für Effekte auf fachliche Kompetenzentwicklungen (vgl. Sauerwein/Thieme/Chiapparini 2019; StEG-Konsortium 2016). Die bisherigen Befunde zu Wirkungen deutscher Ganztagschulen verdeutlichen für den Grundschulbereich, dass weder die generelle Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb noch die Teilnahme an fachlich ausgerichteten Lernangeboten die fachliche Kompetenzentwicklung der Lernenden maßgeblich beeinflussen (vgl. Sauerwein/Thieme/Chiapparini 2019; Steinmann/Strietholt 2019). Insbesondere die Ergebnisse der Teilstudie „Angebotsqualität und individuelle Wirkungen in der Primarstufe“ (StEG-P) in der zweiten Phase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG; 2012–2015) belegten für den Grundschulbereich, dass der Besuch lesespezifischer und naturwissenschaftlicher Angebote keinen nachweisbaren Effekt auf die längsschnittlichen Lernzuwächse in der jeweiligen Fachkompetenz zeigte. Auch die von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzte Qualität der Angebote hatte darauf keinen Einfluss (vgl. Lossen et al. 2016; Tillmann et al. 2018). Zudem ließen sich auch keine kompensatorischen Effekte zugunsten der Lernentwicklung sozial benachteiligter Schülergruppen nachweisen (vgl. Holtappels/Tillmann/Lossen 2018). Als mögliche Ursachen fehlender Wirkungen werden verschiedene Erklärungen diskutiert, etwa nicht vorhandene Rahmencurricula für den Ganztagsbetrieb, die mangelnde Prozessqualität außerunterrichtlicher Lernarrangements und Mechanismen der Selbstselektion bei der Wahl von Ganztagsangeboten (vgl. Holtappels 2019; Rollett et al. 2020; Tillmann et al. 2018, S. 302 f.). Während die ersten beiden Punkte auf die Zielorientierung und die Qualität außerunterrichtlicher Lernarrangements abheben, bezieht sich der letztgenannte Aspekt auf das Erreichen bestimmter Zielgruppen. Gefordert wird daher die Entwicklung von Qualitätsstandards (vgl. Holtappels/Schnetzler/Kamski 2009) sowie die Konzeption kompetenzorientierter außerunterrichtlicher Lernarrangements unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Befunde (vgl. Lossen et al. 2016).

Zudem fehlen bislang für Ganztagschulen Studien, die die Wirkungen gezielter und systematischer Ansätze von Lernarrangements mit spezifischer Ausrichtung auf individuelle Förderung untersuchen. Eine Ausnahme bildet die im Rahmen der Teilstudie „Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Ganztagsangebote in der Sekundarstufe I“ (StEG-S; 2012–2015) durchgeführte Interventionsstudie, in der bereits ein Angebot zur Leseförderung in der Sekundarstufe I, basierend auf dem Programm „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark“, im Ganztagsbetrieb eingesetzt wurde. Hier erwies sich die Qualität der Durchführung als entscheidend für die positive Wirkung auf die Lernmotivation. Eine Förderung des Leseverstehens, der Lesehäufigkeit und des Leseselbstkonzepts der

teilnehmenden Schülerinnen und Schüler konnte jedoch auch hierdurch nicht erreicht werden (vgl. Theis/Sauerwein 2015).

An diesen Punkten setzt die im Rahmen von StEG durchgeführte Interventionsstudie *StEG-Lesen*¹ an: Auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu effektiver Leseförderung wurde mit einem multiprofessionellen Expertenteam ein Leseförderprogramm speziell für den Ganztags von Grundschulen entwickelt und in Schulen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz eingesetzt und evaluiert.

10.2 Grundzüge der Interventionsstudie und forschungsleitende Fragestellungen

Die berichteten Befunde waren Ausgangspunkt für die Teilstudie *StEG-Lesen* in der dritten StEG-Förderphase von 2016 bis 2019. Das Projekt zielte auf die Konzeption eines Lernarrangements zur Förderung des Leseverständnisses durch das Erlernen und Anwenden von Lesestrategien sowie dessen Erprobung und Evaluation in der schulischen Praxis ab. Die empirische Untersuchung erfolgte mittels eines Interventionsstudiendesigns. Das Leseförderprogramm wurde zielgerichtet, systematisch und kompetenzorientiert auf der Basis empirischer Erkenntnisse aus fachdidaktischen Befunden (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017; Lauer-Schmaltz/Rosebrock/Gold 2014) und einschlägigen Interventionsstudien (vgl. u. a. Philipp/Souvignier 2016) konzipiert. Zugleich musste das Programm für den Einsatz als Arbeitsgemeinschaft (AG) im Ganztagsbetrieb auch praktisch anwendbar sein, insbesondere mit Blick auf den zeitlichen Umfang sowie den Umstand, dass auch Personen ohne Lehramtsausbildung mit dem Programm arbeiten können sollten.

Durch die Entwicklung und praktische Erprobung eines eigenen Leseförderarrangements sollte geprüft werden, inwieweit mit einem kompetenzorientiert angelegten Programm Kompetenzverbesserungen bei Grundschülerinnen und -schülern zu erzielen sind. Zudem sollten praxisrelevante Erkenntnisse zu Gestaltungsmöglichkeiten und Effekten lernwirksamer Angebotelemente für den Ganztagsbetrieb generiert werden.

Für die Ausrichtung dieses Bildungsangebots im Ganztagsbereich auf Leseförderung spricht einerseits die grundlegende Bedeutung des Leseverständnisses für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern, andererseits die in Leistungsvergleichsstudien bei Risikogruppen festgestellten Schwächen im Leseverständnis, insbesondere bei Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien oder bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache (für IGLU 2016

1 Das Projekt *StEG-Lesen* („Wirkungen von außerunterrichtlichen Förderarrangements in Verbindung mit dem Unterricht in Ganztagsgrundschulen“) wurde von Januar 2016 bis Dezember 2019 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01GTS1601D finanziell gefördert.

vgl. Hußmann/Stubbe/Kasper 2017; Wendt/Schwippert 2017; für PISA 2015 vgl. Müller/Ehmke 2016, S. 306 ff.).

Grundlegend lassen sich somit folgende Ziele für das Projekt StEG-*Lesen* formulieren:

- Entwicklung und Implementierung eines Leseförderangebots für Grundschulkindern, das im Ganztagsbetrieb an Grundschulen im dritten oder vierten Jahrgang durchführbar ist;
- Gewinnung praxisbezogenen Handlungswissens über Gelingensbedingungen für und Gestaltungserfordernisse von wirksamer Leseförderung im Ganztag.

Aus den dargestellten Zielen und Handlungsbedarfen wurden folgende Fragestellungen für das Projekt abgeleitet:

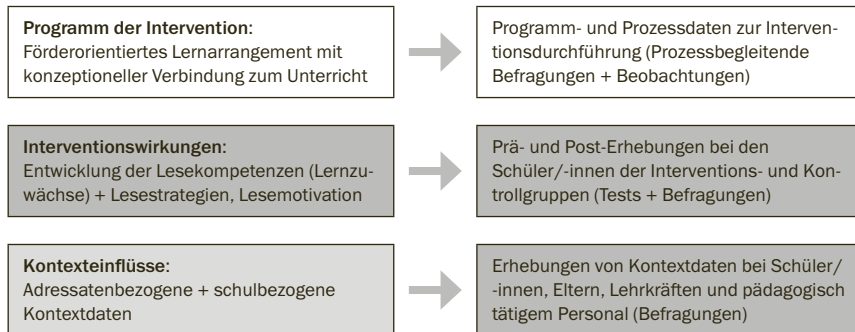
- Welche *Entwicklung* im Leseverständnis ist bei Schülerinnen und Schülern, die am Leseförderprogramm teilnehmen, im Vergleich zu Kindern, die das Angebot nicht besuchen, über ein Schuljahr feststellbar?
- Welche *Schülergruppen* profitieren besonders von der Leseförderung bzw. welche *individuellen Schülermerkmale* (Geschlecht, Migrationshintergrund, Muttersprache, familiärer Bildungshintergrund, Lesefähigkeiten) wirken sich auf den Erfolg der Intervention aus?
- Welche *Faktoren in der Lernumwelt der Schülerinnen und Schüler* (Schule, Unterricht, Ganztagsbetrieb) erweisen sich als einflussreich bzw. förderlich?
- Wie gut können die Grundschulen, insbesondere die durchführenden *Lehr- und Fachkräfte*, mit dem Programm arbeiten?

10.3 Design der Interventionsstudie StEG-*Lesen*

In StEG-*Lesen* wurde ein quasi-experimentelles längsschnittliches Design mit Interventions- und Kontrollgruppen über zwei Kohorten an Ganztagsgrundschulen gewählt. Die Intervention bestand aus einem Leseförderprogramm in Form einer AG im Ganztagsbetrieb, die über ein Schulhalbjahr hinweg angeboten wurde. Dazu konnten insgesamt 22 Ganztagsgrundschulen (17 aus Nordrhein-Westfalen, 5 aus Rheinland-Pfalz) gewonnen werden. Die Implementation des Programms erfolgte im ersten Schulhalbjahr der vierten Jahrgangsstufe. Für die Durchführung in den vierten Klassen sprach, dass so Kinder nochmals gezielt gefördert wurden, um einen möglichst erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe zu gewährleisten. Zudem war die Intervention zeitlich so zu platzieren, dass verfügbare Kompetenztests vorher und nachher möglich waren.

Abbildung 10.1 verdeutlicht die Grundkomponenten des Interventions- und Forschungskonzepts. Die Intervention und die Erhebungen im Grundschuljahr-

Abbildung 10.1. Grundkomponenten des Interventions- und Forschungskonzepts



gang vier wurden in zwei Schülerkohorten (aufeinanderfolgende Jahrgänge in den Schuljahren 2016/17 und 2017/18) durchgeführt. Die Baselinemessung zur Erfassung der Lesefähigkeit erfolgte in Klasse 3 vor Beginn der Intervention, die Wiederholungsmessung ein Jahr später in Klasse 4 nach Ende der Intervention. Insgesamt waren zu erfassen:

1. Daten zum in der Intervention eingesetzten Programm (Programmdaten) und zur Durchführung der Intervention (Prozessdaten) über Personal- und Schülerbefragungen sowie ergänzende Beobachtungen;
2. die zu messenden Effektivariablen (fachliche Kompetenzen bezüglich Leseverständnis, Lesestrategien und Lesemotivation) über Tests und Befragung der Lernenden vor und nach der Intervention sowie über zusätzliche Befragungen des durchführenden Personals zur Durchführung und zum Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler;
3. fähigkeitsbezogene und soziale Schülermerkmale, adressatenbezogene und institutionsbezogene Kontextdaten über Schüler-, Eltern- und Personalbefragungen.

Die Erhebungen wurden zweimalig in denselben Schulen durchgeführt. Die einzelne Schule war dabei in einem Schuljahr Interventionsschule und im jeweils anderen Schuljahr Kontrollschule. Die Durchführung in zwei Kohorten eröffnete erstens die Chance, den längsschnittlichen Testeinsatz und das Förderarrangement der Intervention im ersten Durchgang zu erproben und – falls nötig – zu optimieren oder zu variieren. Zweitens ergab sich so die Möglichkeit einer differenzierten Auswertung der Interventionsverläufe und -ergebnisse in zwei Schülerjahrgängen.

Das quasi-experimentelle Design ermöglicht vielfältige Vergleichsanalysen. Die Kontrollgruppen, mit denen die Programmteilnehmenden verglichen wer-

den, können – neben ihrer Nichtteilnahme am Förderprogramm – hinsichtlich weiterer Merkmale unterschieden werden. In jedem der beiden untersuchten Schuljahre bilden die Schülerinnen und Schüler der Kontrollschulen, an denen das Interventionsprogramm nicht durchgeführt wurde, – als wichtigste Vergleichsgruppe – die erste Kontrollgruppe. Diese Gruppe beinhaltet sowohl Kinder, die zwar am Ganztagsbetrieb ihrer Schule, aber an keinen Angeboten teilnahmen, als auch Kinder, die im Ganztagsbetrieb andere Angebote besucht haben. Eine zweite Kontrollgruppe sind in den Interventionsschulen, an denen das neu entwickelte Leseförderangebot implementiert wurde, die Schülerinnen und Schüler, die nicht an diesem Leseförderprogramm teilgenommen haben. Sie können ebenfalls unterschieden werden in Kinder, die andere Ganztagsangebote besucht, und diejenigen, die ohne Angebotsteilnahme am Ganztagsbetrieb teilgenommen haben. In beiden Kontrollgruppen sind dabei gegebenenfalls solche Ganztagschulkinder von besonderem Interesse für die Wirksamkeit der Intervention, die andere leseaffine Lerngelegenheiten besucht haben. Eine dritte Kontrollgruppe bilden die Halbtags Schülerinnen und -schüler in den Interventions- und Kontrollschulen.

Um personengebundene Einflussvariablen zu kontrollieren, wurden schulinterne und schulexterne Kontextdaten erfasst, die es erlauben, Lerneffekte zu isolieren, die nicht auf die Intervention zurückgehen. Dazu wurden die allgemeine Lern- und Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler, ihre soziale Integration, ihr Leseverhalten, die Intensität und Dauer der individuellen Teilnahme am Ganztagsbetrieb sowie die besuchten außerunterrichtlichen Ganztagelemente erhoben. Zusätzlich wurden zwei Subtests des „Kognitiven Fähigkeitstests“ (KFT; Heller/Perleth 2000) für die vierte Klasse eingesetzt. Damit wurden anhand eines nonverbalen (Subtest N2, Figuralanalogien) und eines verbalen Tests (Subtest V3, Wortanalogien) die kognitiven Grundfähigkeiten der Kinder gemessen.

Abbildung 10.2 gibt einen Überblick über die erhobenen Daten im Kontext der Messzeitpunkte und des Forschungsdesigns. Zudem kann anhand innerschulischer Kontextdaten der Einfluss institutioneller und gruppenkompositioneller Merkmale im schulischen Lernumfeld kontrolliert werden. Dazu gehören folgende Merkmale:

- a) die Unterrichtsqualität im besuchten Fachunterricht Deutsch, erhoben über Schüler- und Lehrereinschätzungen (kognitive Aktivierung, Lernunterstützung, Klassenmanagement);
- b) die Angebotsqualität (analoge Konstrukte zur Qualität des Unterrichts), erhoben durch Angaben der Durchführenden und über die Schülerperzeption der besuchten (fachbezogenen) außerunterrichtlichen Ganztagelemente;
- c) die lernbezogenen und sozialen Herkunftsmerkmale der Kinder zur Kontrolle der Komposition der Schulklasse sowie des besuchten außerunterrichtlichen Ganztagelements.

Abbildung 10.2. Überblick über die erhobenen Daten im Kontext der Messzeitpunkte und des Forschungsdesigns

| Interventionsgruppe | Kontrollgruppe |
|---|---|
| Baseline: Lern- und Fachkompetenzen (Effektvariablen) und Einflüsse des Lernkontextes im Ganzttag (Kontextvariablen) | Baseline: Lern- und Fachkompetenzen (Effektvariablen) und Einflüsse des Lernkontextes im Ganzttag (Kontextvariablen) |
| Intervention: Förderorientiertes Lernarrangement in konzeptioneller Verbindung mit dem Unterricht (Programmdurchführung und -merkmale) | |
| Wiederholungsmessung: Effekt- und Kontextvariablen | Wiederholungsmessung: Effekt- und Kontextvariablen |

10.3.1 Messung der Lesekompetenz und der kognitiven Fähigkeiten

In Anlehnung an das Konzept der ‚Reading Literacy‘, das die Grundlage für die Vergleichsarbeiten (VERA) im Bereich Lesen und internationaler Schulleistungsstudien wie der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU; vgl. Hußmann et al. 2017) ist, versteht das Projekt StEG-*Lesen* unter Lesekompetenz die Fähigkeit, sinnentnehmend zu lesen, das heißt Texte beim Lesen zu verstehen, zu nutzen und die Inhalte zu reflektieren. Dabei werden unterschiedlich komplexe Teilfähigkeiten des Leseverständnisses unterschieden. Die im Projekt StEG-*Lesen* für das Förderprogramm konzipierten Übungsaufgaben orientieren sich am VERA-Kompetenzstufenmodell, das sich auf die Bildungsstandards bezieht, die normativ festlegen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Punkt ihrer Bildungskarrieren in bestimmten Domänen verfügen sollen (vgl. u. a. Böhme/Bremerich-Vos 2009; Pant/Böhme/Köller 2012). Diese wurden unter anderem mit dem Ziel entwickelt, kompetenzorientierten Unterricht zu fördern (vgl. Tarkian et al. 2019, S. 41). Im VERA-Kompetenzstufenmodell werden fünf Niveaustufen des Leseverstehens unterschieden, die von der Identifikation von Textinformationen über die Verknüpfung von Informationen bis zur Begründung von Aussagen und Sachverhalten reichen (vgl. KMK 2013; siehe Tabelle 10.1).

Um Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, entschied sich das Projekt für die Nutzung der Ergebnisse aus VERA-3 (Deutsch ‚Lesen‘)², ergänzt um eine zusätzliche Messung der Lesekom-

2 Vergleichsarbeiten in der dritten Klasse, Fach Deutsch, Teilbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ (vgl. KMK 2013, S. 3).

Tabelle 10.1. VERA-Lesekompetenzstufen

| Kompetenzstufen | Teilfähigkeiten des Lesens | Erreichter Bildungsstandard |
|-----------------|--|-----------------------------|
| KS I | Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren | |
| KS II | Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen | Mindeststandard |
| KS III | Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen | Regelstandard |
| KS IV | Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen | Regelstandard plus |
| KSV | Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen | Optimalstandard |

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2013

petenz in Klasse 4 mit erprobten und geeigneten Aufgaben aus dem VERA-Aufgabenpool des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).

Die Nutzung von VERA-Aufgaben hat mehrere Vorteile:

1. *Akzeptanz*: Da VERA-3 bei Vergleichsarbeiten bzw. Lernstandserhebungen in allen Bundesländern seit Jahren flächendeckend eingesetzt wird (vgl. KMK 2018a), ist diese Form der Testung den Schulen bestens bekannt und die Abläufe sind vertraut.
2. *Elternzustimmung und Testaufwand*: Da Vergleichsarbeiten in den dritten Klassen der Grundschulen ohnehin erfolgen, mussten Eltern nicht gesondert von der Testung ihrer Kinder überzeugt werden. Zudem war so nur eine zusätzliche Testung der Kinder (nach Interventionsende) erforderlich, was sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die teilnehmenden Schulen zeitlich entlastete.
3. *Curriculum-Bezug*: VERA-Testaufgaben gelten als relativ curriculumvalide, weil sie einen Bezug zu den Bildungsstandards haben (vgl. KMK 2006). Dies erleichtert den Zuschnitt der Aufgabensets auf die Inhalte des Fachunterrichts und des Förderarrangements in der Intervention (vgl. auch IQB 2013).
4. *Eignung für Längsschnitt*: Da alle eingesetzten Aufgaben auf den Bildungsstandards basieren und somit vergleichbar sind, können sie im zeitlichen Verlauf zur Ermittlung von Lernzuwächsen genutzt werden.³ Das IQB hat hierfür Itemparameter und Testaufgaben zur Verfügung gestellt.

3 Das Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zefp) der Universität Koblenz-Landau teilt auf seiner Homepage mit, dass in Kombination mit einer Wiederholungstestung in Klasse 4 auch ein „zeitlicher Vergleich möglich ist“ und so „der Effekt gezielter in-

Zur Erfassung der Lernentwicklung im Längsschnitt wurde neben den Testergebnissen der VERA-3-Erhebungen (Deutsch ‚Lesen‘) – als Ausgangslage – eine Testung am Ende des ersten Schulhalbjahres der Klasse 4 mit vergleichbaren, angemessenen Aufgaben aus dem VERA-Aufgabenpool des IQB vorgenommen. Flankierend zu diesen kompetenzbezogenen Messinstrumenten wurde der „Deutsch 5 Kompetenztest“ von Cornelsen (Haupt- und Nachtest zum Leseverständnis) durchgeführt.

10.3.2 Erhebungsablauf

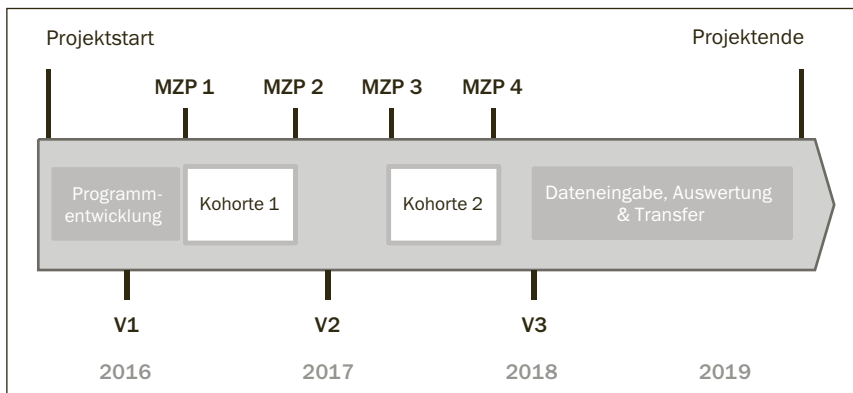
Über die beiden Schuljahre verteilt, erstreckten sich insgesamt vier Messzeitpunkte (MZP) für die Befragungen, die vom StEG-*Lesen*-Projektteam durchgeführt wurden. Zu zwei Erhebungszeitpunkten (V) erfolgte außerdem die Wiederholungstestung der Lesekompetenz für die Viertklässlerinnen und Viertklässler mit VERA-Aufgaben (siehe Abbildung 10.3). Jeweils am Anfang des ersten Schulhalbjahres (MZP 1: 1. Halbjahr Schuljahr 2016/17; MZP 3: 1. Halbjahr Schuljahr 2017/18) wurden die Schülerinnen und Schüler, die Deutschlehrkräfte, die AG-Leitung und die Schulleitung aller teilnehmenden Schulen befragt. Dieser erste MZP jeder Kohorte diente zur Bestimmung der Ausgangslage in Bezug auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler sowie zur Erfassung ihrer kognitiven Grundfähigkeiten (KFT). Durch die Einbeziehung der anderen Befragengruppen konnten verschiedene Aspekte berücksichtigt werden, die einen Einfluss auf die Leseleistung sowie die Leseinstellungen der Schülerinnen und Schüler haben können (Kontextdaten).

Der zweite MZP in jeder Kohorte wurde nach Beendigung der Leseförder-AG am Ende des ersten Schulhalbjahres durchgeführt (MZP 2: Ende 1. Halbjahr Schuljahr 2016/17; MZP 4: Ende 1. Halbjahr Schuljahr 2017/18), um Veränderungen in den lesebezogenen Schülereinstellungen zu überprüfen. Außerdem beurteilten die Kinder das Lernen und die Qualität in den von ihnen besuchten Ganztagsangeboten im Bereich Lesen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewerteten die Qualität der implementierten Leseförder-AG. Zu diesen beiden MZP wurden auch alle Lehrkräfte, die Eltern der untersuchten Kinder und das weitere pädagogisch tätige Personal des Ganztagsbetriebs befragt. Durch die Hinzunahme dieser Befragengruppen konnten weitere potenzielle Einflussfaktoren wie der soziökonomische Status der Eltern, der Migrationshintergrund, Merkmale der Schulkultur und der Unterrichtsqualität erfasst werden.

Für die Messung der Lesekompetenz wurden die Schülerinnen und Schüler mit den für die Wiederholungstestung ausgewählten Aufgaben aus VERA gegen

nerschulischer Interventionen empirisch geprüft werden“ könne (http://www.projekt-vera.de/wordpress/?page_id=287 [02.10.2019]).

Abbildung 10.3. Schematische Darstellung des Projektverlaufs



MZIP 1 & MZIP 3: Befragung der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des vierten Schuljahres
 MZIP 2 & MZIP 4: Befragung der Schülerinnen und Schüler in der Mitte des vierten Schuljahres
 V1: (VERA-)Messung der Lesekompetenz am Ende des dritten Schuljahres (Kohorte 1)
 V2: Messung der Lesekompetenzen zum Ende des vierten Schuljahres (Kohorte 1); (VERA-)Messung der Lesekompetenzen am Ende des dritten Schuljahres (Kohorte 2)
 V3: Messung der Lesekompetenzen am Ende des vierten Schuljahres (Kohorte 2)

Ende des vierten Schuljahres (V2: Mai/Juni 2017; V3 Mai/Juni 2018) getestet. Diese Testung wurde etwa zeitgleich mit den regulären VERA-3-Erhebungen durchgeführt und von den Lehrkräften angeleitet. In Verbindung mit den Ergebnissen der VERA-3-Erhebungen (Deutsch ‚Lesen‘) (V1: Mai 2016; V2: Mai 2017), die der Studie zur Verfügung gestellt wurden, konnte somit der Zuwachs bzw. die Entwicklung der Lesekompetenzen festgestellt werden.

10.4 Konzeption des Leseförderprogramms ‚Detektiv-Club‘ als Arbeitsgemeinschaft für den Ganztagsbetrieb in Grundschulen

Entwickelt wurde die Leseförder-AG gemeinsam vom wissenschaftlichen Projektteam und einer Expertengruppe aus Wissenschaft sowie Schul- und Förderpraxis, bestehend aus sieben Expertinnen und Experten zu Fragen von Ganztagsorganisation, Angebotsqualität, Deutschdidaktik, kindlicher Sprachbildung und individueller Förderung in heterogenen Lerngruppen. Nach der ersten Durchführung in den Schulen im Schuljahr 2016/17 (Kohorte 1) wurden die Rückmeldungen der AG-Leitungen eingeholt und die Materialien der Leseintervention für Kohorte 2 (Schuljahr 2017/18) von den Projektmitarbeitern zusammen mit der Expertengruppe überarbeitet und optimiert. Daher kann die erste Kohorte rückblickend als Entwicklungs- und Erprobungsdurchlauf angesehen werden.

10.4.1 Didaktisch-methodische Konzeption des Förderprogramms

Einschlägige Befunde zu Leseförderprogrammen führen zu folgenden Konsequenzen für die Konzeption eines eigenen Leseförderprogramms für Ganztagschulen:

1. Die Arbeit mit Texten, vielfältige Lesegelegenheiten sowie Anregungen zur Textverarbeitung und -reflexion müssen Bestandteile des Förderarrangements sein.
2. Motivationale Dispositionen der Lernenden müssen berücksichtigt werden.
3. Wirksamen Lerntechniken und Arbeitsmethoden soll in einem Förderprogramm zum Lese- und Textverständnis eine besondere Bedeutung zukommen.

Die Entwicklung des Förderprogramms basiert daher auf Forschungserkenntnissen zu wirksamer Leseförderung im Hinblick auf Methoden, motivationale Aspekte und didaktische Gestaltung. Der zentrale Fokus des im Rahmen der Studie als Intervention konzipierten Leseförderprogramms ‚Detektiv-Club‘ liegt daher auf der systematischen Anwendung von Lesestrategien, mit dem Ziel, das Leseverständnis der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Motivationale Elemente zur Förderung der Lesekompetenz

Motivationale Merkmale und Einstellungen zum Lesen sind eng mit der Lesekompetenz verbunden. Dies ist für die Lesemotivation, das Leseinteresse, das Leseverhalten und das Leseselbstkonzept durch zahlreiche Studien belegt (vgl. u. a. Artelt et al. 2001; Becker/McElvany/Kortenbruck 2010). Daher soll das Leseförderprogramm auch Interesse, Motivation und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten unterstützen. In der wissenschaftlichen Literatur findet sich eine Vielzahl von Hinweisen auf Förderelemente, die für die Konstruktion eines Leseförderprogramms konstitutiv sein sollten, um die Lesemotivation und das Leseselbstkonzept zu fördern:

- *Lebensweltbezug*: Texte, die in Inhalt und Gestaltung an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen, wecken die Neugier, halten die Motivation aufrecht (vgl. Philipp/Souvignier 2016) und können das Leseverhalten positiv beeinflussen (vgl. Guthrie/Humenick 2004).
- *Anschlusskommunikation*: Schülerinnen und Schüler sollen Zeit haben, über Gelesenes zu diskutieren und ihre eigene Interpretation und Erfahrung einzubringen (vgl. u. a. Duke/Pearson 2002).
- *Vielfalt*: Kinder sollen durch abwechslungsreiche Möglichkeiten zum Lesen und durch den Einsatz vielfältiger Methoden, Materialien und Sozialformen in ihrer Lesemotivation unterstützt werden (vgl. u. a. Rosebrock/Nix 2017).

- *Auswahlmöglichkeiten*: Wenn Kindern die Möglichkeit gegeben wird, Texte auszuwählen, die sie lesen möchten, fördert dies das Autonomieerleben (vgl. u. a. Lankes/Carstensen 2007).
- *Struktur*: Eine klare Struktur der Leseförderung bietet den Kindern Orientierung und kann die Leselust steigern (vgl. Villiger et al. 2010).
- *Passung von Anforderungen und Kompetenzniveau*: Differenziertes Material und Aufgabenstellungen, die an das individuelle Kompetenzniveau der Kinder angepasst sind, erhöhen das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler (vgl. u. a. Lankes/Carstensen 2007).
- *Konstruktives Feedback*: Die Entwicklung des Leseselbstkonzepts kann durch regelmäßiges Feedback unterstützt werden, das sich am Lernfortschritt des einzelnen Kindes orientiert (vgl. u. a. Schreblowski 2004).

In didaktisch-methodischer Hinsicht tragen verschiedene förderrelevante didaktische Elemente die Konzeption und die Durchführung des ‚Detektiv-Clubs‘: Über ihre Rolle als Detektivinnen und Detektive werden die Schülerinnen und Schüler sowohl kognitiv als auch emotional involviert. Die Geschichten und Aufgaben knüpfen an die kindliche Lebenswelt an. Die Kinder lösen Rätsel und tragen Informationen zusammen, um spannende Fälle zu lösen. Alle Geschichten werden durch farbige Illustrationen unterstützt. Zudem bieten wiederkehrende Vorgehensweisen und Abläufe den Kindern Orientierung und Sicherheit. Es werden verschiedene Lernformen, Methoden und Textmaterialien eingesetzt. Dies ermöglicht den AG-Leitungen Differenzierungen und eröffnet den Kindern die Chance, selbst eine Auswahl zu treffen. Auf diese Weise sollen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlich ausgeprägtem Leseverständnis ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert und motiviert werden. Darüber hinaus stützen Anschlusskommunikation und konstruktives Feedback den Lernprozess.

Aufgabentypen und Sozialformen

Die methodischen Lernsituationen bestehen im Wesentlichen aus einer Kombination von a) Lesetätigkeiten und themenbezogener Arbeit an Texten, b) Bearbeitung von Aufgaben unterschiedlichen Typs und unterschiedlicher Niveaus mit Bezug zu Kompetenzstufen sowie c) Trainingselementen für die Anwendung von Lern- und Lesestrategien. Neben der Förderung motivationaler Aspekte stellt sich die Frage, welche Aufgabentypen, Leseaktivitäten oder Formen der Zusammenarbeit sich als wirksam zur Förderung des Leseverständnisses selbst erwiesen haben. Das Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘ ist für den dritten oder vierten Jahrgang der Grundschule konzipiert. Zu diesem Zeitpunkt verfügen viele Kinder bereits über ausgeprägte Fähigkeiten im Leseverständnis, während andere noch Unterstützung in der Lesekompetenzentwicklung benötigen (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017). Dieser Heterogenität muss bei der Auswahl von Aufgaben und Methoden Rechnung getragen werden. Um eine individuelle Förderung zu gewähr-

leisten und gezielt die Weiterentwicklung einzelner Teilkompetenzen des Lesens zu fördern, hat sich der Einsatz unterschiedlich schwieriger Texte und Aufgaben bewährt (vgl. u. a. Friedrich/Mandl 1997; Streblov 2004). Sinnvoll ist es auch, die Wortschatzarbeit zu unterstützen (vgl. Duke/Pearson 2002). Zudem gibt es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Methodenvielfalt und Leistung (vgl. Helmke 2003).

Verschiedene Sozialformen weisen unterschiedliche Vorteile auf: Individuelles Lesen ermöglicht es, ohne Leistungsdruck in eigenem Tempo zu arbeiten (vgl. Altenburg 1995). Allerdings können schwächere Leserinnen und Leser überfordert sein, wenn die Textmengen zu groß sind (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017). In Formen der Partnerarbeit, in denen Leseprozesse vorgeführt und von den Lernenden nachvollzogen werden, können Kinder voneinander lernen (vgl. u. a. Bertschi-Kaufmann/Schneider 2006). Gruppenarbeit kann für verschiedene Formen der Anschlusskommunikation und zur Aktivierung von Vorwissen genutzt werden. Letzteres steht in einem bedeutsamen Zusammenhang zur Lesekompetenz (vgl. Richter/Christmann 2002).

Lesestrategien und Förderung der Leseflüssigkeit

Darüber hinaus hat es sich in einer Vielzahl von Studien als förderlich für die Lesekompetenz erwiesen, Kindern Lesestrategien zu vermitteln, mit deren Hilfe sie in die Lage versetzt werden, sich Texte sinnverstehend zu erschließen (vgl. u. a. Bremerich-Vos et al. 2017; Heyne 2014; Philipp 2015; Spörer/Brunstein/Arbeiter 2007). Trotzdem findet eine systematische Vermittlung von Lesestrategien selbst im Regelunterricht bislang nur selten statt (vgl. Kleinbub 2010; Lankes/Carstensen 2007). Da die Anwendung von Lesestrategien jedoch ein verhältnismäßig hohes Lesekompetenzniveau voraussetzt, muss darauf geachtet werden, Kinder mit schwächeren Lesekompetenzen nicht zu überfordern (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017). Der Einsatz verschiedener Textarten (z. B. kontinuierliche und diskontinuierliche Texte) ermöglicht die flexible Anwendung unterschiedlicher Lesestrategien (vgl. Lankes/Carstensen 2007).

Für leseschwächere Kinder eignen sich auch zum Ende der Grundschulzeit noch Maßnahmen zur Unterstützung der Leseflüssigkeit (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017). Dabei wird zwischen Formen des lauten Lesens und dem stillen Lesen unterschieden. Ein positiver Effekt von stillem Lesen für die Lesekompetenz konnte ebenso wenig nachgewiesen werden wie für die Methode des Reihumlesens, bei der Schülerinnen und Schüler nacheinander Teile eines Textes laut vorlesen (vgl. NICHHD 2000; Nix 2011). Vielmehr besteht bei beiden Methoden die Gefahr, leseschwächere Kinder zu überfordern (vgl. u. a. Rosebrock et al. 2013). Vielversprechender sind Verfahren des begleiteten Halblaut-Lesens (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017, S. 287).

Konzeptionelle Verbindung außerunterrichtlicher Ganztagsselemente mit dem Fachunterricht

Insgesamt ist es im Ganztagsbetrieb in vielerlei Hinsicht bedeutsam, extracurriculare Aktivitäten mit den Lernprozessen im Fachunterricht zu verbinden. Die konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangebot impliziert als zentrales Ziel (vgl. Holtappels 2014), Möglichkeiten für weiterführendes und vertiefendes Lernen zu eröffnen. Dies erleichtert einerseits die Akkumulation im Lernprozess durch konsekutiv-aufbauende und verbindende Strukturen. Andererseits erweitert es auch die Lernzugänge, Lernwege und Lernmethoden, insbesondere für exemplarisches Lernen mit Prinzipien der Anschaulichkeit und Authentizität sowie der Lebenswelt- und Handlungsorientierung. Dabei ergibt sich zudem die Chance für fächerübergreifende Lernansätze zur Verbindung von Fach- und Schlüsselkompetenzen, für die Entwicklung von Lernprofilen und -schwerpunkten der Lernenden sowie für eine intensivere Lernbegleitung und -förderung. Für die Praxis konzeptioneller Verbindung extracurricularer Lernmöglichkeiten mit dem Unterricht stehen folgende Elemente im Vordergrund:

- Themenfelder und Bildungsinhalte des Fachunterrichts sollen inhaltlich-methodisch vertieft und angereichert werden.
- Ergebnisse und Kenntnisse aus dem Unterricht werden genutzt, um mit anderen Lernformaten alternative Lernzugänge zu bieten (z. B. in Übungen, Trainings, Anwendungen, Planspielen).
- Fachbezogene Lernprobleme und -defizite werden aufgearbeitet, in aufgabenbezogenen Übungs- und Wiederholungsmöglichkeiten zu Unterrichtsinhalten aufgegriffen und mit einem Trainieren von Lernstrategien sowie Arbeitsmethoden verbunden.
- In außerunterrichtlichen Angebotsformen werden Lernvoraussetzungen und -probleme identifiziert und als unterrichtliche Anforderungen in den Fachunterricht rückgemeldet (z. B. Fehlen von Grundlagenwissen oder methodischen Fähigkeiten).

10.4.2 Der ‚Detektiv-Club‘ als Leseförderprogramm

Das Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘ wird als AG über ein Schulhalbjahr im vierten Jahrgang von Grundschulen in Verknüpfung mit dem Fachunterricht eingesetzt.

Inhaltlich-methodisch setzt es Elemente ein, die sich als kompetenzförderlich erwiesen haben (vgl. Abschnitt 10.4.1). So werden unterschiedliche Aufgabenniveaus und -typen sowie verschiedene Textarten genutzt, um Lesestrategien zu erlernen und anzuwenden, die die Textarbeit und das Leseverständnis unterstützen. Zugleich werden die Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Sozialformen

bearbeitet: Neben selbstständiger Bearbeitung von Aufgaben ermöglichen Partner- und Gruppenarbeit sowie Debatten im Plenum ein Voneinander-Lernen, die Kommunikation über Gelesenes und die Aktivierung textrelevanter Vorwissens. Ebenso in die Aktivitäten der Leseförder-AG aufgenommen wurde eine Variante des gemeinsamen Halblaut-Lesens, das sogenannte ‚Tandem-Lesen‘. Diese Methode ist geeignet, die Leseflüssigkeit zu fördern. Eine verbesserte Leseflüssigkeit wiederum erleichtert das Textverstehen (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017; Lauer-Schmaltz/Rosebrock/Gold 2014).

Lesestrategien

Bedeutend für die Verbesserung des Leseverständnisses ist die Beherrschung von Lesestrategien. Um sinnverstehende Texterschließung möglichst nachhaltig zu fördern, erlernen die Schülerinnen und Schüler den Einsatz kognitiver Lesestrategien. Diese dienen der unmittelbaren Verarbeitung der Informationen in Texten und lassen sich in drei Formen unterteilen (vgl. u. a. Philipp 2015, S. 43):



Wiederholungsstrategien: Textstellen werden markiert, Stichpunkte notiert oder Textinhalte mit eigenen Worten wiederholt, damit sich Texte besser merken lassen oder wichtige Informationen gefunden werden können.



Elaborationsstrategien: Fragen sollen beantwortet, Widersprüche gefunden oder Lösungen überlegt werden, wozu über den gelesenen Text nachgedacht, er verstanden und eventuell mit bereits vorhandenem Wissen verbunden werden muss.



Organisationsstrategien: Informationen werden geordnet, Tabellen ausgefüllt oder Textinhalte mit eigenen Worten zusammengefasst, um sich einen Überblick über Textinhalte zu verschaffen.

Diese drei Strategieformen werden an verschiedenen Textsorten und Aufgabenstellungen immer wieder angewendet und eingeübt, um als Arbeitstechniken bei der unmittelbaren Verarbeitung von Textinformationen zu helfen. Jede Strategie wird durch ein Icon repräsentiert (Lupe, Gedankenwolke und Fernglas). So soll den Kindern das Wiedererkennen erleichtert werden und der Einsatz eine spielerische Komponente erhalten.

Konzeptionelle Verbindung der Leseförder-AG im Ganztagsbetrieb mit dem Fachunterricht

Die Förderung des Leseverständnisses im ‚Detektiv-Club‘ soll durch eine Verbindung mit den Lernprozessen im Fachunterricht (vorrangig Deutsch, ggf. Sachunterricht) verstärkt werden. Dazu ergänzen die Lernaktivitäten im Förderpro-

gramm inhaltlich-methodisch die Inhalte des Fachunterrichts durch Lernarbeit an Geschichten und Aufgaben in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Außerdem können Ergebnisse und Kenntnisse aus dem Deutsch- und Sachunterricht in der AG genutzt werden, um dort in anderen Lernformaten (z. B. in Rätselaufgaben) alternative Lernzugänge zu bieten. Schließlich bietet der ‚Detektiv-Club‘ eine gute Möglichkeit, im Fachunterricht festgestellte Probleme und Defizite im Lesen aufzuarbeiten, indem durch das Anwenden von Lesestrategien, Methoden der Textarbeit sowie das Tandem-Lesen das Leseverständnis verbessert wird. Umgekehrt können in der AG auftretende Lernprobleme in Bezug auf Leseverständnis und Textarbeit (z. B. Fehlen von Kontextwissen oder Arbeitstechniken) in den Fachunterricht rückgemeldet werden.

Aufbau und Materialien des ‚Detektiv-Clubs‘

Der ‚Detektiv-Club‘ enthält als zentrales Element *fünf Detektivgeschichten zum Selberlösen*, die aus jeweils zwei Teilen bestehen, sodass sich ein Fall über zwei AG-Sitzungen erstreckt. Es gibt ein Hörspiel mit einem Kommissar, ein Manual für die AG-Leitungen sowie alle Materialien zur Umsetzung der AG. Das Programm wird von einer Einführungs- und einer Abschlusssitzung inhaltlich gerahmt.

Das Manual bildet die didaktisch-methodische Grundlage zur Durchführung des ‚Detektiv-Clubs‘ und beinhaltet alle Informationen zu folgenden Punkten:

- Zielsetzung des Förderprogramms,
- theoretische und wissenschaftliche Einbettung der Förderbausteine,
- Aufbau des Programms,
- Lesestrategien,
- methodische Umsetzung,
- Beschreibung aller Programmmaterialien,
- Anregungen zur Gestaltung der Einführungs- und Abschlusssitzung,
- Möglichkeiten der konzeptionellen Verbindung mit dem Deutschunterricht.

Für die beiden Teile der Detektivgeschichten gibt es jeweils ein Schülerheft sowie ein AG-Leitungsheft, in dem Instruktionen zur Durchführung enthalten sind. Die Leitungshefte unterstützen somit die Umsetzung der AG-Sitzungen. Sie können als wörtliche Vorlage oder als Orientierungshilfe genutzt werden – abhängig von den didaktischen Fähigkeiten und Erfahrungen der Person, die den ‚Detektiv-Club‘ durchführt. Zudem enthalten die AG-Leitungshefte weitere Angaben (u. a. zu benötigten Materialien, zur Durchführungsdauer), die Lösungen der einzelnen Aufgaben sowie Kopiervorlagen.

Alle Schülerhefte folgen der gleichen Grundstruktur: Ein Detektivplan gibt zu Beginn einen Überblick über die in der Sitzung anstehenden Aufgaben und eröffnet eine von der AG-Leitung begleitete Erzählrunde, die das Thema des Falles

aufgreift und einen Praxis- und Lebensweltbezug herstellt. Jede neue Detektivgeschichte startet mit einem Einleitungstext, der in die Geschichte einführt und die Neugierde der Kinder wecken soll. In den Fallheften werden den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Textarten wie literarische Texte, Sachtexte, kontinuierliche (z. B. Zeitungsartikel oder Zeugenberichte) und diskontinuierliche Texte (z. B. Anschlagstafeln) dargeboten. Verschiedene Rätselformen wie Logicals, Spiegelschrift oder Textpuzzles sorgen in den Schülerheften für Abwechslung. Zur Lösung einiger Aufgaben werden einfache Hilfsmittel benötigt (Lupe, Spiegel). Zudem gibt es zur Orientierung ein Poster mit den Lesestrategien, ein Poster mit den genutzten Sozialformen, Lösungsblätter, ein Detektivwörterbuch und einen Stadtplan.

Zu den Texten in den Detektivgeschichten werden den Kindern Aufgaben gestellt, die den Einsatz verschiedener kognitiver Lesestrategien erfordern. In die Aufgabenstellungen sind sowohl entsprechende Instruktionen eingefügt als auch Icons, die die jeweils zu nutzende Lesestrategie repräsentieren (siehe zu Beispielen den Unterabschnitt ‚Lesestrategien‘ zu Anfang des Abschnitts 10.4.2). Drei weitere Icons zeigen den Kindern an, in welcher Sozialform die entsprechende Aufgabe bearbeitet werden soll (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit). Zusatzaufgaben ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, die Lernzeit nach ihrem individuellen Tempo und ihren Fähigkeiten zu gestalten.

Zur Förderung des Leseselbstkonzepts und zur Ergebnissicherung der Lesetätigkeiten wird jede Sitzung mit einer Reflexionsrunde beendet. Dabei werden die Aufgaben und ihre Lösungen in der Gesamtgruppe besprochen. In einem sogenannten ‚LesePASS‘ sollen die Kinder dokumentieren, wie viel Spaß sie hatten und welche Lesestrategien sie angewendet haben. Dazu gibt es Stempel mit den Icons der Lesestrategien. Ein zusätzlicher Stempel dient der Dokumentation von gelösten Rätseln ohne Lesestrategie und von Aufgaben mit Tandem-Lesen. Der LesePASS soll – wie ein Belohnungssystem – die Motivation der teilnehmenden Kinder positiv verstärken. Der LesePASS kann entweder parallel zur AG-Sitzung (z. B. mit einer Stempel-Station) oder im Rahmen der Reflexionsrunde ausgefüllt werden.

Die Detektivgeschichten sind schülergerecht und lebensweltbezogen sowie genderneutral angelegt. Zugleich haben die Materialien mit den Fallheften in Verbindung mit Aufgaben und Rätseln einen hohen Aufforderungscharakter für das Lesen. Zur Auflösung der Fälle können die Lernenden nur über verstehendes Lesen der Geschichten gelangen.

Einsatz der Intervention zur Leseförderung im Ganztagsbetrieb

Um Akzeptanz, Adaptivität und Durchführbarkeit zu gewährleisten, berücksichtigt die Intervention die organisatorischen Bedingungen von Ganztagsgrundschulen. Die wöchentlichen Sitzungen umfassen daher 60 bis 90 Minuten. Die AG findet im ersten Halbjahr des vierten Schuljahres für zwölf bis dreizehn Wochen

statt. Eine Komprimierung auf einen kürzeren oder eine Ausweitung auf einen längeren Durchführungszeitraum kann nicht empfohlen werden. Als geeignete Gruppenstärke werden zwischen acht und zwanzig Teilnehmende empfohlen. Das Leseförderprogramm kann – eventuell mit didaktischer Variation – jedoch durchaus auch schon in der dritten oder erst in der fünften Jahrgangsstufe eingesetzt werden.

In der offenen Ganztagsorganisation, die an den meisten Grundschulen unserer Stichprobe vorzufinden war, nehmen nicht alle Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb teil. Die Wahl extracurricularer Angebote fand an vielen Schulen jeweils für ein Schulhalbjahr statt und sie umfassten in der Regel 45, 60 oder 90 Minuten pro Woche. Obwohl auch im offenen Organisationsmodell spezielle Förderangebote für alle Lernenden verpflichtend gemacht werden könnten, zeigen Forschungsbefunde, dass die Teilnahme an den meisten Ganztagsangeboten für die Kinder freiwillig ist. Dies führt dazu, dass Angebote oft nach Neigung gewählt werden, sodass eher Kinder mit Leseinteresse und schon ausgeprägten Lesekompetenzen teilnehmen und gegebenenfalls weniger interessierte und lese-schwächere Kinder zu selten erreicht werden (vgl. Rollett et al. 2020; Tillmann et al. 2018). Deshalb wurden die an der Studie teilnehmenden Schulen angehalten, für den ‚Detektiv-Club‘ möglichst heterogene Gruppen zu bilden, also nicht nur leseschwache oder -starke Kinder oder besonders interessierte auszuwählen. Die Schülerbeteiligung war dennoch freiwillig.

Da in der ganztags-schulischen Praxis Angebote überwiegend von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Ganztags durchgeführt werden, die keine Lehrkräfte sind, sollte das Leseförderprogramm auch für didaktisch nicht ausgebildetes Personal gut nutzbar sein. Neben den Erläuterungen im Manual enthalten daher die Aufgabenhefte für die AG-Leitungen zusätzlich zu den Inhalten aus den Schülerheften detaillierte Instruktionen zur Anleitung der Lernenden. Das Material wurde so konzipiert, dass es für in der Leseförderung eher unerfahrene Personen genug Struktur und Anleitung bereithält, ohne zugleich AG-Leitungen mit mehr Erfahrung im Bereich der Leseförderung in ihrer pädagogischen Autonomie zu stark einzuschränken. Darüber hinaus erhielt das durchführende Personal eine Schulung und konnte zudem während der Durchführungsphase bei Bedarf Rückfragen an das Entwicklungsteam stellen. Somit berücksichtigt das Programm die in der Praxis im Ganztage anzutreffende personelle Situation und bietet die notwendige Anleitung und Unterstützung, damit effektive Leseförderung im ganztägigen Setting stattfinden kann.

10.5 Qualität des Leseförderprogramms ‚Detektiv-Club‘ – Einschätzungen der AG-Leitungen und der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Ein wichtiger Punkt bei der Entwicklung des Leseförderprogramms ‚Detektiv-Club‘ war die Durchführbarkeit unter den bestehenden Bedingungen der Ganztagspraxis an Schulen. Deshalb wurden die Durchführenden in beiden Kohorten nach Beendigung des ‚Detektiv-Clubs‘ gebeten, Fragen zum Arbeiten und Lernen im Programm zu beantworten. Das Material wurde zwar nach den Rückmeldungen aus den Interventionsschulen in Kohorte 1 überarbeitet, die Kernpunkte wie das Erlernen und Einüben von Lesestrategien waren jedoch in beiden Kohorten gleich, sodass zur Einschätzung der Programmqualität die Antworten der AG-Leitungen aus den Kohorten zusammengefasst wurden. Insgesamt haben 27 Durchführende die Fragen zum Programm beantwortet, darunter sowohl Lehrkräfte als auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des weiteren pädagogisch tätigen Personals im Ganzttag. In der Rückschau bewerteten 85 Prozent der AG-Leitungen das Manual als sehr bzw. überwiegend hilfreich, 15 Prozent sagten, es sei kaum hilfreich gewesen, als gar nicht hilfreich wurde es von niemandem beurteilt. Bezüglich der Arbeit mit dem Manual gaben 41 Prozent der Durchführenden an, regelmäßig mit dem Manual gearbeitet zu haben, 37 Prozent griffen bei Unklarheiten und 22 Prozent nur zum Start auf das Manual zurück. Keine der befragten Personen sagte, sie habe das Manual gar nicht gelesen. Die klare Mehrheit der Durchführenden, 92 Prozent, konnte nach eigener Aussage gut mit den Instruktionen in den Fallheften für die AG-Leitungen arbeiten.

Die individuellen Einstellungen wie die Lesemotivation, das Gefühl von Über- oder Unterforderung sowie das Erleben von Selbstständigkeit spielen ebenfalls eine Rolle beim Erwerb und der Entwicklung von Lesekompetenzen. Daher sollte das Leseangebot die Kinder mit seinen Materialien ansprechen, sie thematisch mitnehmen und ihnen angemessen schwierige Aufgaben bieten. Mehr als neun von zehn AG-Leitungen gaben an, dass die Fallhefte für die Kinder anregend gestaltet waren und diese die Detektivgeschichten spannend fanden. Alle sagten, dass die Kinder die Fälle anhand der gestellten Aufgaben lösen konnten, 85 Prozent bejahten ebenfalls, dass diese Lösungen gemeinsam gefunden wurden. Etwa 90 Prozent der Durchführenden gaben an, dass die Kinder schnell mit dem systematischen Aufbau der Fallhefte vertraut wurden, die Aufgaben gut verstehen konnten und diese für Viertklässlerinnen und Viertklässler angemessen waren. Lediglich 18 Prozent sahen ihre versierteren Leserinnen und Leser durch die Texte unterfordert. Gut die Hälfte der Durchführenden meinte, die leseschwächeren Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrer Gruppe wären von vielen Texten überfordert gewesen. Insgesamt gaben jedoch 89 Prozent an, dass die Kinder gut mit den Texten arbeiten konnten.

Zu den motivationalen Qualitäten der Leseförder-AG trafen die Durchfüh-

renden folgende Aussagen: 83 Prozent gaben an, dass die Kinder mehr Spaß am Lesen entwickelt hätten, und 71 Prozent waren der Auffassung, dass diese neugieriger auf das Lesen geworden seien, da sie dadurch interessante Sachen erfahren könnten. Gut die Hälfte der befragten Personen meinte, die Schülerinnen und Schüler würden sich nun auch eher zutrauen, mit schwierigen Texten zu arbeiten. Lediglich 8 Prozent der AG-Leitungen sagten jeweils, dass die Kinder sich gelangweilt hätten oder frustriert gewesen seien und somit die Lust am Lesen verloren hätten.

Kernelement des ‚Detektiv-Clubs‘ war die Verbesserung der Lesekompetenzen durch das Erlernen und Anwenden kognitiver Lesestrategien, die den Aufgaben in den Fallheften zugeordnet waren und durch ein Icon repräsentiert wurden (vgl. Abschnitt 10.4.2). Die AG-Leitungen sagten zu 81 Prozent, die Kinder hätten die Symbole für die Lesestrategien verstanden, zu 73 Prozent, dass die Lernenden selbstständig die passenden Lesestrategien auswählen und einsetzen konnten, sowie zu jeweils 88 Prozent, dass die Schülerinnen und Schüler die Lesestrategien gut allein anwendeten und im Laufe der AG immer selbstverständlicher mit den Strategien arbeiteten.

Nur 38 Prozent der AG-Leitungen hatten selbst angeboten, den ‚Detektiv-Club‘ durchzuführen, 54 Prozent wurden gebeten und 8 Prozent wurden dem Programm zugeteilt. Trotzdem sagten 77 Prozent der befragten Personen, sie würden eine Durchführung des ‚Detektiv-Clubs‘ gern wieder übernehmen. Auch die Kinder, die an der Lese-AG teilgenommen hatten, wurden gefragt, wer entschieden habe, dass sie den ‚Detektiv-Club‘ besuchen, und ob ihnen das Arbeiten dort Spaß gemacht habe. Die Schülerinnen und Schüler gaben zu 68 Prozent an, dass sie sich den ‚Detektiv-Club‘ selbst ausgesucht hätten. Zum Teil machten die Kinder noch eine weitere Angabe:⁴ Bei gut einem Viertel wollten auch die Eltern, dass sie die Leseförder-AG besuchen, 9 Prozent gaben an, es sei zusätzlich eine Empfehlung der Lehrkräfte gewesen, und 6 Prozent der Kinder sagten, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ganztags hätten ihnen zu diesem Angebot geraten. 84 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die am ‚Detektiv-Club‘ teilgenommen hatten, gaben an, dass ihnen das Lernen in der AG immer oder meistens Spaß gemacht hat.

Die zielgerichtete Konzeption, die Wahl von Lesestrategien als förderrelevantem Kern des Programms und das kindgerechte Material haben sich ausgezahlt. Die ausführlichen Instruktionen ermöglichen auch Personal ohne didaktische Ausbildung eine qualitativ hochwertige Durchführung des Programms. Nach Einschätzung der AG-Leitungen konnten die teilnehmenden Kinder – unterstützt durch den strukturierten Aufbau und anhand der Lesestrategien – gut mit dem Material arbeiten und die Fälle lösen. Die Detektivgeschichten, Aufgaben

4 Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich.

und Rätsel erhöhten aus Sicht der Durchführenden die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Neugier und ihren Spaß am Lesen. Auch die Kinder gaben überwiegend an, Freude am Arbeiten und Lernen im ‚Detektiv-Club‘ gehabt zu haben.

11 Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganzttag auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe

Katja Tillmann, Karin Lossen, Wolfram Rollett,
Heinz Günter Holtappels, Karsten Wutschka

Im Projekt *StEG-Lesen* wurde ein Leseförderprogramm speziell für den Ganztagsbereich von Grundschulen entwickelt. Der Fokus liegt dabei auf der Vermittlung von kognitiven Lesestrategien und der Förderung der Leseflüssigkeit. Der Beitrag untersucht die Wirkung der Teilnahme am Leseförderprogramm auf die Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. Dabei wird zum einen der Frage nach dem generellen Effekt der Teilnahme nachgegangen. Zum anderen wird analysiert, ob bestimmte Schülergruppen vom Besuch des Leseförderangebots in besonderem Maße profitieren.

11.1 Förderung von Lesekompetenz als Zielanspruch von Ganzttagsschulen

Lesekompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung für schulischen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe; sie ist sowohl relevant für die Aneignung von Wissen als auch für die Teilnahme an alltäglicher Kommunikation. Der Grundschule kommt die wichtige Aufgabe zu, Kindern Zugang zur Schriftsprache zu vermitteln und sie in der Entwicklung ihrer Lesekompetenz zu begleiten und zu unterstützen. Allerdings verfügt nach Befunden der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2016 (vgl. Hußmann et al. 2017) am Ende der Grundschulzeit etwa ein Fünftel der Kinder nicht über ausreichende Lesekompetenzen. Zudem besteht ein enger Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft.

An Ganzttagsschulen wird der Anspruch gestellt, fachbezogene und fächerübergreifende Kompetenzen zu fördern sowie herkunftsbedingte Disparitäten zu reduzieren (vgl. u. a. Aktionsrat Bildung 2013). Insbesondere von der Teilnahme an lesespezifischen Ganztagsangeboten wären Wirkungen auf die Lesekompetenzen zu erwarten. Bisherige Forschungsbefunde konnten jedoch weder positive Effekte der Teilnahme auf die Lesekompetenz (vgl. Tillmann et al. 2018) noch eine diesbezügliche Verringerung sozialer Disparitäten nachweisen (vgl. Sauerwein/Thieme/Chiapparini 2019).

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen der Studie *StEG-Lesen* das auf wissenschaftlichen Erkenntnissen der Leseforschung (Bremerich-Vos et al. 2017; NICHD 2000) fußende und auf die Bedingungen des Ganztags zugeschnittene Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘¹ entwickelt und an Grundschulen in zwei Bundesländern durchgeführt. Die zentralen Ergebnisse der Interventionsstudie werden in diesem Beitrag präsentiert. Dazu wird zunächst ein Überblick über relevante Forschungsbefunde zur Lesekompetenz von Grundschulkindern und zur Förderung von Lesekompetenz im Ganztagsbetrieb und in speziellen außerunterrichtlichen Lernarrangements gegeben (Abschnitt 11.2). Anschließend werden die Forschungsfragen expliziert sowie die Datengrundlage und das methodische Vorgehen beschrieben (Abschnitt 11.3). Die wichtigsten Ergebnisse werden in Abschnitt 11.4 präsentiert und anschließend diskutiert (Abschnitt 11.5).

11.2 Förderung der Lesekompetenz im Ganztag und in außerunterrichtlichen Lernarrangements

Der folgende kurze Überblick über Leseleistungen in Grundschulen unterstreicht die Notwendigkeit gezielter Leseförderung. Denn die Leseleistungen von Grundschulkindern in Deutschland sind heterogen und unterscheiden sich deutlich nach Herkunftsmerkmalen und Geschlecht (vgl. Hußmann/Stubbe/Kasper 2017; Stanat et al. 2017a). Sowohl die aktuellen IGLU-Ergebnisse (vgl. Hußmann et al. 2017) als auch die Befunde des IQB-Bildungstrends (vgl. Stanat et al. 2017b) aus dem Jahr 2016 zeigen, dass 1) Mädchen im Durchschnitt höhere Lesefähigkeiten aufweisen als Jungen, 2) Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, einen wesentlichen Leistungsrückstand aufweisen und 3) Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Haushalten überdurchschnittlich hohe Lesekompetenzen besitzen.

Insbesondere für bildungsbenachteiligte Kinder ist die Schule daher gefordert, Angebote zu machen, die den Erwerb wichtiger Kompetenzen unterstützen und so längerfristig eine bessere gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Angenommen wird dabei, dass an ganztägig organisierten Schulen für die Reduzierung herkunftsbedingter Disparitäten im Kompetenzerwerb bessere Rahmenbedingungen vorliegen als an Halbtagschulen, da mehr Zeit zur Verfügung steht, die für individuelle Förderung im Rahmen von außerunterrichtlichen Angeboten genutzt werden kann (vgl. Holtappels 2014). Auch wenn die Forschungsbefunde zum Zusammenhang von Lernzeit und Leistungsentwicklung heterogen sind, gibt es Hinweise, dass vor allem leistungsschwächere Kinder und Kinder aus so-

1 Die ausführliche Beschreibung der Interventionsstudie *StEG-Lesen* und des Förderprogramms ‚Detektiv-Club‘ findet sich im Beitrag von Lossen et al. in diesem Band.

zial benachteiligten Familien von zusätzlicher Lernzeit profitieren können (vgl. Gromada/Shewbridge 2016; Scheerens/Hendriks 2013).

Reanalysen von Large-Scale-Untersuchungen konnten zeigen, dass sich die Fachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Ganztags- und Halbtagschulen – nach Kontrolle von Hintergrundmerkmalen – nicht systematisch unterscheiden (vgl. u. a. Holtappels et al. 2010; Strietholt et al. 2015). Da es sich um querschnittliche Daten handelt und zudem keine oder unzureichende Informationen über die Teilnahme am Ganztagsbetrieb oder an Ganztagsangeboten vorliegen, sind diese Befunde jedoch nicht als fehlende Effekte ganztägiger Beschulung auf fachliche Kompetenzen interpretierbar.

Um beurteilen zu können, ob ‚Ganztagsschule‘ einen Effekt auf Lernergebnisse und Kompetenzen hat, müssen zum einen Daten vorhanden sein, mit denen ein Lern- oder Kompetenzzuwachs abgebildet werden kann, zum anderen sind relevante Informationen auf Schülerebene zur Teilnahme am Ganztagsbetrieb oder an außerunterrichtlichen Lernarrangements erforderlich. Im Folgenden wird der Forschungsstand aus dem deutschsprachigen Raum zu Effekten auf die Entwicklung der Lesefähigkeit zusammengefasst. Dazu werden zunächst Untersuchungen vorgestellt, die die Teilnahme am Ganztagsbetrieb analysieren, und im Anschluss Ergebnisse zu Effekten der Teilnahme an spezifischen Ganztagsangeboten berichtet.

11.2.1 Effekte der Teilnahme am Ganztagsbetrieb auf die Entwicklung der Lesekompetenz

Der Zusammenhang von Teilnahme am Ganztagsbetrieb und der Entwicklung der Lesefähigkeit wurde im deutschsprachigen Raum bislang nur in vergleichsweise wenigen Studien längsschnittlich untersucht: Im Projekt „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (GO) wurde analysiert, ob sich die Teilnahme am Ganztagsbetrieb an Primarschulen in Berlin auf die Entwicklung der basalen Leseleistungen von Kindern vom Ende des ersten bis zum Ende des zweiten Jahrgangs auswirkt (vgl. Bellin/Tamke 2010). Die Ganztagssteilnehmerinnen und -teilnehmer erwiesen sich als positiv selektierte Gruppe, da sie über eine höhere basale Leseleistung und eine höhere kognitive Leistungsfähigkeit in der Ausgangserhebung verfügten. Dennoch erzielten sie den höheren Leistungszuwachs (vgl. Bellin/Tamke 2010, S. 103 f.). An gebundenen Ganztagschulen erwiesen sich diese Lernzuwächse als etwas höher als an offenen Ganztagschulen (vgl. Bellin 2012). Unter Kontrolle von Vorwissen und Herkunftssprache zeigte sich ein kleiner positiver Effekt der Ganztagssteilnahme auf die Leseleistungsentwicklung (vgl. Bellin/Tamke 2010, S. 107), der allerdings nicht mehr signifikant ausfiel, wenn die kognitive Fähigkeit der Kinder in das Modell aufgenommen wurde. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass sich Kinder mit nichtdeutscher Her-

kunftssprache in ihrer basalen Lesefähigkeit schwächer entwickelten als Kinder mit deutscher Herkunftssprache und der vorhandene Leistungsrückstand auch durch den Besuch des Ganztagsbetriebs nicht aufgeholt wurde.

Im Projekt „EduCare“ wurde mit latenten Wachstumskurvenmodellen untersucht, ob sich die intensive Teilnahme am Ganztagsbetrieb (mindestens drei Tage pro Woche, mindestens 7.5 Zeitstunden) positiv auf die Entwicklung des basalen Lesens im Zeitraum von Ende des ersten bis Ende des dritten Schuljahres auswirkte (vgl. Schüpbach 2012). Unter Kontrolle der Sprachkompetenzen zu Schulbeginn, des Geschlechts und der Intelligenz entwickeln sich die Kinder, die am Ganztagsbetrieb teilnahmen, in ihrer basalen Leseleistung besser als die Kinder an Blockzeitenschulen.² Kompensatorische Effekte der Ganztagsbeteiligung hinsichtlich sozialer Disparitäten fanden sich nicht. Allerdings war die Fallzahl der Ganztagsbeteiligten und -teilnehmer mit maximal 38 Kindern sehr gering und es wurden auch Ergebnisse interpretiert, die sich nur auf 10-Prozent-Niveau als signifikant erwiesen (vgl. Schüpbach 2012, S. 113 f.).

Im Anschlussprojekt „EduCare-TaSe“ wurde in der deutschsprachigen Schweiz die Entwicklung der Schulleistungen (Ende Klasse 1 bis Ende Klasse 2) von Kindern, die den Ganztagsbetrieb der Schule nicht besuchten, mit der von Kindern verglichen, die langfristig am Ganztagsbetrieb teilnahmen (retrospektiv erfragt für einen Zeitraum von zwei Jahren) (vgl. Schüpbach et al. 2019; von Allmen et al. 2018). Das Geschlecht, die kognitiven Grundfähigkeiten, der sozioökonomische Status und Deutsch als Erst- oder Zweitsprache wurden kontrolliert. Es fanden sich keine Effekte der Langzeitbeteiligung am Ganztagsbetrieb auf die gemessene schulische Leistung. Kompensatorische Effekte für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder für Kinder aus Familien mit geringem sozioökonomischen Status konnten ebenfalls nicht nachgewiesen werden. Da als abhängige Variable der Mittelwert aus den Ergebnissen von Kompetenztests in zwei Domänen (Lesen und Mathematik) verwendet wurde, sind diese Befunde jedoch nicht als Effekt der Ganztagsbeteiligung auf die Entwicklung der Lesekompetenz zu interpretieren.

Die Befundlage zum generellen Effekt der Ganztagsbeteiligung auf die Entwicklung von Leseleistungen ist demnach nicht einheitlich. Werden Effekte gefunden, sind diese eher gering. Gemeinsam ist den vorgestellten Studien jedoch, dass sich keine kompensatorischen Wirkungen für bildungsbenachteiligte Gruppen finden. Die Ergebnisse sollten jedoch vorsichtig interpretiert werden, da Informationen zur Nutzung konkreter außerunterrichtlicher Lerngelegenheiten fehlen.

2 Nach Schüpbach (2012, S. 110) ist die Einführung von Blockzeitenschulen als erster Schritt auf dem Weg zu einer ganztägigen Organisation von Schulen zu verstehen. Insofern sind Blockzeitenschulen in der Schweiz vergleichbar mit den sogenannten „verlässlichen Halbtagsgrundschulen“ in Deutschland.

11.2.2 Effekte der Teilnahme an spezifischen Formen von extracurricularen Lerngelegenheiten auf die Lesekompetenz

Bisher liegen wenige Studien vor, die die Verbindung zwischen dem Besuch bestimmter Angebote im Ganzttag und der Kompetenzentwicklung teilnehmender Schülerinnen und Schüler untersuchen. Ein Beispiel stellt die Studie „Angebotsqualität und individuelle Wirkungen in der Primarstufe“ (StEG-P) dar, die erstmalig für den Grundschulbereich längsschnittlich die Kompetenzentwicklung mit Kompetenztests untersuchte und zugleich die Angebotsteilnahme der Schülerinnen und Schüler über 18 Monate hinweg (Mitte dritte Klasse bis Ende vierte Klasse) dokumentierte. Es konnten keine Effekte der Teilnahme an Leseangeboten auf die Lesekompetenz (vgl. Holtappels/Tillmann/Lossen 2018; Tillmann et al. 2018) nachgewiesen werden. Darüber hinaus fanden sich für Kinder mit Migrationshintergrund keine Kompensationseffekte – auch dann nicht, wenn die Qualität der Angebote aus Schülersicht berücksichtigt wurde (vgl. Holtappels/Tillmann/Lossen 2018, S. 134).

Bellin und Wegner (2010, S. 90f.) fanden im Rahmen des GO-Projekts für Ganzttagsschülerinnen und -schüler an Grundschulen in Berlin einen signifikanten positiven Effekt der Teilnahme an einer obligatorisch organisierten Hausaufgabenbetreuung auf die Entwicklung der basalen Leseleistung von Ende der ersten bis Ende der zweiten Klasse. Am deutlichsten profitierten dabei Kinder mit deutscher Herkunftssprache. Sie konnten den in der Ausgangserhebung vorhandenen Leistungsvorsprung ausbauen. Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache verfügten auch zum Ende des zweiten Schuljahres noch über eine geringere basale Lesekompetenz und konnten damit nicht aufschließen. Einschränkend muss jedoch beachtet werden, dass die Befunde nach Herkunftssprache rein deskriptiv berichtet werden, sodass unklar bleibt, wie die Unterschiede auf Signifikanz geprüft wurden.

Fischer et al. (2016) untersuchten den Effekt des Besuchs von Leseangeboten im Ganzttag auf die Lesekompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern an weiterführenden Schulen und konnten keine generellen Effekte der Teilnahme aufzeigen. Allerdings schien sich die Lesekompetenz bei freiwilliger Teilnahme etwas vorteilhafter zu entwickeln (vgl. Fischer et al. 2016; Sauerwein/Theis/Fischer 2016).

Linberg, Struck und Bäumer (2018) untersuchten mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Lesen und Mathematik von Schülerinnen und Schülern von der fünften bis zur siebten Klasse in Abhängigkeit von der Organisationsform der Schule und dem Besuch von außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten. Mit Mehrebenenanalysen fanden sie keinen signifikanten Effekt der Teilnahme an Förderangeboten auf die Entwicklung der Lesekompetenz, wohl aber einen Effekt der von den Schülerinnen und Schülern berichteten Attraktivität der Angebote.

Ebenfalls mit NEPS-Daten analysierten Steinmann, Strietholt und Caro (2019) längsschnittlich den Effekt der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Hausaufgabenbetreuung, Förderkursen und fachspezifischen Angeboten in weiterführenden Schulen mit freiwilliger Ganztagsbeteiligung auf die Mathematik- und Lesekompetenzen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Teilnahme an diesen Angeboten. Nach Kontrolle der Lernausgangslage und relevanter Hintergrundmerkmale zeigten sich keine Effekte der Teilnahme auf Lernergebnisse.

Die wenigen Studien, die auf Basis längsschnittlicher Daten die Wirkung des Besuchs der an den Schulen vorhandenen domänenspezifischen Ganztagsangebote auf lesebezogene Kompetenzen untersuchten, fanden damit zumeist keine leistungsförderlichen Effekte. Diese Ergebnisse unterscheiden sich wesentlich von Befunden aus dem angloamerikanischen Raum. Dort gibt es vielfältige Hinweise aus Studien und Meta-Analysen auf leistungsförderliche Effekte der Teilnahme an zusätzlichen Lernangeboten – nicht nur, aber vor allem – für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (vgl. Afterschool Alliance 2014; Durlak/Weissberg/Pachan 2010; Feldman/Matjasko 2005; Meier/Swartz Hartmann/Larson 2018; Riley/Peterson 2013). Allerdings sind die dort untersuchten Maßnahmen bzw. Settings mit der Situation an Ganztagschulen kaum vergleichbar (vgl. Steinmann/Strietholt 2019, S. 290).

Für die ausbleibenden fachbezogenen Effekte werden unterschiedliche Bedingungen diskutiert. Diese beziehen sich einerseits auf den Zugang zu den Angeboten. Sauerwein, Thieme und Chiapparini (2019) weisen unter anderem auf die Gefahr der Stigmatisierung von Schülergruppen hin, wenn eine Teilnahme verordnet wird, was bislang jedoch nicht nachgewiesen wurde. Damit würden Schülerinnen und Schüler als förderbedürftig eingestuft und dies auch vor der Klasse sichtbar gemacht, was negative Auswirkungen auf Leistung und Selbstkonzept haben könnte. Einzuwenden ist hier jedoch, dass bei Wahlmöglichkeiten die Gefahr besteht, dass Zielgruppen nicht in angemessenem Umfang oder gar nicht erreicht werden. Darauf weisen Befunde der Studie StEG-P hin, die einen geringen Anteil von Jungen und Kindern mit unterdurchschnittlicher Lesekompetenz in Leseangeboten an Grundschulen belegten (vgl. Tillmann et al. 2018). Schlimmstenfalls könnten förderungsbedürftige Gruppen ohne dringend nötige Lernmöglichkeiten bleiben.

Neben der Regelung des Zugangs ist andererseits von Bedeutung, wie die außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten konzipiert sind und was dort genau geschieht. Aufgrund nicht vorhandener Rahmencurricula für Lernangebote im Ganztagsbetrieb müssen als plausible Erklärungen für ausbleibende Effekte sowohl eine möglicherweise fehlende Zielorientierung auf die Förderung kognitiver Kompetenzen als auch eine unzureichende didaktische Qualität in der Durchführung der Angebote in Betracht gezogen werden (vgl. u. a. Holtappels 2019; Steinmann/Strietholt/Caro 2019). Zwar wird die Qualität von den Schülerinnen und Schülern durchaus als hoch eingestuft (vgl. Fischer/Kuhn/Züchner

2011; Sauerwein 2017; StEG-Konsortium 2016). Allerdings konnten zahlreiche Analysen zeigen, dass sich die Befundlage auch unter Berücksichtigung der Qualität der Angebote nicht änderte (vgl. u. a. Fischer et al. 2016; Holtappels/Tillmann/Lossen 2018).

Unabhängig von den Gründen muss aber festgestellt werden, dass Wirkungsnachweise für die Teilnahme an domänenspezifischen Ganztagsangeboten bisher unbefriedigend sind. Insofern sind sowohl die schulische Praxis als auch die Ganztagschulforschung gefordert, Maßnahmen zu entwickeln, die bessere Ergebnisse nach sich ziehen. Ein vielversprechender Weg ist die Entwicklung, Implementation und Evaluation von domänenspezifisch ausgerichteten, didaktisch fundierten und klar kompetenzorientierten Ganztagsangeboten. Dieser Weg wurde in dem hier vorgestellten Projekt *StEG-Lesen* beschritten.

11.3 Forschungsfragen, Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag versucht zu klären, ob und in welchem Ausmaß ein speziell für den Ganztag von Grundschulen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu effektiver Leseförderung (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017; Philipp 2015) konzipiertes Förderprogramm die Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern des vierten Jahrgangs in heterogenen Lerngruppen stärken kann.

11.3.1 Forschungsfragen

Im Projekt *StEG-Lesen* wurde das Ganztagsangebot ‚Detektiv-Club‘ entwickelt (zur Beschreibung des Angebots siehe Lossen et al. in diesem Band). Für die Evaluation des Leseangebots werden zwei Forschungsfragen ins Zentrum gestellt:

- Frage 1: Welchen Effekt hat das Förderprogramm auf die Entwicklung der Lesekompetenz der teilnehmenden Kinder?
- Frage 2: Welche Schülergruppen profitieren besonders von der Teilnahme am Leseförderprogramm?

Das Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘ basiert auf didaktischen Methoden, die sich als effektiv zur Verbesserung des Leseverstehens erwiesen haben (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017). Um die Lesekompetenz zu stärken, werden im Angebot systematisch kognitive Lesestrategien vermittelt, die über einen Zeitraum von circa vier Monaten immer wieder angewendet werden. Erwartet wird, dass die teilnehmenden Kinder eine signifikant höhere Steigerung der Lesekompetenz aufweisen als Kinder, die das Angebot nicht besuchen (Hypothese zu Fragestellung 1).

Neben dem Anwenden von kognitiven Lesestrategien, das schon ein gewisses Maß an Lesefähigkeiten voraussetzt (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017), wird im ‚Detektiv-Club‘ mit einer Methode des begleiteten Halblaut-Lesens (vgl. Lauer-Schmaltz/Rosebrock/Gold 2014) auch die Leseflüssigkeit trainiert, wovon besonders Kinder profitieren sollten, die noch wenig flüssig lesen. Insofern wird erwartet, dass Kinder mit schwachen Lesekompetenzen bzw. Schülerinnen und Schüler mit bildungsbenachteiligenden soziodemografischen bzw. -kulturellen Merkmalen (z. B. geringer formaler Bildungsstand der Eltern, nichtdeutsche Muttersprache, Migrationshintergrund) von der Teilnahme am ‚Detektiv-Club‘ besonders profitieren (Hypothese zu Fragestellung 2).

11.3.2 Instrumente und Variablen

Erfassung der Lesekompetenz

Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler wurde zu zwei Messzeitpunkten (Ende Klasse 3, Ende Klasse 4) erfasst. Für die Ausgangslage wurden die Ergebnisse der standardmäßig in allen Bundesländern im dritten Jahrgang durchgeführten Vergleichsarbeiten in der Domäne ‚Lesen‘ (VERA-3, Deutsch ‚Lesen‘) verwendet.³ Die Wiederholungstestung in der vierten Klasse erfolgte mit Aufgaben aus dem VERA-Aufgabenpool des Instituts für Qualität im Bildungswesen (IQB). Die Teilnahme an den Vergleichsarbeiten ist an staatlichen Schulen für alle Kinder der dritten Jahrgangsstufe verpflichtend (vgl. Groß Ophoff/Koch/Hosenfeld 2019, S. 205; KMK 2018a, S. 4). In allen Bundesländern werden identische Testhefte verwendet (vgl. KMK 2018b, S. 1).⁴

Die psychometrische Anbindung der VERA-Aufgaben an die Bildungsstandards wird über jährliche Pilotierungsstudien vorgenommen, in denen Schülerinnen und Schüler sowohl VERA-Testaufgaben bearbeiten als auch Aufgaben, die bereits normiert sind (vgl. Richter et al. 2014). Der Skalierung liegt ein Rasch-Modell zugrunde (vgl. Geiser/Eid 2010, S. 311 ff.). Die geschätzten Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten werden so transformiert, dass die Testleistungen auf einer Metrik mit einem Mittelwert von 500 Punkten und einer Standardabweichung von 100 Punkten abgebildet werden. Diese Werte werden als Bildungsstandardmetrik-Werte (Bista-Werte) bezeichnet (vgl. KMK 2013).

3 Vergleichsarbeiten in der dritten Klasse, Fach Deutsch, Teilbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ (vgl. KMK 2013, S. 3). Weitere Informationen zur Auswahl des Testinstruments finden sich im Beitrag von Lossen et al. in diesem Band.

4 Um die Daten der VERA-3-Testung verwenden zu können, wurde von den Eltern der Viertklässlerinnen und Viertklässler über die Genehmigung zur Teilnahme ihrer Kinder am Projekt hinaus auch explizit die Genehmigung zur Nutzung der Ergebnisse der VERA-3-Testung im Bereich ‚Lesen‘ eingeholt. Die Schulleitungen stimmten der Datennutzung ebenfalls schriftlich zu.

Tabelle 11.1. Kompetenzstufen Vergleichsarbeiten Deutsch ‚Lesen‘, Jahrgang 3 (VERA-3, Deutsch ‚Lesen‘)

| KS | Bista-Punkte | Teilfähigkeiten des Lesens | Bildungsstandard |
|-----|--------------|--|--------------------|
| I | unter 390 | Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren | --- |
| II | 390 bis 464 | Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen | Mindeststandard |
| III | 465 bis 539 | Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen | Regelstandard |
| IV | 540 bis 614 | Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen | Regelstandard plus |
| V | 615 und mehr | Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen | Optimalstandard |

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2013

Anmerkung: KS = Kompetenzstufe

Die erzielten Bista-Werte werden den fünf Kompetenzstufen des VERA-Kompetenzstufenmodells zugeordnet (vgl. KMK 2013; siehe Tabelle 11.1; vgl. dazu ausführlicher Lossen et al. in diesem Band), die eine inhaltliche Aussage über die erreichte Lesefähigkeit erlauben. Die Kompetenzstufe III ist als Regelstandard definiert. Kinder, die diese Kompetenzstufe erreichen, sind in der Lage, auch weiter verteilte Informationen in einem Text zu verknüpfen. Kinder, die den Regelstandard nicht erreichen, können maximal benachbarte Informationen in einem Text verknüpfen (KS II) oder auch nur einzelne Informationen identifizieren (KS I).

Allerdings umfasst bei der verwendeten Metrik die Standardabweichung von 100 Punkten mehr Punkte als eine Kompetenzstufe. Aus diesem Grund werden als Variablen für die Lesekompetenz in den berichteten multivariaten Analysen die Bista-Werte verwendet und in den deskriptiven und inferenzstatistischen Analysen wird an einigen Stellen zusätzlich die Zuordnung zu den Kompetenzstufen ausgewiesen.

In den Testheften fanden sowohl literarische und nichtliterarische als auch kontinuierliche und nicht kontinuierliche Texte Verwendung. Die zu lösenden Aufgaben unterschieden sich hinsichtlich Format und Komplexität und bezogen sich auf die in den Kompetenzstufen definierten Teilfähigkeiten des Leseverständnisses. Die Aufgaben reichten von der einfachen Identifikation expliziter Informationen bis zur eigenen Stellungnahme zu zentralen Aussagen des Textes. Es wurden sowohl Multiple-Choice-Formate als auch offene Antwortformate verwendet. In der Ausgangstestung (VERA-3, Deutsch ‚Lesen‘, Schuljahr 2016/17) waren von den Schülerinnen und Schülern insgesamt 24 Items zu bearbeiten, in der Wiederholungstestung im vierten Jahrgang waren es 21 Items. Das Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) der Universität Koblenz-Landau, das die VERA-3-Durchführung für mehrere Bundesländer administriert (vgl.

Tarkian et al. 2019, S. 47), stellte die Daten der VERA-Testung aus dem dritten Jahrgang zur Verfügung, programmierte ein Online-Portal zur Eingabe der Ergebnisse der Wiederholungstestung in Klasse 4 und lieferte anschließend die skalierten Daten an das StEG-*Lesen*-Team.⁵

Erfassung unabhängiger Variablen

Neben der Ausgangslage der Lesekompetenz wurden in den Analysen individuelle Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die nachweislich mit den Lesefähigkeiten in Verbindung stehen (vgl. Abschnitt 11.2). Verwendet wurden Informationen zum Geschlecht, zur Muttersprache, zum Migrationshintergrund sowie zum Schulabschluss der Eltern als Indikator für die Bildungsnähe.

Der *Migrationshintergrund* der Kinder wurde erfasst, indem jeweils erfragt wurde, ob das Kind, eine oder beide Bezugspersonen (zumeist die Eltern) in Deutschland oder im Ausland geboren sind. In den Analysen wurden die Schülerinnen und Schüler als Kinder mit Migrationshintergrund kategorisiert, die mindestens ein Elternteil haben, das im Ausland geboren wurde. Die *Muttersprache* wurde dichotom operationalisiert (Deutsch/andere Sprache als Deutsch).

Die Bildungsnähe des Elternhauses wurde über den *höchsten formalen Schulabschluss* operationalisiert und in den Analysen nach dem Vorhandensein oder Nichtvorhandensein des Abiturs unterschieden. Die *Teilnahme* der Schülerinnen und Schüler *am Leseförderprogramm* ‚Detektiv-Club‘ wurde retrospektiv erhoben. Im Fragebogen am Ende der vierten Klasse wurden die Kinder gebeten, anzugeben, ob sie am Leseförderprogramm teilgenommen hatten oder nicht.

11.3.3 Stichprobe

Das neu entwickelte Leseförderprogramm wurde zunächst im ersten Halbjahr des Schuljahres 2016/17 an 9 der 22 am Projekt teilnehmenden Schulen im Rahmen einer Erprobungsphase durchgeführt. Die übrigen 13 Schulen fungierten als Wartekontrollgruppe.

Aus schulorganisatorischen Gründen erfolgte die Zuordnung der Schulen nicht zufällig, sondern unter Berücksichtigung der Rückmeldung der Schulleitungen, wann ihnen die Umsetzung des Leseförderprogramms an ihrer Schule möglich erschien. Die Materialien wurden nach der Durchführung im Schuljahr 2016/17 unter Berücksichtigung von Rückmeldungen aus den Schulen überarbeitet und optimiert, bevor sie im Schuljahr 2017/18 erneut eingesetzt wurden.

5 Das StEG-*Lesen*-Team bedankt sich ausdrücklich bei Dr. Ursula Koch, Dr. Michael Zimmer-Müller, Frank Scherthan und Alexander Stelz für die sehr gute Zusammenarbeit und das große Engagement bei der Unterstützung des Forschungsprojekts.

Tabelle 11.2. Individuelle Merkmale und Lesekompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler (Gesamtstichprobe, Kohorte 2)

| | Gesamt | Interventionsschulen (n = 13) | Kontrollschulen (n = 9) |
|---|--|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Individuelle Merkmale | Anteil in % (n <i>gesamt</i>) ⁶ | Anteil in % (n <i>gesamt</i>) | Anteil in % (n <i>gesamt</i>) |
| Valides N (gesamt) | 1085 | 726 | 359 |
| Geschlecht ¹ (<i>Mädchen</i>) | 50.6 (1068) | 48.5* (719) | 54.7* (349) |
| Muttersprache ² (<i>Deutsch</i>) | 71.3 (807) | 71.5 (536) | 70.8 (271) |
| Migrationshintergrund ³ (<i>Ja</i>) | 31.3 (460) | 31.9 (310) | 30.0 (150) |
| Höchster Schulabschluss im Haushalt ⁴ (<i>Abitur</i>) | 68.3 (561) | 71.2* (365) | 62.8* (196) |
| Teilnahme am Leseförder- programm ⁵ (<i>Ja</i>) | 31.4 (311) | 46.2 (311) | --- |
| Lesekompetenz (Ende Klasse 3) | | | |
| Bista-Werte | | | |
| <i>M</i> | 501.2 | 499.4 | 504.6 |
| <i>SD</i> | 145.6 | 148.6 | 139.8 |
| <i>n</i> | 987 | 648 | 339 |

Anmerkung: StEG-Lesen (unimputierte Daten), Schülerbefragung MZP 3 und MZP 4, Elternbefragung MZP 4; Schülertestung Klasse 3: VERA-3, Deutsch, Lesen' ($M = 500$, $SD = 100$)

¹ Geschlecht: [0] Junge, [1] Mädchen; ² Muttersprache: [0] nicht Deutsch, [1] Deutsch; ³ Migrationshintergrund: [0] keine Bezugsperson im Ausland geboren, [1] mind. eine Bezugsperson im Ausland geboren; ⁴ höchster Schulabschluss im Haushalt: [0] kein Abitur, [1] Abitur; ⁵ [0] keine Teilnahme am Leseförderprogramm, [1] Teilnahme am Leseförderprogramm; ⁶ Anzahl aller gültigen Angaben, Beispiel: 1068 Kinder haben Angaben zum Geschlecht gemacht, davon sind 50.6 Prozent Mädchen; t-Test für unabhängige Stichproben, Vergleich von Schülerinnen und Schülern (SuS) an Interventions- und Kontrollschulen
* $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Im zweiten Jahr nahmen die 13 Schulen der Wartekontrollgruppe nun die Rolle als Interventionsschulen ein, während die übrigen 9 Interventionsschulen nun als Kontrollschulen fungierten. Die im Rahmen dieses Beitrags berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die Durchführung des Leseförderprogramms im Schuljahr 2017/18 (Kohorte 2).

Tabelle 11.2 weist die Zusammensetzung der Stichprobe der zweiten Kohorte nach individuellen Hintergrundmerkmalen sowie den Lesekompetenzwerten der Ausgangserhebung in Klasse 3 aus. Dabei werden nicht imputierte Daten berichtet. Von den 1085 Schülerinnen und Schülern besuchten 359 Kinder (33.1 %) die 9 Schulen, die das Leseförderprogramm in der zweiten Kohorte nicht durchführ-

ten (Kontrollschulen), und 726 Kinder (66.9%) die 13 Schulen, die das Förderprogramm in der zweiten Kohorte realisierten (Interventionsschulen).

Der Anteil der Mädchen lag insgesamt bei 50.6 Prozent. An den Interventionsschulen war er etwas geringer als an den Kontrollschulen (48.5% zu 54.7%). Etwa zwei Drittel der Kinder gaben an, dass Deutsch ihre Muttersprache sei, circa drei von zehn Kindern hatten einen Migrationshintergrund. Interventions- und Kontrollschulen unterschieden sich diesbezüglich nicht voneinander.

Ebenfalls etwa zwei Drittel der Kinder stammten aus einem Haushalt, in dem mindestens ein Elternteil über das Abitur verfügt. An den Interventionsschulen lag dieser Anteil mit 71.2 Prozent signifikant höher als an den Kontrollschulen (62.8%). Die Lesekompetenzwerte der Testung in Klasse 3 (Bista-Werte VERA-3, Deutsch ‚Lesen‘) unterschieden sich zwischen Interventions- und Kontrollschulen nicht signifikant und lagen nahe am Mittelwert von 500 Testpunkten, auf den die Lesekompetenzwerte normiert sind.

Die Lesefähigkeiten unterschieden sich bereits in der Eingangserhebung wesentlich nach individuellen Hintergrundmerkmalen. Zum Ende der dritten Klasse zeigten Kinder mit Migrationshintergrund geringere Lesekompetenzen als jene ohne Migrationshintergrund (466 vs. 525 Punkte, $T = 6.31$, $df = 633$, $p < .001$). Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache erzielten im Vergleich zu Kindern mit deutscher Muttersprache ebenfalls geringere Lesekompetenzwerte (465 vs. 518 Punkte, $T = -5.09$, $df = 249$, $p < .001$). Schülerinnen und Schüler aus Haushalten mit Abitur wiesen einen wesentlichen Vorsprung in ihren Lesefähigkeiten im Vergleich zu Kindern aus Haushalten ohne Abitur auf (525 vs. 460 Punkte, $T = -6.12$, $df = 101$, $p < .001$). Gering und nur tendenziell signifikant waren hingegen die Unterschiede in der Lesekompetenz von Mädchen und Jungen (510 vs. 493 Punkte, $T = -1.88$, $df = 4173$, $p = .060$).

Das Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘ wurde in der zweiten Kohorte in 26 Gruppen mit 311 Kindern durchgeführt. Dies entspricht einem knappen Drittel der Gesamtstichprobe und 46.2 Prozent der Schülerinnen und Schüler an den Interventionsschulen.

11.3.4 Umgang mit fehlenden Werten und Analysemethoden

In der zweiten Kohorte lagen Daten von insgesamt 1130 Schülerinnen und Schülern vor. Von den Analysen ausgeschlossen wurden die Fälle, zu denen ausschließlich Informationen aus den Lesekompetenztestungen vorhanden waren, jedoch keine Teilnahme an den Schülerbefragungen stattgefunden hatte und auch kein Elternfragebogen vorlag. Damit reduzierte sich die Fallzahl auf 1085 Schülerinnen und Schüler. Fehlende Werte wurden für diese Fälle anhand von 15 Datensätzen multipel imputiert.

Von 9.0 Prozent der Schülerinnen und Schüler fehlten Angaben zur Lese-

kompetenz in Klasse 3, von 10.7 Prozent der Fälle Angaben aus der Wiederholungstestung im vierten Jahrgang. Vergleichsweise viele Missings lagen für die Hintergrundmerkmale vor, die über die Befragung der Eltern erhoben wurden. Für den Migrationshintergrund lag dieser Anteil bei 57.6 Prozent, für die Muttersprache bei 25.6 Prozent und für den höchsten Schulabschluss im Haushalt bei 48.3 Prozent. Im Zuge der multiplen Imputation konnten durch hoch korrelierende Prädiktoren trotzdem robuste Schätzungen erzielt werden.⁶

Die Durchführung der multiplen Imputation erfolgte mithilfe des Statistikprogramms R sowie der Pakete *mice* (vgl. van Buuren/Groothuis-Oudshoorn 2011) und *miceadds* (vgl. Robitzsch/Grund/Henke 2019).⁷

Mit Ausnahme der in Abschnitt 11.3.3 vorgestellten Stichprobenkennwerte wurden alle Berechnungen mit multipel imputierten Daten vorgenommen.⁸ Dabei kamen inferenzstatistische, regressions- und varianzanalytische Verfahren zum Einsatz. Unterschiede zwischen Mittelwerten und Zuwächsen in der Lesekompetenz wurden anhand von *t*-Tests für unabhängige und gepaarte Stichproben sowie im Rahmen von Mixed-ANOVA-Modellen geprüft (vgl. Murrar/Brauer 2018). Zur Bewertung des Effekts der Teilnahme am Leseförderprogramm auf die Lesekompetenzentwicklung wurden multivariate Regressionsanalysen durchgeführt. Um zu überprüfen, ob verschiedene Schülergruppen hinsichtlich ihrer Lesekompetenzentwicklung in unterschiedlichem Ausmaß von der Teilnahme am Leseförderprogramm profitieren, wurden Interaktionseffekte modelliert. Sowohl bei den Regressions- als auch bei den Varianzanalysen wurde die hierarchische Datenstruktur⁹ über die Korrektur der Standardfehler berücksichtigt.

11.4 Ergebnisse

11.4.1 Teilnahme am Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘

Ziel der Interventionsstudie war es, die Lesekompetenz von Kindern der vierten Klassenstufe zu stärken. Damit Kinder mit unterschiedlicher Lernausgangslage

6 Selbst wenn die Annahme des ‚Missing at Random‘ verletzt sein sollte, sind bei hoher Korrelation der Prädiktorvariablen korrekte Schätzungen zu erwarten (vgl. Schouten/Vink 2018). Im konkreten Fall fungierten der Migrationshintergrund, die Muttersprache und die zu Hause gesprochene Sprache gegenseitig als geeignete Prädiktoren. Als hochprädiktiv für den höchsten Schulabschluss im Haushalt erwies sich die Anzahl der Bücher im Haushalt.

7 Anwendung fand im Zuge dieses Verfahrens der auf dem Modell der Entscheidungsbäume fußende CART-Algorithmus (Classification and Regression Trees; vgl. Breiman et al. 1984).

8 Die Berechnungen wurden jeweils mit allen imputierten Datensätzen simultan durchgeführt. Die einzelnen Ergebnisse wurden anschließend anhand gängiger statistischer Verfahren zusammengeführt (vgl. Rubin 1987).

9 Die Intraklassenkorrelation für den Lesekompetenzwert der Wiederholungstestung liegt bei 11.5 Prozent.

im Lesen zum einen mit- und voneinander lernen können und zum anderen eine Stigmatisierung von leseschwächeren Kindern vermieden wird, wurde in der Kommunikation mit den Schulen herausgestellt, dass eine leistungsheterogene Zusammensetzung der Gruppen, in denen die Leseförder-AG ‚Detektiv-Club‘ durchgeführt wurde, von Bedeutung ist. Zugleich sollten aber Schülerinnen und Schüler mit schwächeren Leseleistungen in angemessenem Umfang erreicht werden.

Zusammensetzung der Gruppen der Teilnehmenden und der Nichtteilnehmenden am Leseförderprogramm

Tabelle 11.3 weist die Zusammensetzung der Gesamtgruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Leseförderprogramm im Vergleich zu den nicht teilnehmenden Kindern nach Hintergrundmerkmalen und der Ausgangslage der Lesekompetenz in Klasse 3 aus.

Die nicht teilnehmenden Kinder stammten dabei zum einen aus den Kontrollschulen, zum anderen waren es Kinder aus den Interventionsschulen, die entweder nicht am Ganztagsbetrieb teilnahmen oder den Ganztag besuchten, aber nicht das Leseförderprogramm.

In der Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren Kinder mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Muttersprache zu einem signifikant höheren Anteil vertreten als in der Gruppe der Kinder, die das Leseförderprogramm nicht besuchten. Gleichzeitig zeigten sich hinsichtlich des höchsten Schulabschlusses im Haushalt und des Geschlechts der Kinder keine bedeutsamen Unterschiede zwischen teilnehmenden und nicht teilnehmenden Kindern. Letzteres ist nicht selbstverständlich, da Jungen in außerunterrichtlichen Leseangeboten oft unterrepräsentiert sind (vgl. Rollett et al. 2020; Tillmann et al. 2018).

Die Ende der dritten Klasse im Rahmen der Vergleichsarbeiten getestete Lesekompetenz (VERA-3, Deutsch ‚Lesen‘) erwies sich in der Gruppe der ‚Detektiv-Club‘-Kinder mit 479 Bista-Punkten als wesentlich geringer als in der Gruppe der nicht am Leseförderprogramm teilnehmenden Kinder (513 Bista-Punkte). Dies spiegelt sich auch in der Besetzung der Kompetenzstufen wider: Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die das Förderprogramm besuchten, waren anhand der Bista-Werte den Lesekompetenzstufen I und II zuzuordnen, das heißt, sie erfüllten in der dritten Klasse nur den im VERA-Kompetenzstufenmodell (Tabelle 11.1) definierten Mindeststandard oder lagen darunter und waren damit maximal in der Lage, benachbarte Informationen in einem Text zu verknüpfen; unter den Kindern, die nicht am Programm teilnahmen, lag dieser Wert bei 38 Prozent. Am Leseförderprogramm nahmen damit zu einem höheren Anteil Kinder teil, für die die Förderung der Lesekompetenz als besonders wichtig erachtet wird: Kinder, deren Muttersprache nicht die schulische Instruktionssprache ist, die einen Migrationshintergrund haben und/oder eine unter dem Regelstandard liegende Lesekompetenz aufweisen. Die Standardabweichung

Tabelle 11.3. Individuelle Merkmale und Ausgangslage der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler nach Teilnahme am Leseförderprogramm

| Individuelle Merkmale | Teilnahme am Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘ | | | | |
|--|---|------------------|--------|------|--|
| | Ja | Nein | T-Test | | |
| | Anteil in % | Anteil in % | T | sig. | |
| N | 366 | 719 | | | |
| Geschlecht ¹ (Anteil Mädchen) | 48.5 | 51.5 | .848 | .397 | |
| Muttersprache ² (Anteil Deutsch) | 62.7 | 72.6 | 2.97 | .003 | |
| Migrationshintergrund ³ (Anteil Ja) | 47.5 | 35.1 | -3.51 | .001 | |
| Höchster Schulabschluss im Haushalt ⁴ (Anteil Abitur) | 63.4 | 65.1 | 0.41 | .683 | |
| Lesekompetenz (Ende Klasse 3) | M (SD) | M (SD) | | | |
| Bista-Werte | 479.2 (171.0) | 512.8 (156.2) | 3.03 | .003 | |
| Anteil SuS auf KS I und II | 47.1 (0.56) | 38,1 (0.52) | -2.50 | .013 | |

Anmerkung: StEG-Lesen (imputierte Daten), Schülerbefragung MZP 3 und MZP 4, Elternbefragung MZP 4; Schülerfestung Klasse 3: VERA-3, Deutsch ‚Lesen‘

¹ Geschlecht: [0] Junge, [1] Mädchen; ² Muttersprache: [0] nicht Deutsch, [1] Deutsch; ³ Migrationshintergrund: [0] keine Bezugsperson im Ausland geboren, [1] mind. eine Bezugsperson im Ausland geboren;

⁴ höchster Schulabschluss im Haushalt: [0] kein Abitur, [1] Abitur; t-Test für unabhängige Stichproben

von 171 bzw. 156 Punkten der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Kinder weist darauf hin, dass die Lesefähigkeiten an den untersuchten Schulen deutlich heterogener ausfielen, als dies aufgrund der Normierung des Testverfahrens zu erwarten war.

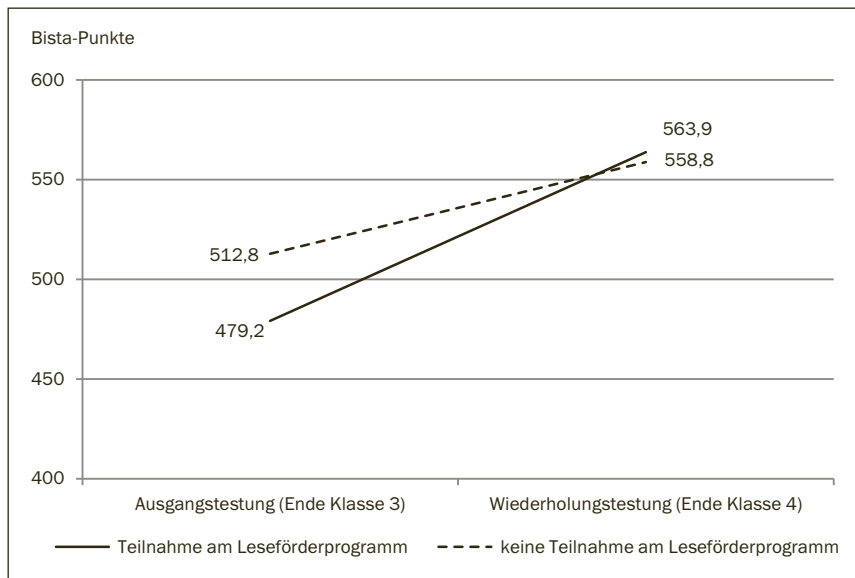
11.4.2 Genereller Effekt der Teilnahme am Förderprogramm auf die Lesekompetenz

Die untersuchten Schülerinnen und Schüler verzeichneten im Durchschnitt von der dritten zur vierten Klasse einen signifikanten Lernzuwachs in der Lesekompetenz von 59.1 Bista-Punkten ($T = -12.6$, $df = 149$, $p < .001$).

Lesekompetenzentwicklung nach Teilnahme am Leseförderprogramm

Abbildung 11.1 weist die Lesekompetenzwerte der Ausgangstestung in Klasse 3 und der Wiederholungstestung in Jahrgang 4 getrennt nach der Teilnahme am

Abbildung 11.1. Entwicklung der Lesekompetenzpunkte nach Teilnahme am Leseförderprogramm



Anmerkung: StEG-Lesen (imputierte Daten), $n = 1085$, $n_{TN} = 366$, $n_{NTN} = 719$. Schülerbefragung MZP 3 und MZP 4; Schülertestung Klasse 3: VERA-3, Deutsch ‚Lesen‘ ($M = 500$, $SD = 100$), Wiederholungstestung Klasse 4: Testaufgaben aus VERA-Aufgabenpool des IQB; Unterschied Ausgangstestung Ende Klasse 3: ***; Unterschied Wiederholungstestung Ende Klasse 4: n. s.; Zuwachs Lesekompetenzpunkte für beide Gruppen: ***; Test zwischen Subgruppen: t-Test für unabhängige Stichproben; Test für Lesekompetenzzuwachs: VA mit Messwiederholung und Interaktionsterm***

* $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Leseförderprogramm aus. Die Kinder, die den ‚Detektiv-Club‘ nicht besuchten, wiesen in der Ausgangserhebung Ende der dritten Klasse im Durchschnitt eine signifikant höhere Lesekompetenz auf als die Schülerinnen und Schüler, die am Programm teilnahmen (513 vs. 479 Punkte, $T = 3.03$, $df = 92$, $p = .003$). In der Wiederholungstestung Ende der vierten Klasse erzielten sowohl die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (465 Punkte, $T = -9.20$, $df = 98$, $p < .001$) als auch die Kinder, die das Leseförderprogramm nicht besuchten (559 Punkte, $T = -7.81$, $df = 84$, $p \leq .001$), erwartungsgemäß signifikant höhere Testwerte als in der ersten Messung.

Der Lernzuwachs in Form von Bista-Punkten ist allerdings in beiden Gruppen unterschiedlich groß: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Förderprogramm konnten mit einem Zuwachs von knapp 85 Testpunkten ihre Lesekompetenz signifikant stärker verbessern als nicht am ‚Detektiv-Club‘ teilnehmende Kinder, die 46 Punkte zulegten. Die Interaktion zwischen Lesekompetenzentwicklung und Teilnahme am Förderprogramm ist signifikant ($F = 12.79$, $df_1 = 1$,

$df_2 = 1083, p < .001$). Am Ende der vierten Klasse ist der Unterschied zwischen beiden Gruppen mit fünf Testpunkten nicht mehr statistisch relevant ($T = -0.48, df = 90, p = .635$). Dies bedeutet, dass die am Leseförderprogramm teilnehmenden Schülerinnen und Schüler den in der dritten Klasse vorhandenen Leistungsrückstand im Leseverständnis aufholen konnten. Hinsichtlich des Leistungszuwachses zeigte sich, dass jedes zweite Kind, das am Förderprogramm teilnahm, in der Wiederholungstestung um mindestens eine Kompetenzstufe besser abschnitt als in der Ausgangserhebung. Unter den nicht am ‚Detektiv-Club‘ teilnehmenden Kindern gelang das mit knapp 40 Prozent signifikant weniger Schülerinnen und Schülern. Fast jedes dritte ‚Detektiv-Club‘-Kind, aber nur knapp jedes fünfte Kind, das das Leseförderprogramm nicht besuchte, verbesserte sich um zwei oder mehr Kompetenzstufen (ohne Abbildung).

Regressionsanalytische Befunde

Die Teilnahme am ‚Detektiv-Club‘ hat unter Berücksichtigung der Lesefähigkeit am Ende der dritten Klasse einen auf 5-Prozent-Niveau signifikanten positiven Effekt auf die Lesefähigkeit am Ende des vierten Jahrgangs ($\beta = .076$) (ohne Tabelle). Da sich die am Leseförderprogramm teilnehmenden und nicht teilnehmenden Kinder außer in der Ausgangslage der Lesekompetenz auch in den Hintergrundmerkmalen unterscheiden, wird im Folgenden regressionsanalytisch geprüft, ob der Effekt der Teilnahme am Leseförderprogramm auch unter Berücksichtigung dieser Merkmale Bestand hat. Tabelle 11.4 enthält die Ergebnisse verschiedener Regressionsmodelle. Abhängige Variable ist der Lesekompetenzwert der Wiederholungstestung zum Ende der vierten Klasse. Zunächst wurde der Lesekompetenzwert der dritten Klasse in das Modell aufgenommen, anschließend wurden relevante Hintergrundmerkmale hinzugezogen: Geschlecht, höchster Schulabschluss im Haushalt, Muttersprache und Migrationshintergrund.¹⁰ Danach wurde das Modell um die Teilnahme am Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘ erweitert.

Erwartungsgemäß hat der Lesekompetenzwert am Ende der dritten Klasse in allen Modellen den höchsten Effekt ($\beta = .542$ bis $.490$) (siehe Tabelle 11.4). Das Geschlecht ist unter Kontrolle des Ausgangsniveaus nicht signifikant. Der höchste Schulabschluss der Eltern erweist sich als weiterhin wirksam: Kinder mit mindestens einem Elternteil mit Abitur entwickeln sich in Bezug auf ihre Lesekompetenz signifikant besser ($\beta = .124$ bis $.116$).

Auch Deutsch als Muttersprache ist in diesen Analysen prädiktiv für die Entwicklung der Lesekompetenz ($\beta = .132$ bis $.125$). Ist hingegen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren, fällt die Entwicklung der Lesekompetenz signifikant schwächer aus ($\beta = -.131$ bis $-.139$). Mädchen und Jungen entwickeln sich

10 Aufgrund der Kollinearität der Indikatoren Muttersprache und Migrationshintergrund wurden getrennte Modelle berichtet.

Tabelle 11.4. Effekt der Ausgangslage, individueller Schülermerkmale und der Teilnahme am Leseförderprogramm auf die Lesekompetenz Ende der vierten Klasse

| | AV: Bista-Wert Ende Klasse 4 | | | | | | |
|---|------------------------------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 |
| Lernausgangslage (Bista-Wert Ende Klasse 3) | .542*** | .541*** | .511*** | .490*** | .497*** | .485*** | .492*** |
| Geschlecht ¹ (1 = Mädchen) | | .017 | .022 | .028 | .031 | .026 | .029 |
| Höchster Schulabschluss im Haushalt ⁴ (1 = Abitur) | | | .124*** | .117*** | .117*** | .116** | .116*** |
| Muttersprache ² (1 = Deutsch) | | | | .125*** | .132*** | | |
| Migrationshintergrund ³ (1 = mind. eine Bezugsperson im Ausland geboren) | | | | | | -.131*** | -.139*** |
| Teilnahme am Leseförderprogramm (1 = Ja) | | | | | .081* | | .083** |
| R ² | .294*** | .295*** | .310*** | .325*** | .332*** | .326*** | .333*** |

Anmerkung: StEG-Lesen (imputierte Daten), $n = 1085$. Schülertestung Klasse 3: VERA-3, Deutsch ‚Lesen‘, Bista-Werte ($M = 500$, $SD = 100$), Klasse 4: Testaufgaben aus VERA-Aufgabenpool des IQB, Bista-Werte; Schülerbefragung MZP 3 und MZP 4, Elternbefragung MZP 4

¹ Geschlecht: [0] Junge, [1] Mädchen; ² höchster Schulabschluss im Haushalt: [0] kein Abitur, [1] Abitur;

³ Muttersprache: [0] nicht Deutsch, [1] Deutsch; ⁴ Migrationshintergrund: [0] keine Bezugsperson im Ausland geboren, [1] mind. eine Bezugsperson im Ausland geboren

* $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

dagegen in ihrer Lesekompetenz nicht unterschiedlich. Der signifikante Vorteil der Mädchen (etwa 20 Punkte) ist zwar zu beiden Messzeitpunkten nachweisbar, weitet sich im Untersuchungszeitraum aber nicht weiter aus. Insgesamt reihen sich die berichteten Befunde sehr gut in die Ergebnisse international vergleichender Leistungsstudien ein. Die Modelle 5 und 7 zeigen schließlich, dass die Teilnahme am Leseförderprogramm auch unter Berücksichtigung der Ausgangslage der Lesekompetenz und individueller Hintergrundmerkmale einen signifikanten Beitrag zur Verbesserung der Lesekompetenz leistet ($\beta = .083$ bis $.081$).

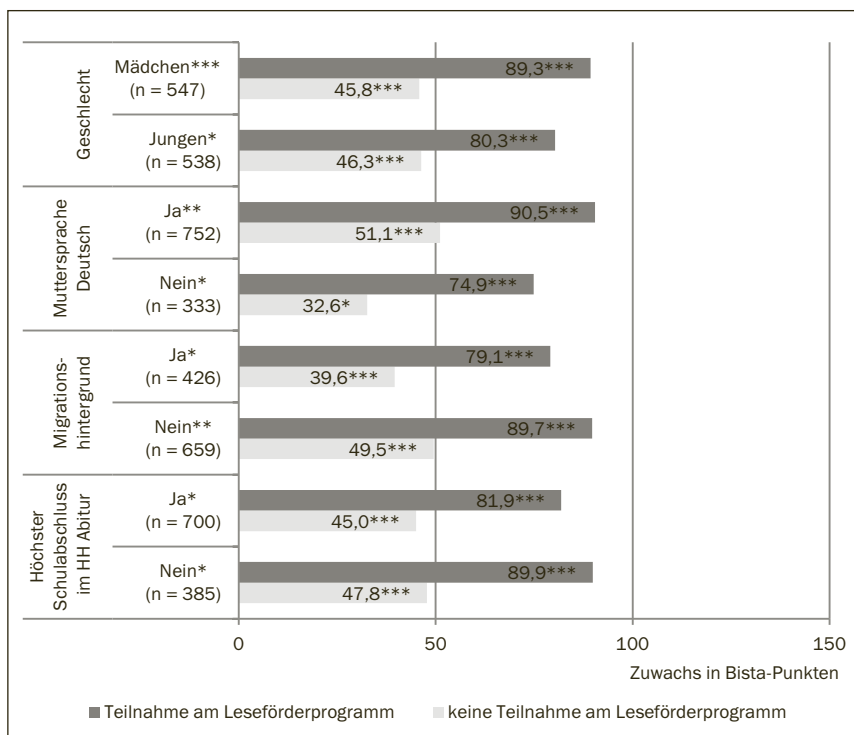
11.4.3 Differenzielle Wirkungen: Effekte der Teilnahme am Förderprogramm für verschiedene Schülergruppen

Nachdem nachgewiesen werden konnte, dass die Teilnahme am Leseförderprogramm einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Lesekompetenz hat, wird nun untersucht, ob einige Schülergruppen mehr als andere von der Teilnahme am Leseförderprogramm profitieren konnten.

Effekte nach Hintergrundmerkmalen

In Abbildung 11.2 ist der Zuwachs an Lesekompetenzpunkten nach Teilnahme an Leseförderprogramm bzw. Nichtteilnahme am Leseförderprogramm ‚Detektiv-Club‘ aufgeführt. Betrachtet werden verschiedene Schülergruppen, die sich in relevanten Hinter-

Abbildung 11.2. Zuwachs an Lesekompetenzpunkten für verschiedene Schülergruppen nach Teilnahme am Leseförderprogramm



Anmerkung: StEG-Lesen (imputierte Daten), n = 1085, Schülerbefragung MZP 3 und MZP 4, Elternbefragung MZP 4; HH = Haushalt; Migrationshintergrund: Nein: keine Bezugsperson im Ausland geboren; Ja: mind. eine Bezugsperson im Ausland geboren; Test zwischen Subgruppen: t-Test für unabhängige Stichproben; Test für Lesekompetenzzuwachs pro Subgruppe: t-Test für gepaarte Stichproben

* p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

grundmerkmalen (Geschlecht, Muttersprache, Migrationshintergrund, höchster Schulabschluss im Haushalt) unterscheiden. Für alle Gruppen ist ausgewiesen, ob sich zum einen die Lesekompetenz zwischen Ende der dritten und Ende der vierten Klasse signifikant verbessert hat (Sterne in den Balken) und ob sich zum anderen die Zunahme der Lesekompetenz signifikant zwischen Kindern, die das Leseförderprogramm besucht haben, und solchen, die nicht daran teilnahmen, unterscheidet (Sterne an der Benennung der Subgruppen).

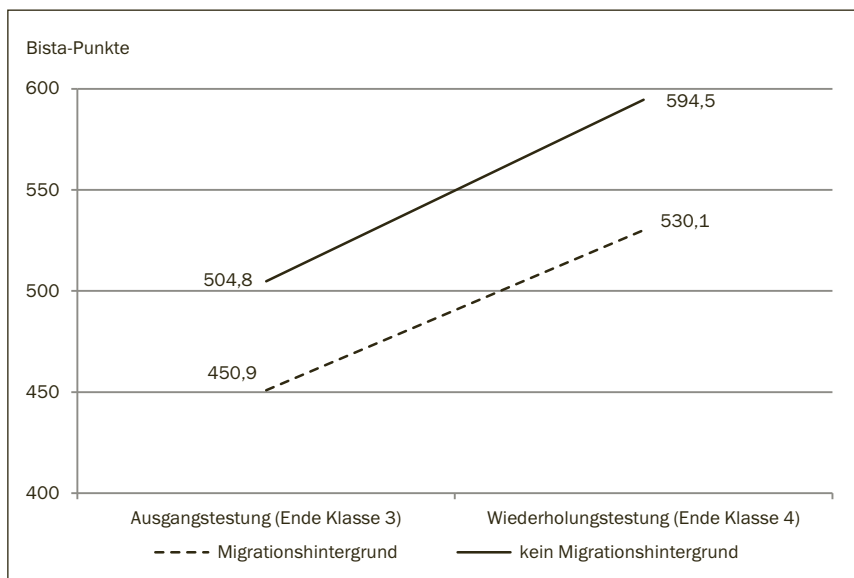
Zunächst ist festzustellen, dass die Kinder aller betrachteten Subgruppen ihre Lesekompetenz signifikant verbessern konnten. Das Ausmaß der Steigerung der Lesekompetenz unterscheidet sich jedoch wesentlich nach der Teilnahme am Förderprogramm. Für alle Subgruppen entwickeln sich die Kinder, die den ‚Detektiv-Club‘ besuchten, signifikant besser. In vielen Gruppen erzielten sie einen Lesekompetenzzuwachs, der (fast) doppelt so hoch ausfiel wie in den Vergleichsgruppen: Teilnehmende Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache konnten sich beispielsweise um 75 Punkte verbessern, während jene, die nicht teilnahmen, 33 Punkte zulegten ($T = -2.05$, $df = 89$, $p = .043$). Vergleichbares gilt auch für die übrigen Hintergrundmerkmale.

Werden nun die Lesekompetenzzuwächse innerhalb der Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Leseförderprogramm in Bezug auf die Hintergrundmerkmale betrachtet, zeigt sich, dass verschiedene Gruppen ihre Lesekompetenz in vergleichbarem Ausmaß verbessern konnten. Gleiches trifft für die Kinder zu, die nicht am Leseförderprogramm teilnahmen. Auch hier erzielten Kinder verschiedener Subgruppen vergleichbare Zuwächse in den gemessenen Lesekompetenzwerten.

Verdeutlicht werden soll dies am Beispiel der am Leseförderprogramm teilnehmenden Kinder mit und ohne Migrationshintergrund (siehe Abbildung 11.3): Kinder mit Migrationshintergrund konnten ihre Lesekompetenz um 79 Punkte steigern, Kinder ohne Migrationshintergrund um 90 Punkte. Dieser Unterschied ist nicht signifikant ($T = 0.61$, $df = 222$, $p = .542$). Kinder mit Migrationshintergrund erzielten in der Ausgangserhebung Ende der dritten Klasse im Durchschnitt 54 Lesekompetenzpunkte weniger als die Kinder ohne Migrationshintergrund ($T = 3.19$, $df = 228$, $p = .002$). Da beide Gruppen ihre Lesekompetenz bis Ende der vierten Klasse ähnlich stark steigern konnten, blieb der Abstand zwischen beiden Gruppen – auf höherem Niveau – bestehen ($T = 4.17$, $df = 506$, $p < .001$).

Analoge Entwicklungen zeigten sich auch für Schülerinnen und Schüler mit deutscher im Vergleich zu Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache sowie für Kinder aus Haushalten mit und ohne Abitur. In der Gruppe der am Förderprogramm teilnehmenden Kinder kann somit kein Kompensationseffekt für herkunftsbedingt benachteiligte Schülergruppen nachgewiesen werden, das heißt, die Schere schließt sich nicht, geht allerdings auch nicht weiter auseinander. Multivariate Regressionsanalysen bestätigen diese Befunde: Es finden sich weder für Kinder, die am Leseförderprogramm teilgenommen haben, noch für diejeni-

Abbildung 11.3. Entwicklung der Lesekompetenzpunkte von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Leseförderprogramm nach Migrationshintergrund



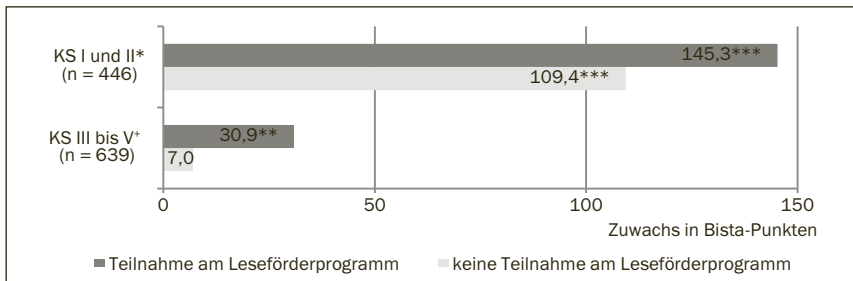
Anmerkung: StEG-Lesen (imputierte Daten), $n = 1085$, Schülerbefragung MZP 3 und MZP 4, Elternbefragung MZP 4; t-Test für unabhängige Stichproben; Unterschied Ausgangstestung Ende Klasse 3: ***; Unterschied Wiederholungstestung Ende Klasse 4: ***
 $^+ p < .10$, $^* p < .05$, $^{**} p < .01$, $^{***} p < .001$

gen, die den ‚Detektiv-Club‘ nicht besuchten, signifikante Interaktionen zwischen Lesekompetenzentwicklung und Hintergrundmerkmalen (Migrationshintergrund, Muttersprache, Geschlecht oder höchstem Schulabschluss im Haushalt) (ohne Tabelle).

Effekte nach Niveau der Lesekompetenz in Klasse 3

Die Schülerinnen und Schüler wurden nach dem in Klasse 3 erzielten Ausgangswert der Lesekompetenz in zwei Gruppen unterteilt (siehe Abbildung 11.4): Kinder, die Ende der dritten Klasse nur den Minimalstandard erreichten (Kompetenzstufe II) oder darunter blieben (Kompetenzstufe I), und Kinder, die in der ersten Testung bereits den Regelstandard erreichten (Kompetenzstufe III) oder darüber lagen (Kompetenzstufen IV und V). Die leseschwächeren Schülerinnen und Schüler konnten sowohl bei Teilnahme am Leseförderprogramm (Zuwachs: 145 vs. 31 Punkte, $T = 7.114$, $df = 189$, $p < .001$) als auch bei Nichtteilnahme (Zuwachs: 109 vs. 7 Punkte, $T = 10.366$, $df = 507$, $p < .001$) ihre Lesekompetenz wesentlich stärker steigern als die Kinder, die schon in Klasse 3 mindestens den Regelstandard erreichten.

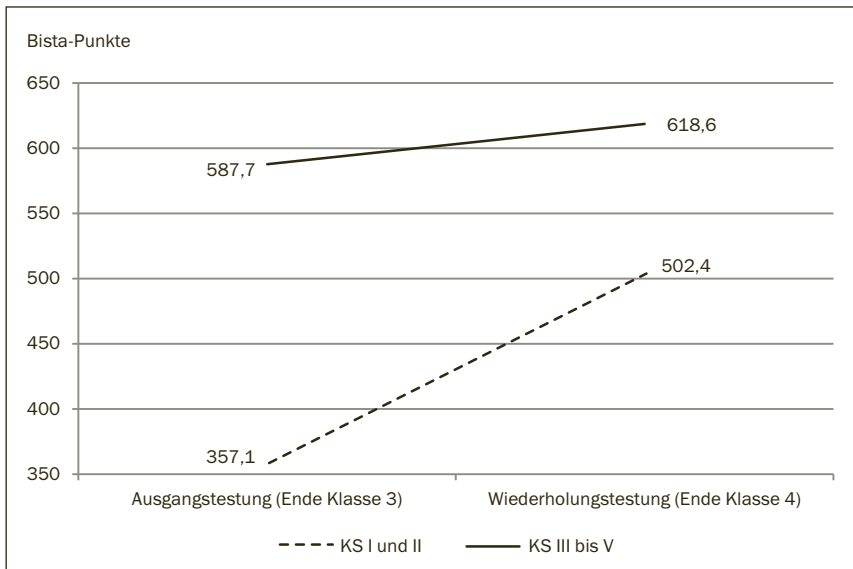
Abbildung 11.4. Zuwachs an Lesekompetenzpunkten nach Teilnahme am Leseförderprogramm und Entwicklung nach Kompetenzniveau der Ausgangserhebung in Klasse 3



Anmerkung: StEG-Lesen (imputierte Daten), $n = 1085$, Schülerbefragung MZP 3 und MZP 4; KS = Kompetenzstufe; Test zwischen Subgruppen: t -Test für unabhängige Stichproben; Test für Lesekompetenzzuwachs pro Subgruppe: t -Test für gepaarte Stichproben

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Abbildung 11.5. Entwicklung der Lesekompetenz von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Leseförderprogramm nach Kompetenzniveau der Ausgangserhebung in Klasse 3



Anmerkung: StEG-Lesen (imputierte Daten), $n = 1085$, Schülerbefragung MZP 3 und MZP 4; KS = Kompetenzstufe; Test zwischen Subgruppen: t -Test für unabhängige Stichproben; Test für Lesekompetenzzuwachs pro Subgruppe: t -Test für gepaarte Stichproben; Unterschied Ausgangstestung Ende Klasse 3: ***; Unterschied Wiederholungstestung Ende Klasse 4:***; Zuwachs Lesekompetenzpunkte KS I und II: ***, KS III bis V: **

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Insgesamt verringerten die leseschwächeren Schülerinnen und Schüler damit den Abstand zu den lesestärkeren Kindern wesentlich. Abbildung 11.5 zeigt dies beispielhaft für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des ‚Detektiv-Clubs‘: Die Kinder, die in der dritten Klasse die Kompetenzstufen I oder II erreichten, erzielten 230.6 Bista-Punkte weniger als die Kinder, die den Kompetenzstufen III bis V zugeordnet waren.

Dieser Abstand verringerte sich bis Ende der vierten Klasse auf 116.2 Punkte. Doch profitierten die leseschwächeren Schülerinnen und Schüler von der Teilnahme am Leseförderprogramm auch mehr als die lesestärkeren? In der Gruppe der leseschwächeren Kinder legten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Leseförderprogramm 35.9 Bista-Punkte mehr zu als die nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. In der Gruppe der lesestärkeren Schülerinnen und Schüler fiel der Vorsprung im Zuwachs bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit 23.9 Punkten deskriptiv etwas geringer aus. Dieser Unterschied erwies sich jedoch als nicht statistisch signifikant.¹¹ Somit profitieren Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Ausgangslage in der Lesekompetenz gleichermaßen von der Teilnahme am ‚Detektiv-Club‘.

11.5 Diskussion und Ausblick

Wie eingangs verdeutlicht, kommt der Förderung der Lesefähigkeit im schulischen Kontext eine besondere Bedeutung zu, da sie Voraussetzung für den Lernerfolg in fast allen schulischen Fächern ist. In der Forschung finden sich jedoch bislang kaum belastbare Hinweise darauf, dass sich der Besuch des Ganztagsbetriebs oder spezieller Ganztagsangebote positiv auf Lernergebnisse auswirkt, oder Befunde, die auf eine Verringerung des Zusammenhangs von Leistungen und Merkmalen der Herkunftsfamilie im Sinne kompensatorischer Effekte hinweisen (u. a. Steinmann/Strietholt 2019).

Da es keine Rahmencurricula für den Ganztagsbetrieb gibt, sind die Schulen frei in der Gestaltung der Angebote. Die Ausrichtung der Leseangebote auf die Förderung der Lesekompetenz sowie die Qualität der didaktischen Umsetzung kann daher zwischen Schulen, aber auch zwischen einzelnen Angeboten stark variieren. Möglicherweise sind die in der Praxis durchgeführten lesebezogenen Angebote in der Qualität der Durchführung nicht optimal oder nicht kompetenzorientiert ausgerichtet.

Mit dem Projekt *StEG-Lesen* wurde der Versuch unternommen, ein wissenschaftlich fundiertes, ziel- und kompetenzorientiertes und im Ganztag von

11 Varianzanalyse mit Messwiederholung, Interaktionseffekt von Teilnahme am Leseförderprogramm und Kompetenzstufe (‚maximal KS II‘ und ‚mindestens KS III‘) in der Ausgangserhebung in Klasse 3: $F = 0.173$, $df_1 = 1$, $df_2 = 1083$, $p = 0.667$, $partielles\ Eta^2 < .001$.

Grundschulen praktisch umsetzbares Leseförderprogramm zu entwickeln, an Schulen zu implementieren und auf seine Wirksamkeit zu prüfen. Durch die leistungsheterogene Zusammensetzung der Gruppen sollte eine Stigmatisierung leistungsschwächerer Kinder vermieden werden und Schülerinnen und Schüler sollten voneinander lernen können. In der Durchführung des neu entwickelten Leseangebots ‚Detektiv-Club‘ ist es gelungen, sowohl Kinder mit ausgeprägter Lesekompetenz als auch Kinder aus ‚Risikogruppen‘ zu erreichen.

Es ließ sich zeigen, dass es mithilfe eines Leseförderprogramms im Ganzttag möglich ist, die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern wesentlich zu verbessern. Dieser Effekt war auch noch mehrere Monate nach Ende der Intervention nachweisbar. Die ‚Detektiv-Club‘-Kinder verfügten in Klasse 3 über eine unterdurchschnittliche Lesekompetenz und konnten diesen Rückstand aufholen. Da Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedener Gruppen (z. B. mit und ohne Migrationshintergrund) in vergleichbarem Ausmaß an Lesekompetenzpunkten hinzugewannen, ergab sich hinsichtlich unterschiedlicher Herkunftsmerkmale kein kompensatorischer Effekt. Vielmehr handelt es sich um eine Art ‚Fahrstuhleffekt‘, bei dem Kinder aller Gruppen ähnlich viel dazulernen und daher vorhandene Leistungsabstände erhalten bleiben – jedoch auf höherem Niveau.

Kinder, die mit vergleichsweise geringer Lesekompetenz gestartet sind, konnten den Abstand zu den lesestärkeren Schülerinnen und Schülern verringern und im Durchschnitt Kompetenzwerte erzielen, die nach dem VERA-Kompetenzstufenmodell dem Regelstandard entsprechen. Dies gilt sowohl für die am Leseförderprogramm teilnehmenden als auch die nicht teilnehmenden Kinder. Allerdings fiel auch hier der Lesekompetenzzuwachs bei Teilnahme am Programm signifikant höher aus. Zugleich profitierten aber auch die lesestärkeren Schülerinnen und Schüler von der Teilnahme am ‚Detektiv-Club‘. Vermutet werden kann, dass das gezielte Einüben und vielfache Anwenden von kognitiven Lesestrategien ein wesentlicher Faktor für die positive Entwicklung der Lesekompetenz ist (vgl. Rosebrock/Nix 2017). Dies könnte auch eine Erklärung bieten, warum in anderen Studien keine Effekte von lesebezogenen Ganztagsangeboten auf die Lesekompetenz nachgewiesen werden konnten (vgl. Rollett et al. 2020; Tillmann et al. 2018): Mehr Zeit für Leseaktivitäten allein reicht nicht aus, um Kompetenzverbesserungen zu erreichen, gezieltes, strukturiertes Üben ist wesentlich für den Erfolg.

Welchen Limitationen unterliegt die Studie? Ausgewählte Schulen haben sich zur Teilnahme am Projekt bereiterklärt. Es handelt sich demnach nicht um eine repräsentative Stichprobe. Ein hoher Anteil von Kindern mit Eltern, die über das Abitur verfügen, weist auf eine vermutlich überdurchschnittlich ‚bildungsnahe‘ Schülerschaft hin. Relevante Hintergrundmerkmale wurden jedoch in den Analysen berücksichtigt. Zur Frage der längerfristigen ‚Nachhaltigkeit‘ des gefundenen Effekts über die Primarstufe hinaus ist leider keine Aussage möglich, da die

Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang in die Sekundarstufe I nicht weiter untersucht wurden.

Die Beurteilung der Wirkung des Leseförderprogramms erfolgte über einen Vergleich von teilnehmenden und nicht teilnehmenden Kindern. Die Kontrollschulen der zweiten Kohorten waren allerdings in der ersten Kohorte die Interventionsschulen. Es kann daher nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass die Erfahrungen der Schulen mit dem Förderprogramm indirekt in den Deutschunterricht oder in die Ganztagsangebote eingeflossen sind. Sollten sich hier positive Effekte eingestellt haben, hätte dies den nachgewiesenen Vorteil der Teilnahme am Leseförderprogramm für die Kinder der zweiten Kohorte allerdings eher gemindert.

Mit der Studie *StEG-Lesen* wurde erstmals für den Ganztagsbetrieb von Grundschulen nachgewiesen, dass eine effektive Förderung fachlicher Kompetenzen in außerunterrichtlichen Lernarrangements im Ganzttag möglich ist, wenn sowohl wissenschaftliche Befunde als auch organisatorisch-strukturelle und personelle Rahmenbedingungen des schulischen Ganztags Berücksichtigung finden. Das Training des Personals im Vorfeld sowie die enge Führung des Programms haben sich für Personen, die bislang noch wenig Erfahrung in der Leseförderung hatten, als hilfreich erwiesen.

Ziel des Projekts *StEG-Lesen* war zum einen die Entwicklung und Evaluierung eines wirksamen Leseförderprogramms. Zum anderen sollten die teilnehmenden Schulen auch dafür sensibilisiert werden, wie kompetenzorientierte Angebote konzipiert sein können. Im Sinne einer Steigerung der Angebotsqualität wäre es wünschenswert, die Chancen einer stärkeren Kompetenzorientierung des Ganztagsbetriebs besser zu nutzen, als dies an vielen Schulen bislang der Fall ist. Da die Entwicklung und Umsetzung eines kompetenzorientierten Programms zeit-, personal- und kostenintensiv ist, ist das von Schulen selbst kaum leistbar. Es muss daher überlegt werden, auf welchem Weg kompetenzorientierte Lernarrangements Eingang in das Angebotsportfolio von Ganztagschulen finden können. Eine denkbare Möglichkeit wäre, die Entwicklung kompetenzorientierter Angebotsformate im Rahmen einer Wissenschafts-Praxis-Kooperation zu fördern. Die Ganztagsangebote müssten dann so konzipiert sein, dass sie von den Schulen ohne viel Aufwand für ihren Ganztagsbetrieb adaptiert werden können.

Literaturverzeichnis für StEG-Lesen

- Afterschool Alliance (2014): Taking a Deeper Dive into Afterschool: Positive outcomes and promising practices. Washington, DC. https://www.afterschoolalliance.org/documents/Deeper_Dive_into_Afterschool.pdf (Abfrage: 30.09.2019).
- Aktionsrat Bildung (2013): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten im Auftrag der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Münster: Waxmann.
- Altenburg, Erika (1995): Weiterführendes Lesen: Verstehensfähigkeit entwickeln. In: Grundschulunterricht 42, H. 11, S. 14–17.
- Artelt, Cornelia/McElvany, Nele/Christmann, Ursula/Richter, Tobias/Groeben, Norbert/Köster, Juliane/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Ostermeier, Christian/Schiefele, Ulrich/Valtin, Renate/Ring, Klaus (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Artelt, Cornelia/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–137.
- Becker, Michael/McElvany, Nele/Kortenbruck, Marthe (2010): Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. In: Journal of Educational Psychology 102, H. 4, S. 773–785.
- Bellin, Nicole (2012): Im Spannungsfeld von Zielvorgaben und Praxis: Befunde zur lernförderlichen Ausgestaltung der Ganztagsgrundschule. In: Merkens, Hans/Bellin, Nicole (Hrsg.): Die Grundschule entwickelt sich. Münster: Waxmann, S. 141–178.
- Bellin, Nicole/Tamke, Fanny (2010): Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? In: Empirische Pädagogik 24, H. 2, S. 93–112.
- Bellin, Nicole/Wegner, Barbara (2010): Forschungsfeld Ganztag: Lernförderliche Wirkung außerunterrichtlicher Angebote und Strategien der Sprachförderung. In: Merkens, Hans/Schründer-Lenzen, Agi/Kuper, Harm (Hrsg.): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. Münster: Waxmann, S. 77–98.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Schneider, Hansjakob (2006): Entwicklung von Lesefähigkeit: Maßnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28, H. 3, S. 393–422.
- Böhme, Katrin/Bremerich-Vos, Albert (2009): Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In: Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf/Bremerich-Vos, Albert/van den Heuvel-Panhuizen, Marja/Reiss, Kristina/Walther, Gerd (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Weinheim: Beltz, S. 219–249.
- Breiman, Leo/Friedman, Jerome/Olshen, Richard A./Stone, Charles J. (1984): Classification and Regression Trees. Boca Raton: Taylor & Francis.
- Bremerich-Vos, Albert/Stahns, Ruven/Hußmann, Anke/Schurig, Michael (2017): Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 279–296.

- Chilla, Solveig (2017): Sprachliche Bildung und Schulerfolg. Zur Individualisierung der „Schlüsselkompetenz Sprache“ im deutschen Schulsystem. In: Gercke, Magdalena/Opalinski, Saskia/Thonagel, Tim (Hrsg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–136.
- Duke, Nell K./Pearson, David P. (2002): Effective practices for developing reading comprehension. In: Farstrup, Alan E./Samuels, Jay S. (Hrsg.): What research has to say about reading instruction. Newark, DE: International Reading Association, S. 205–242.
- Durlak, Joseph A./Weissberg, Roger P./Pachan, Molly (2010): A Meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. In: American Journal of Community Psychology 45, H. 3/4, S. 294–309.
- Feldman, Amy F./Matjasko, Jennifer L. (2005): The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. In: Review of Educational Research 75, H. 2, S. 159–210.
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Züchner, Ivo (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und München: Juventa, S. 246–266.
- Fischer, Natalie/Sauerwein, Markus/Theis, Désirée/Wolgast, Anett (2016): Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 780–796.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, S. 237–293.
- Geiser, Christian/Eid, Michael (2010): Item-Response-Theorie. In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–332.
- Gromada, Anna/Shewbridge, Claire (2016): Student learning time. A literature review. OECD Education Working Papers 127, Paris: OECD Publishing.
- Groß Ophoff, Jana/Koch, Ursula/Hosenfeld, Ingmar (2019): Vergleichsarbeiten in der Grundschule. Trends in der Akzeptanz und Auseinandersetzung mit Rückmeldungen. In: Zuber, Julia/Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (Hrsg.): Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–228.
- Guthrie, John T./Humenick, Nicole M. (2004): Motivating Students to Read: Evidence from Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement. In: McCardle, Peggy/Chhabra, Vinita (Hrsg.): The Voice of Evidence in Reading Research. Baltimore: Brookes, S. 329–354.
- Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang (Hrsg.) (2011): Frühprognose schulischer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, Kurt A./Perleth, Christoph (2000): Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision. Göttingen: Beltz.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsevaluation: Verfahren und Instrumente. In: schulmanagement 1, S. 8–11.
- Heyne, Nora (2014): Merkmale des Leseunterrichts im vierten Schuljahr im Fokus videobasierter Analysen. Münster: Waxmann.
- Holtappels, Heinz Günter (2014): Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen. Eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland. In: Holtappels, Heinz Günter/Willems, Ariane S./Pfeifer, Michael/Bos, Wilfried/McElvany, Nele (Hrsg.): Jahrbuch der

- Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–61.
- Holtappels, Heinz Günter (2019): Ganztagsschule. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 179–188.
- Holtappels, Heinz Günter/Radisch, Falk/Rollett, Wolfram/Kowoll, Magdalena E. (2010): Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Tarelli, Irmela/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann, S. 165–198.
- Holtappels, Heinz Günter/Schnetzler, Thomas/Kamski, Ilse (2009): Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In: Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günter/Schnetzler, Thomas (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann, S. 61–88.
- Holtappels, Heinz Günter/Tillmann, Katja/Lossen, Karin (2018): Lernen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund an Ganztagschulen. Differenzielle Effekte einer StEG-Längsschnittstudie. In: Schwabe, Franziska/McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 20. Schule und Unterricht in gesellschaftlicher Heterogenität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 106–145.
- Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Hußmann, Anke/Stubbe, Tobias C./Kasper, Daniel (2017): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 195–217.
- IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2013): Vergleichsarbeiten 2013 – 3. Jahrgangsstufe (VERA-3), Deutsch – Didaktische Handreichung (Didaktische Erläuterung Lesen). <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/dep> (Abfrage: 25.06.2020).
- Kleinbub, Iris Diana (2010): Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf (Abfrage: 12.03.2017).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München: Luchterhand.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Primarbereich – Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 04.03.2010 auf Grundlage des Ländervergleichs 2011, überarbeiteter Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013. www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_L_2.pdf (Abfrage: 13.09.2018).

- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2018a): Vereinbarung zur Weiterentwicklung der Vergleichsarbeiten (VERA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012 i. d. F. vom 15.03.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf (Abfrage: 31.01.2020).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2018b): VERA 3 und VERA 8 (Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen 3 und 8). Fragen und Antworten für Schulen und Lehrkräfte (von der 87. Amtschefscommission „Qualitätssicherung in Schulen“ am 19.04.2018 zustimmend zur Kenntnis genommen). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_04_19-VERA-FragenundAntworten.pdf (Abfrage: 02.10.2019; PDF nicht mehr verfügbar).
- Lankes, Eva-Maria/Carstensen, Claus (2007): Der Leseunterricht aus Sicht der Lehrkräfte. In: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 161–193.
- Lauer-Schmaltz, Marie/Rosebrock, Cornelia/Gold, Andreas (2014): Lautlesetandems in der Grundschule. Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. In: Didaktik Deutsch 19, H. 37, S. 45–61.
- Linberg, Tobias/Struck, Olaf/Bäumer, Thomas (2018): Vorzug Ganztagschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 2, S. 1205–1227.
- Lossen, Karin/Tillmann, Katja/Holtappels, Heinz Günter/Hannemann, Janine/Rollett, Wolfram (2016): Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in Ganztagsgrundschulen – Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülerteilnahme und der Angebotsqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 760–779.
- Meier, Ann/Swartz Hartmann, Benjamin/Larson, Ryan (2018): A quarter century of participation in school-based extracurricular activities: Inequalities by race, class, gender and Age? In: Journal of Youth and Adolescence 47, H. 6, S. 1299–1316.
- Müller, Katharina/Ehmke, Timo (2016): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 245–275.
- Murrar, Sohad/Brauer, Markus (2018): Mixed model analysis of variance. In: Frey, Bruce B. (Hrsg.): The Sage Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation. Thousand Oaks: Sage, S. 1075–1078.
- NICHD – National Institute of Child Health and Human Development (2000): Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nix, Daniel (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim und München: Juventa.
- Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Köller, Olaf (2012): Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In: Stanat, Petra/Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster: Waxmann, S. 49–55.

- Philipp, Maik (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik/Souvignier, Elmar (Hrsg.) (2016): *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann.
- Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): *Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe*. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–29.
- Richter, Dirk/Böhme, Katrin/Becker, Michael/Pant, Hans Anand/Stanat, Petra (2014): *Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten. Zusammenhänge zu Veränderungen im Unterricht und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, H. 2, S. 225–244.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): *Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede*. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa, S. 25–58.
- Riley, Richard W./Peterson, Terry K. (2013): *Conclusion: Leveraging the power of quality afterschool and summer learning: An important strategy for student success across America*. In Peterson, Terry K. (Hrsg.): *Expanding minds and opportunities. Leveraging the power of afterschool and summer learning for student success*. Washington, D. C.: Collaborative Communications Group.
- Robitzsch, Alexander/Grund, Simon/Henke, Thorsten (2019): *miceadds: Some additional multiple imputation functions, especially for mice*. R package version 3.4-17. www.CRAN.R-project.org/package=miceadds (Abfrage: 30.08.2019).
- Rollett, Wolfram/Lossen, Karin/Holtappels, Heinz Günter/Tillmann, Katja (2020): *Primary students' participation in extracurricular activities on reading and natural sciences in German all-day schools*. In: Hoon Bae, Sang/Mahoney, Joseph L./Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (Hrsg.): *International Developments in Research on Extended Education – Perspectives on Extracurricular Activities, After-school Programs, and All-day Schools*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 153–171.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2013): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Rubin, Donald B. (1987): *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: John Wiley & Sons.
- Sauerwein, Markus N. (2017): *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sauerwein, Markus N./Theis, Désirée/Fischer, Natalie (2016): *How youths' profiles of extracurricular and leisure activity affect their social development and academic achievement*. In: *International Journal for Research on Extended Education* 4, H. 1, S. 103–124.
- Sauerwein, Markus N./Thieme, Nina/Chiapparini, Emanuela (2019): *Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung*. In: *Soziale Passagen* 11, S. 81–97.
- Scheerens, Jaap/Hendriks, Maria (2013): *State of the art of time effectiveness*. In: Scheerens, Jaap (Hrsg.): *Productive Time in Education*. Cham: Springer International Publishing, S. 7–29.
- Schouten, Rianne Margaretha/Vink, Gerko (2018): *The Dance of the Mechanisms: How Observed Information Influences the Validity of Missingness Assumptions*. In: *Sociological Methods & Research*, S. 1–16.

- Schreblowski, Stephanie (2004): Training von Lesekompetenz. Münster: Waxmann.
- Schüpbach, Marianne (2012): Sprachleistungsentwicklung in Ganztagschulen unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft und der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2, S. 109–121.
- Schüpbach, Marianne/von Allmen, Benjamin/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (2019): Extended education offerings and students' development of school achievement. In: Schüpbach, Marianne/Lilla, Nanine (Hrsg.): Extended Education from an International Comparative Point of View. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–53.
- Spörer, Nadine/Brunstein, Joachim C./Arbeiter, Katrin (2007): Förderung des Leseverständnisses in Lerntandems und in Kleingruppen: Ergebnisse einer Trainingsstudie zu Methoden des reziproken Lehrens. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 54, S. 298–313.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Pant, Hans Anand (2017a): Die IQB-Bildungstrends als zentrales Element des Bildungsmonitorings in Deutschland. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 13–19.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (2017b): Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 387–410.
- StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191061.
- Steiner, Christine/Fischer, Natalie (2011): Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, Suppl. 3, S. 185–203.
- Steinmann, Isa/Strietholt, Rolf (2019): Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 65, H. 2, S. 285–306.
- Steinmann, Isa/Strietholt, Rolf/Caro, Daniel (2019): Participation in extracurricular activities and student achievement: Evidence from German all-day schools. In: School Effectiveness and School Improvement 30, H. 2, S. 155–175.
- Streblov, Lilian (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–306.
- Strietholt, Rolf/Manitus, Veronika/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (2015): Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, S. 737–761.
- Tarkian, Jasmin/Maritzen, Norbert/Eckert, Marius/Thiel, Felicitas (2019): Vergleichsarbeiten (VERA) – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In: Thiel, Felicitas/Tarkian, Jasmin/Lankes, Eva-Maria/Maritzen, Norbert/Riecke-Baulecke, Thomas/Kroupa, Anna (Hrsg.): Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–103.
- Theis, Désirée/Sauerwein, Markus (2015): „Lesen macht stark“. Leseförderung in der Ganztagschule. In: Lernende Schule 18, H. 69, S. 39–41.
- Tillmann, Katja/Sauerwein, Markus/Hannemann, Janine/Decristan, Jasmin/Lossen, Karin/Holtappels, Heinz Günter (2018): Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

- (StEG). In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer VS, S. 289–307.
- van Buuren, Stef/Groothuis-Oudshoorn, Catharina G. (2011): mice: Multivariate Imputation by Chained Equations. In: Journal of Statistical Software 45, H. 3, S. 1–67.
- Villiger, Caroline/Niggli, Alois/Wandeler, Christian/Watermann, Rainer/Kutzelmann, Sabine (2010): Multiple Ziele bei der Leseförderung: Befunde aus einer vergleichenden Interventionsstudie auf Klassenstufe 4. In: Journal for Educational Research Online 2, H. 2, S. 153–194.
- von Allmen, Benjamin/Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (2018): Tages- schulangebote und Schulleistungsentwicklung. In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieu- wenboom, Wim (Hrsg.): Tagesschulen in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–245.
- Wendt, Heike/Schwippert, Knut (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bre- merich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./ Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im interna- tionalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 219–234.

Teilprojekt
StEG-Kooperation

12 StEG-Kooperation: Beschreibung und Evaluation einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagsgrundschulen

Johanna M. Gaiser, Martin Reinert, Stephan Kielblock,
Ludwig Stecher

Die Grundannahme des Teilprojekts *StEG-Kooperation* ist, dass multiprofessionelle Kooperation wesentlich dazu beitragen kann, individuelle Förderung umzusetzen. Hierfür wurde eine mehrtägige Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der Zusammenarbeit der unterschiedlichen pädagogisch Tätigen an Ganztagsgrundschulen entwickelt, die am vorhandenen Potenzial der Schulstandorte ansetzt. An ausgewählten Schulen wurde diese Maßnahme durchgeführt und umfangreich evaluiert. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Schulentwicklungsmaßnahme und zeigt auf, inwiefern sie dazu geeignet ist, Ganztagsgrundschulen bei der Aufgabe zu unterstützen, die multiprofessionelle Kooperation zu stärken.

12.1 Einleitung: Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgrundschulen

In der Fachdiskussion zum Ganztagsgrundschulwesen wird angenommen, dass das ‚Mehr an Zeit‘, das Ganztagsgrundschulen auszeichnet, den pädagogisch Tätigen gute Ausgangsbedingungen bietet, um auf individuelle Lernwege, Lerntempi und Ausgangslagen einzelner Schülerinnen und Schüler einzugehen. Den erweiterten Zeitrahmen können pädagogisch Tätige nicht nur nutzen, um den Schülerinnen und Schülern vertiefte Unterstützung zu bieten, sondern für die pädagogische Arbeit ergeben sich auch erweiterte Möglichkeiten, das Potenzial multiprofessionell zusammengesetzter Teams zu erschließen.

Drei Aspekte erscheinen diesbezüglich besonders wichtig. (1) Ein multiprofessionelles Team kann verschiedene Formen der Förderung in unterschiedlichen Situationen an der Schule anbieten (vgl. Beck/Maykus 2016). Diese Formen können die im Unterricht angebotene Lernunterstützung erweitern. Fachliche und kognitive Förderung können im multiprofessionellen Team gemeinsam mit sozialem Lernen und erzieherischen Fragen gedacht werden. Von dieser Vielfalt profitieren die Schülerinnen und Schüler. (2) Aus der professionsübergreifenden Zusammenarbeit kann sich ein Unterstützungssystem für die pädagogisch

Tätigen entwickeln (vgl. Schüpbach/Jutzi/Thomann 2012). Das heißt, auch die pädagogisch Tätigen profitieren selbst von der Arbeit im multiprofessionellen Team, indem sie sich zum Beispiel gegenseitig mit Hilfestellungen zur Seite stehen, neue Blickwinkel einnehmen oder sich gegenseitig in ihrer Arbeit inspirieren. Dabei geht es nicht darum, dass jederzeit alle miteinander im Austausch stehen, was zu einer zusätzlichen zeitlichen Belastung werden kann. Vielmehr sollen transparente Strukturen geschaffen werden, die imstande sind, potenzielle Hürden der Zusammenarbeit abzubauen. Zudem schließt dieses Verständnis von Kooperation mit ein, dass die pädagogisch Tätigen selbst entscheiden können, welche Kooperationsintensität in spezifischen Situationen als geeignet erscheint. (3) Kritisch ist allerdings auch zu bemerken, dass eine „Potenzierung“ von Kooperationsanlässen zur Überforderung der pädagogisch Tätigen führen kann (vgl. Maykus 2011, S. 166 f.). Mit anderen Worten bedeuten sehr unterschiedliche Kooperationspartnerinnen und -partner letztlich auch, dass sich Einzelne besonders auf diese Vielfalt der Kolleginnen und Kollegen einstellen müssen – insbesondere, wenn intensiver kooperiert werden soll.

Im Kontext von sich ständig verändernden schulischen Rahmenbedingungen kann ein kooperierendes Team flexibel reagieren. Im Sinne des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung von Rolff (2016) geht es um das Meistern zukünftiger organisatorischer Neuerungen, die stets im wechselseitigen Zusammenhang mit Anforderungen an die Unterrichts-, Angebots- und Personalentwicklung zu verstehen sind. Hier kann multiprofessionelle Kooperation einen wesentlichen Beitrag leisten.

Das Projekt *StEG-Kooperation* setzt an diesem Potenzial der multiprofessionellen Kooperation an. Ihre zentralen Zielgrößen – nämlich das Lernen der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise unterstützen zu können und im Team sich gegenseitig Unterstützung zukommen zu lassen – stehen dabei im Mittelpunkt (1 und 2). Vor dem Hintergrund potenzieller Herausforderungen bei der Kooperation – etwa der Überforderung Einzelner (3) – fragt *StEG-Kooperation*, wie für die multiprofessionelle Kooperation möglichst förderliche Bedingungen geschaffen werden können. Ziel der Teilstudie ist es, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über das Gelingen und auch das mögliche Misslingen multiprofessioneller Kooperation an Ganztagssschulen (spezifischer: an Ganztagsgrundschulen) zu erhalten.

Dabei wurde wie folgt vorgegangen: Recherchen haben ergeben, dass aktuell keine umfassende Maßnahme zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation existiert, die alle pädagogisch Tätigen eines Ganztagsschulstandorts einbezieht. Auch Forschungen in diesem Bereich sind vergleichsweise wenig vorhanden (vgl. dazu Abschnitt 12.2). Daher wurde gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der ganztagsschulischen Praxis¹ eine Schulentwicklungsmaßnahme

1 Den Expertinnen und Experten sei an dieser Stelle freundlichst für ihr Engagement gedankt.

zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen konzipiert (vgl. dazu Abschnitt 12.3). Besonderes Merkmal dieser Maßnahme ist ein ganztagspezifischer Fokus, der sowohl Lehrkräfte als auch das weitere pädagogisch tätige Personal zur Teilnahme vorsieht und dabei das Ziel verfolgt, für *alle* beteiligten Professionen relevante Themen zu bearbeiten und Entwicklungsprozesse anzustoßen. Die Maßnahme wurde an drei Ganztagsgrundschulen umgesetzt. Nach der jeweiligen Umsetzung der einzelnen Modulbausteine der Schulentwicklungsmaßnahme sind Überarbeitungen vorgenommen worden, um die finale Fassung der Maßnahme (vgl. dazu Abschnitt 12.4) besonders praxistauglich zu gestalten.

Die Umsetzung der Schulentwicklungsmaßnahme an den drei Schulen wurde umfassend evaluiert. Schriftliches Kurzfeedback von den Teilnehmenden wird nach jedem Modulbaustein in Abschnitt 12.4 angeführt, um die erfolgreiche Umsetzung zu belegen. Interviews, in denen die Teilnehmenden retrospektiv nach den Auswirkungen der gesamten Schulentwicklungsmaßnahme an ihrem Ganztagsstandort gefragt wurden, sind Kern des Abschnitts 12.5.

Vertiefende Analysen zu *längerfristigen* Veränderungen in der Kooperationspraxis finden sich in Reinert et al. (in diesem Band).

12.2 Forschungsstand

Die empirische Bildungsforschung hat überzeugend herausgearbeitet, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften zu den wichtigen Grundlagen einer erfolgreichen Lehr-Lern-Kultur an Schulen zählt (vgl. u. a. Baum 2014; Bondorf 2013). So zeigt beispielsweise Holtappels (2013), dass professionelle Lerngemeinschaften von Lehrkräften förderlich sind, wenn es um die Implementation schulischer Innovationen geht. Von multiprofessioneller Kooperation ist die Rede, wenn mehr als zwei Berufsgruppen mit einem gewissen Grad an Spezialisierung an einem Ort zusammenarbeiten, ihre Handlungsvollzüge abstimmen und sich – unter Umständen auch unter Beibehaltung hierarchischer Beziehungen – fachlich austauschen (vgl. Speck/Olk/Stimpel 2011). Dabei unterscheiden Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) drei Formen der Kooperation, die abgestuft sind in den einfachen *Austausch* von Informationen, die *Arbeitsteilung* und die komplexere Kooperationsform *Ko-Konstruktion*, bei der sich die Beteiligten in einem Aushandlungsprozess über die Lösung eines Sachverhalts abstimmen. In der Praxis gilt es für die pädagogisch Tätigen, situationsabhängig zu entscheiden, welche Form bzw. Intensität der Kooperation jeweils zielführend ist.

An Ganztagsgrundschulen finden sich vielfältige Anlässe, miteinander zu kooperieren. Neben der Planung des Bildungsangebots geben erzieherische Fragen von Kooperationspartnern wie Schule und Hort ebenso Anlass zur Zusammenarbeit wie organisatorische Angelegenheiten, die beispielsweise die Planung des

Mittagessens betreffen. So verwundert es nicht, dass die multiprofessionelle Kooperation gerade in der Ganztagschulforschung in den letzten Jahren stärker in den Fokus gerückt ist (vgl. u. a. Böhm-Kasper/Ditzinger/Gausling 2016; Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014; Krauskopf/Knigge 2017). Untersuchungen zur Praxis der Zusammenarbeit zwischen den pädagogisch Tätigen verweisen dabei überwiegend auf Differenzierungspraktiken bei der Bearbeitung pädagogischer Probleme (vgl. Breuer 2015). Diese können sich, so Breuer und Reh (2012, S. 196), „entlang professionsspezifischer Zuständigkeiten“ oder aber auch „entlang der Allzuständigkeit der Lehrkraft“ vollziehen. Ermöglichen erstere eine Aufrechterhaltung professionsspezifischer Zuständigkeiten auf Augenhöhe, so stellen sich letztere als Delegationsprinzip dar. Dass die Aushandlung von Zuständigkeiten aufgrund fehlender Einblicke in die jeweiligen Tätigkeitsbereiche jedoch auch vermieden wird, zeigen aktuellere Befunde (vgl. Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2018). Zwar muss die Aushandlung von Aufgaben und Teilverantwortungen nicht zwingend der positiven Sicht der Beteiligten auf Kooperation widersprechen (vgl. Buchna et al. 2016), dennoch lässt sich konstatieren, dass weder die Herausbildung „ökologischer Nischen“ (Gaiser/Kielblock/Stecker 2017) auf Augenhöhe noch die dauerhafte Delegation von Aufgaben (vgl. Bloße/Böttcher/Förster 2011) für die gemeinsame Zusammenarbeit als zielführend erscheinen.

Ein ähnliches Bild zeichnen auch Forschungsarbeiten, die sich auf das Verhältnis zwischen den Professionen konzentrieren. Gröhlich, Drossel und Winkelsett (2015) arbeiten heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer von Ganztagsgymnasien das Verhältnis zum weiteren pädagogisch tätigen Personal als ‚gut‘ einschätzen. Des Weiteren bringen diese Lehrerinnen und Lehrer zum Ausdruck, dass aus ihrer Sicht eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung besteht, die teilweise auch von den weiteren pädagogisch Tätigen bestätigt wird. Auch in anderen Untersuchungen wird die multiprofessionelle Kooperation als unproblematisch und gewinnbringend bezeichnet (vgl. Maykus et al. 2011). Dass sich die Kooperationsbeziehungen jedoch auch anders darstellen können, wird unter anderem durch die Ergebnisse von Olk, Speck und Stimpel (2011) ersichtlich. Zwar weisen die Autoren ebenso darauf hin, dass teilweise gemeinsame Planungsgespräche von Ganztagspersonal und Lehrkräften für das Nachmittagsangebot stattfinden und auch einzelne Lehrkräfte in das Nachmittagsangebot einbezogen werden. Eine derartige Kooperation auf Augenhöhe lässt sich jedoch nicht allgemein beobachten. Man könnte daher eher von einem Nebeneinander und nicht von einem Miteinander zwischen den pädagogischen Akteuren sprechen. Schließlich scheinen aus Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer in Ganztagssekundarschulen die Möglichkeiten, sich absprechen und erzieherische Aufgaben an das weitere Personal delegieren zu können, zu einem geringeren Belastungserleben beizutragen (vgl. Ditzinger/Fussangel/Böhm-Kasper 2011). Eine dauerhafte Delegation kann jedoch auch dazu führen, dass sich die eingebundenen Kooperationspartner eher als „Dienstleister des Systems Schule“ fühlen, da sie ihr pädagogisches Handeln

nach schulischen Konzepten und Vorstellungen ausrichten müssen (vgl. Bloße/Böttcher/Förster 2011, S. 216).

Wie die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen besser gelingen kann, ist beispielsweise Thema der Expertise von Schüpbach, Jutzi und Thomann (2012). Neben strukturellen Rahmenbedingungen (Gelegenheiten und Ressourcen) werden zusätzlich die Merkmale des Teams (Rollenverteilung, Professionalisierung und Teamentwicklung) sowie auch zwischenmenschliche Beziehungen (Anerkennung, Kommunikation und individuelles Engagement) als Gelingensfaktoren betont. Huber, Ahlgrimm und Hader-Popp (2012) nennen ähnliche Gelingensbedingungen für Kooperation: institutionelle (z. B. Aufgaben und Verantwortlichkeiten), personelle (z. B. Fähigkeiten und Fertigkeiten) und organisationskulturelle (z. B. gemeinsam getragene Wert- und Zielvorstellungen).

Umfangreiche Reviews wie diese können durch die Aufarbeitung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes zwar umfangreiche Aspekte der multiprofessionellen Kooperation erarbeiten, für Schulentwicklungsprozesse stellt sich jedoch die Frage, welche der vielfältigen identifizierten Gelingensbedingungen besonders relevant sind. Erste Hinweise darauf wurden von Kielblock, Reinert und Gaiser (2020) herausgearbeitet. Sechs zu entwickelnde Bereiche wurden dabei identifiziert, um die multiprofessionelle Kooperation zu stärken: Hierzu zählt erstens, den Kontext – Rahmenpapiere, Gesetze etc. – zu kennen und zu nutzen. Zweitens gilt es, das Potenzial der pädagogischen Akteure zu erschließen, indem sich etwa die pädagogisch Tätigen gegenseitig kennen(lernen) und um ihre jeweiligen Stärken wissen. Drittens sind raum-zeitliche Schnittstellen zu identifizieren, in denen pädagogisch Tätige sich in Person potenziell treffen können. Viertens sind Routinen festzulegen, damit der fundamentale Austausch von grundsätzlichen Informationen funktioniert. Diese Dinge sind fünftens in schriftlichen Vereinbarungen zu fixieren – diese Vereinbarungen sollten aber wiederum die Praxis anleiten und nicht nur Selbstzweck sein. Sechstens ist die eigentliche pädagogische Arbeit im Team dominiert von einer zielgerichteten, ergebnisorientierten und persönlichen Kommunikation.

Der Forschungsstand belegt, dass multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen ein facettenreiches und vielschichtiges Forschungsfeld ist, das von Hoffnungen an eine gelingende Kooperation und unterschiedlichen theoretischen Positionen begleitet wird (vgl. Rahm/Rabenstein/Nerowski 2015). Zugleich zeigt sich, dass weitere Entwicklungspotenziale bestehen, sodass die Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation eine der zentralen Aufgaben bei der Entwicklung von Ganztagschulen ist (vgl. Dollinger 2014).

Weiterhin zeigt die aktuelle Forschung, dass Fortbildungen, aber auch Formate, die der Schulentwicklungsmaßnahme von StEG-Kooperation entsprechen, ein geeignetes ‚Medium‘ sind, um relevante Aspekte der multiprofessionellen Kooperation gezielt und längerfristig entwickeln zu können (vgl. Thimm 2008). Besonderes Potenzial wird dabei der professionsübergreifenden Teilnahme zu-

geschrieben, durch die sich Vernetzungsprozesse zwischen allen an einer Schule pädagogisch tätigen Personen ergeben können. Außerdem können durch das gemeinsame Bearbeiten von Themen vorhandene Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Personals aufgezeigt werden (vgl. von Hippel 2011). Zugleich kann durch die Teilnahme an einer solchen Maßnahme die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals thematisiert und gefördert werden (vgl. Tillmann/Rollett 2011). An der Ausbaufähigkeit vorherrschender Kooperationsprozesse an Ganztagschulen lässt sich demnach ansetzen, indem die schulische ‚Innenarchitektur‘ nicht nur reflektiert, sondern zum Ausgangspunkt für die Umsetzung individueller Förderung gemacht wird. Insofern ist es besonders aus einer Schulentwicklungsperspektive zielführend, dass die Entwicklung von Kooperationsprozessen durch eine Fortbildungs- bzw. Schulentwicklungsmaßnahme längerfristig extern begleitet und unterstützt wird (vgl. Fussangel 2013).

Zusammengenommen zeigte der Literaturstand, dass multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen bislang vor allem hinsichtlich der Kooperationspraxis sowie hinsichtlich des Verhältnisses der Akteure zueinander beforcht wurde. Synoptisch und empirisch wurde zudem in der Literatur die Perspektive eröffnet, welche Gelingensbedingungen sich für multiprofessionelle Kooperation nennen lassen. Weiterhin zeigte der Literaturstand, dass die Kooperation von Fortbildungen und Schulentwicklungsmaßnahmen durchaus profitieren kann. Gleichwohl konnte hier keine (publizierte) Fortbildungs- oder Schulentwicklungsmaßnahme angeführt werden, die alle pädagogisch Tätigen eines Ganztagschulstandorts adressiert – dies scheint ein Desiderat zu sein.

Wie eingangs beschrieben, stellt die Stärkung der multiprofessionellen Kooperation eine wichtige Schulentwicklungsaufgabe dar, sodass der vorliegende Beitrag sowie das Projekt *StEG-Kooperation* – an den Forschungsstand anschließend – das aufgezeigte Forschungsdesiderat zum Ausgangspunkt nimmt, eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung multiprofessioneller Kooperation zu entwickeln und zu evaluieren. Folgende Fragestellungen liegen dabei zugrunde:

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

Drei Aspekte werden hierzu untersucht: a) welche Rahmenbedingungen bei der Durchführung an den Pilotschulen herrschen, b) wie die Maßnahme von den Teilnehmenden grundsätzlich wahrgenommen wird und c) inwiefern sich die Teilnehmenden nach der Intervention zu Wirkungen und Folgen äußern, die *im Verlauf* der Maßnahme stattgefunden haben oder dadurch begünstigt wurden.

Im nachfolgenden Abschnitt wird zunächst die erste Fragestellung beantwortet. Die zweite Fragestellung ist dann Gegenstand des Abschnitts 12.4.

12.3 Die Maßnahme

12.3.1 Entwicklung der Maßnahme

Für die Entwicklung der Schulentwicklungsmaßnahme wurden über den Zeitraum von circa einem Jahr insgesamt drei Treffen mit Expertinnen und Experten aus der ganztags schulischen Praxis durchgeführt. In einem ersten Zusammentreffen ging es darum, Expertenwissen zum Thema multiprofessionelle Kooperation zu sammeln. Darauf aufbauend wurden relevante Zielgrößen für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit an Ganztags schulen (vgl. Kielblock/Reinert/Gaiser 2020) und Kriterien für eine gelingende Schulentwicklungsmaßnahme zur Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation (vgl. Kielblock/Reinert im Erscheinen) festgehalten. Hieran anknüpfend wurde die Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztags schulen ausgearbeitet.

Zwischen den Expertentreffen wurde der aktuelle Forschungsstand zum Thema multiprofessionelle Kooperation und Schulentwicklung aufgearbeitet und in die Konzeptentwicklung der Maßnahme einbezogen. Auf diese Weise konnten sowohl das Expertenwissen als auch aktuelle Forschungsergebnisse in die Entwicklung der Maßnahme einfließen. An dem Entwicklungsprozess waren unter anderem Mitarbeiterinnen aus dem Kultusministerium, eine Koordinatorin für inklusive Bildung, Expertinnen und Experten für Fort- und Weiterbildungen im schulischen Bereich, eine Sozialpädagogin in koordinierender Funktion an Ganztags schulen, ehemalige Schulleitungen sowie eine Schulentwicklerin beteiligt.

Der Prozess der Entwicklung der Maßnahme war an das in Morrison et al. (2011) empfohlene Vorgehen bei der Gestaltung von effektiven Lernprozessen angelehnt: 1. Gesamtziele setzen, 2. Zielgruppe beschreiben, 3. Inhalte identifizieren, 4. Reihenfolge der Inhalte festlegen, 5. Strategien der Vermittlung wählen, 6. Materialien erstellen und 7. Evaluation planen.

Aus der Zusammenarbeit mit dem Expertenkreis gingen vier inhaltliche Module für die Schulentwicklungsmaßnahme hervor, die in ausgearbeiteter Form zudem Korrekturschleifen durch zwei Mitglieder des Expertenkreises durchliefen, bevor sie an den teilnehmenden Schulen durchgeführt wurden. Auf Anraten der Expertinnen und Experten wurde bei der Konzeption der Maßnahme ein besonderes Augenmerk darauf gelegt:

- das gesamte pädagogisch tätige Personal als Zielgruppe in die Maßnahme einzubeziehen – und nicht wie in vielen Fortbildungsmaßnahmen getrennte

Veranstaltungen für die verschiedenen Professionen durchzuführen, die gegebenenfalls Separierungstendenzen weiterfördern würden (vgl. hierzu auch von Hippel 2011);

- die Maßnahme über einen längeren Zeitraum mit mehreren Präsenzterminen durchzuführen – so kann die Intervention unter anderem durch Einüben neuer Kooperationspraktiken Wirkungen entfalten (vgl. hierzu auch Bonsel 2018);
- den Teilnehmenden die Möglichkeit zu bieten, sich im Rahmen der Maßnahme besser kennenzulernen – in der Praxis zeigt sich, dass eine weit verbreitete Trennung von Vormittag (Unterricht) und Nachmittag (Ganztags) bewirkt, dass sich häufig nicht alle pädagogisch Tätigen kennen; das Kennen aller Akteure ist jedoch eine notwendige Voraussetzung für multiprofessionelle Kooperation (vgl. Wichmann 2014);
- einen konkreten Bezug zur Praxis der Teilnehmenden herzustellen und dabei die örtlichen Bedingungen zu berücksichtigen – auf diese Weise wird der spezifischen Situation vor Ort Rechnung getragen und bereits bestehende Kooperationspraktiken werden gewürdigt (vgl. Lipowsky 2010);
- ein erfahrenes Trainer-Tandem für die Durchführung der Maßnahme einzusetzen, das sowohl die schulische als auch die außerschulische Seite repräsentiert – so fühlen sich die Lehrkräfte wie auch das weitere pädagogisch tätige Personal durch die Trainer repräsentiert; zugleich geht von dem professionsgemischtem Tandem eine Vorbildfunktion aus;
- ausreichend Zeit für gemeinsame Reflexionen anzubieten, da eine gemeinsame Zusammenarbeit eine kritische Reflexion des eigenen Denkens und Handelns erfordert (vgl. Bischoff 2011; Olk/Speck/Stimpel 2011) und eine differenzensible Kollegialität schafft (vgl. Idel 2016).

Inhaltlich setzt die Maßnahme vorwiegend an übergeordneten strukturbildenden Aspekten an und beispielsweise weniger an konkreten Mikroprozessen der Unterrichts- und Angebotsplanung. Ziel der Maßnahme war es einerseits, dass bei den Teilnehmenden mithilfe der durchgeführten Methoden Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden, die über die Dauer der Präsenztermine hinauswirken. Andererseits sollten die Teilnehmenden im Rahmen der Maßnahme Ergebnisse und Neuerungen erarbeiten, die im pädagogischen Alltag zwischen den Modultermen – und auch danach – umgesetzt werden.

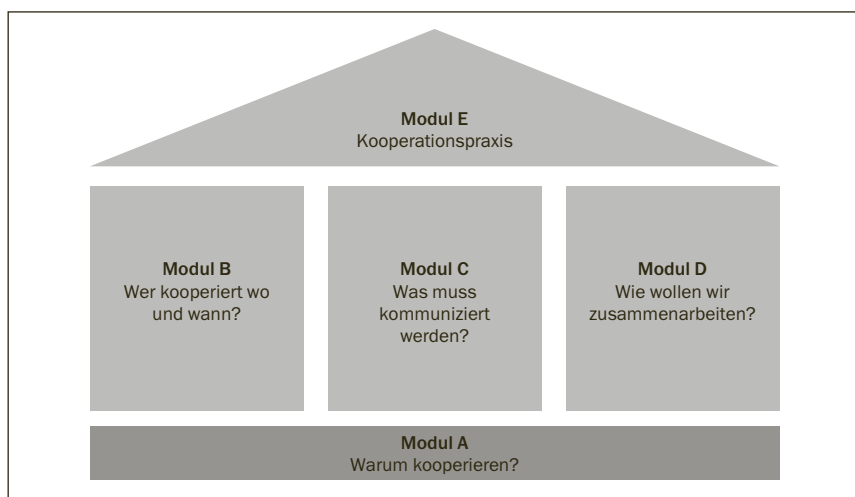
Die Anfrage und Auswahl der Schulen für das Projekt erfolgte in Absprache mit den Expertinnen und Experten und mit Unterstützung der örtlichen Schulämter anhand verschiedener Kriterien. In ihren Ausgangsbedingungen sollten die Schulen eine möglichst große Bandbreite abdecken: Schulgröße, Anzahl der Kooperationspartner zur Sicherstellung der Ganztagsbetreuung, Standort, Einzugsgebiet und Jahre der Ganztagsbetreuung waren bei den teilnehmenden Schulen sehr unterschiedlich, sodass eine differenzierte Wirkungsuntersuchung

in Bezug auf standortspezifische Rahmenbedingungen möglich wurde (vgl. die Beschreibungen der Einzelschulen in Reinert et al. in diesem Band).

12.3.2 Modularer Aufbau der Maßnahme

Die Maßnahme wurde im Rahmen der Studie an allen drei Schulen mit allen Modulen aufeinander aufbauend durchgeführt. Denkbar ist auch die Durchführung nur einzelner Module.

Abbildung 12.1. Aufbau der StEG-Kooperation-Maßnahme



Wie Abbildung 12.1 zeigt, kann das Modul A als Fundament betrachtet werden, auf dem die inhaltlich vertiefenden Module B–D säulenartig aufbauen. Wenn diese stabil in den Schulablauf implementiert sind, kann Modul E als eine Art ‚Dach‘ verstanden werden; der Entwicklungsprozess wird – möglicherweise unter externer Begleitung – weitergeführt.

12.3.3 Durchführung der Maßnahme (Rahmenbedingungen)

Die Maßnahme wurde von einem erfahrenen Trainer-Tandem – bestehend aus einer ehemaligen Schulleiterin und Schulentwicklerin sowie einer Sozialpädagogin in leitender Funktion – durchgeführt. An den Modultermen nahmen an allen Schulen sowohl Lehrkräfte als auch Personen des weiteren, pädagogisch

tätigen Personals, unter anderem auch aus den kooperierenden Beratungs- und Förderzentren, teil. Zum teilnehmenden Personenkreis zählten sowohl Leitungskräfte (Schulleitungen, Ganztags- und Hortleitungen) als auch die Mitarbeitenden aus allen pädagogischen Bereichen der jeweiligen Schulstandorte. Nur das stundenweise angestellte Personal zur Durchführung einzelner Angebote konnte aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen sowie arbeitsvertraglicher Restriktionen nicht an der Maßnahme teilnehmen. Die Teilnehmerzahlen blieben über die vier Termine relativ stabil. Nicht zu jedem Termin konnte das *gesamte* Lehrkräftekollegium und das Personal der Betreuungseinrichtungen vor Ort sein, da die Betreuung der Schülerinnen und Schüler bei einzelnen Terminen parallel gewährleistet werden musste. Zumindest eine Delegation aus jedem Bereich konnte jedoch an jedem Termin teilnehmen. Die Schulleitungen und Ganztagskoordinatoren bzw. -koordinatorinnen waren (bis auf zwei krankheitsbedingte Ausfälle) bei allen Terminen anwesend.

In Tabelle 12.1 sind die Termine, die im Rahmen der Maßnahme an den Schulen stattgefunden haben, sowie die entsprechenden Teilnehmerzahlen dargestellt.

Tabelle 12.1. Terminübersicht und Teilnehmerzahlen der Maßnahme

| | Schule 1 | | Schule 2 | | Schule 3 | |
|---------|----------|----|----------|----|----------|-----|
| | Datum | n | Datum | n | Datum | n |
| Modul A | 02/2018 | 25 | 03/2018 | 12 | 06/2017 | 30 |
| Modul B | 03/2018 | 26 | 04/2018 | 17 | 10/2017 | 31 |
| Modul C | 04/2018 | 25 | 05/2018 | 14 | 08/2018 | 29 |
| Modul D | 08/2018 | 20 | 06/2018 | 14 | --- | --- |

Schule 1 hat an allen vier Modulen der Maßnahme teilgenommen. Der ursprüngliche Zeitplan, die Maßnahme noch vor den Sommerferien 2018 abzuschließen, konnte durch eine Terminverschiebung nicht eingehalten werden. Dadurch erstreckte sich die Maßnahme über einen Zeitraum von insgesamt sieben Monaten. Die Schulleitung konnte an einem Termin nicht teilnehmen.

Auch *Schule 2* hat alle vier Module der Maßnahme durchlaufen. Auf Wunsch wurde die Durchführung der Maßnahme in einem kurzen Zeitfenster sichergestellt. Dies wurde damit begründet, dass die Einführung des Ganztags im vergangenen Schuljahr eine besondere Bedarfslage an der Schule hervorgerufen hätte und sich die Beteiligten in der noch andauernden Übergangsphase einen möglichst frühzeitigen Ertrag durch die externe Begleitung erhofften. Die Module der Maßnahme erstreckten sich so über einen Zeitraum von vier Monaten.

An *Schule 3* konnten die ersten drei Module stattfinden. Nach Rückspra-

che mit der neuen Schulleitung, die nach Modul A – also bereits im Prozess der Maßnahme – ihre Stelle angetreten hatte, wurde von der Teilnahme an Modul D abgesehen. Aus ihrer Sicht hätte die Schule von einem weiteren Termin nicht profitiert. Begründet wurde das unter anderem damit, dass bestehende Schulentwicklungs-AGs im Lehrkräftekollegium bereits zu unterschiedlichen Themen arbeiteten und die Bedarfe zum damaligen Zeitpunkt in anderen Bereichen lagen. Diese Entscheidung wurde von der Schulleitung getroffen. Aus Perspektive der durchführenden Trainerinnen wurde die Bereitschaft der Horte zur Teilnahme an Modul D – zumindest von einzelnen Hortmitarbeitenden – durchaus signalisiert. Die Ganztagskoordinatorin, als erweiterter Teil der Schulleitung, war beim letzten Termin (Modul C) nicht anwesend.

12.4 Beschreibung und Evaluation der Maßnahme

Dass Fortbildungen und Schulentwicklungsmaßnahmen für die Stärkung der multiprofessionellen Kooperation geeignete Maßnahmen sind, konnte anhand bisheriger Forschung gezeigt werden. Für eine praxisnahe Evaluation des Konzepts fanden im Anschluss an die jeweiligen Präsenztermine Feedbackgespräche mit den durchführenden Trainerinnen statt. Notwendige Überarbeitungen – in der Regel kleinere inhaltliche Änderungen und Anpassungen der zeitlichen Ablaufstruktur – konnten so kontinuierlich in das Konzept einfließen. Die schriftlich fixierten Arbeitsergebnisse (Flipcharts, Arbeitsblätter etc.) aus den einzelnen Modulterminen boten den Schulen einerseits die Möglichkeit, sich im Anschluss weiter damit auseinanderzusetzen. Andererseits wurden sie fotodokumentiert und flossen in die Evaluation und Weiterentwicklung der Maßnahme ein. Für die Rückmeldung zur inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung der Maßnahme dienten kurze, teilstandardisierte Evaluationsbögen, die jeweils im Anschluss an jeden Modultermin von den Teilnehmenden ausgefüllt wurden. Die Teilnehmenden hatten ergänzend hierzu die Möglichkeit, offen formuliertes Feedback zu den Modulen zu geben. Auf diese Weise wurde die grundsätzliche Zustimmung der Teilnehmenden pro Modul abgefragt und bei kritischem Feedback das Konzept entsprechend angepasst.

Im Folgenden werden die einzelnen Module der Maßnahme vorgestellt. Dabei wird zunächst die Relevanz eines jeden Moduls durch den Rückbezug auf Forschungsergebnisse zur multiprofessionellen Kooperation verdeutlicht. Weiterführend erfolgt die inhaltliche Beschreibung der Module. Sofern es sich um Methoden handelt, die in Fortbildungen und Schulentwicklungsmaßnahmen gängig sind, wird aus Platzgründen nicht näher darauf eingegangen. Die speziell für die Maßnahme entwickelten Methoden werden in der Übersicht fett hervorgehoben und daraufhin kurz beschrieben. Auf diese Weise werden die etablierten Methoden um eigens entwickelte und innovative Methoden angereichert, die

Abbildung 12.2. Forschungsdesign und Evaluationskonzept von StEG-Kooperation

| | | | |
|-----------------------------|------------------------------|---|--------------------------------|
| Zeitverlauf | Vor der Maßnahme | Zeitraum der Maßnahme: ca. ein Schuljahr | Nach der Maßnahme |
| Maßnahme | Kick-off | Module A–D | Modul E |
| Evaluation der Maßnahme | Feedback durch Expertenkreis | Evaluationsbögen aus jedem Modul Feedbackgespräche mit Trainern Arbeitsergebnisse aus jedem Modul | Abschlussgespräch mit Trainern |
| Evaluation der Auswirkungen | Interviews mit Teilnehmenden | | Interviews mit Teilnehmenden |

besonders Schulpraktikerinnen und -praktiker bei der Suche nach neuen Impulsen zur Stärkung der Kooperation unterstützen können (vgl. hierzu auch StEG-Konsortium 2019b). Zu jedem Modul finden sich Auszüge aus dem schriftlichen Feedback der Teilnehmenden. Eine umfassende Dokumentation der Maßnahme findet sich in StEG-Kooperation (2020).

12.4.1 Kick-off

Im Vorfeld der Maßnahme wurde an jedem Schulstandort ein Abstimmungstreffen (Kick-off) auf Leitungsebene einberufen. Ziel des Treffens war, dass die Beteiligten die Inhalte der Maßnahme kennenlernen und im gegenseitigen Einvernehmen konkrete Termine für die einzelnen Veranstaltungstage finden. Insbesondere Letzteres ist nicht zu unterschätzen, da ein alleiniges Festlegen der Termine vonseiten der Schulleitung bereits vor Beginn der Maßnahme bewirkt hätte, dass sich unter Umständen Kooperationspartner wie die Horte im Planungsprozess nicht auf Augenhöhe fühlen. Beim Kick-off waren pro Schulstandort das Leitungspersonal der Schule (Schulleitung, Ganztagskoordination), der kooperierenden Betreuungseinrichtungen (Horte) und der kooperierenden Beratungs- und Förderzentren anwesend sowie Vertreterinnen und Vertreter der Eltern, der zuständigen Serviceagentur „Ganztägig lernen“² und des zuständigen Schulamts.

2 Die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ bietet ganztägig arbeitenden Schulen konkrete Unterstützung unter anderem durch Fortbildungen, Beratung und Vernetzung (vgl. <http://www.hessen.ganztaegig-lernen.de>, Abfrage: 14.05.2019).

12.4.2 Modul A: Warum kooperieren?

Für die Bereitschaft zur multiprofessionellen Kooperation ist es notwendig, dass die pädagogisch Tätigen nicht nur den Sinn und die Notwendigkeit der Kooperation (vgl. Philipp 2014), sondern auch die realistischen Anforderungen an diese kennenlernen (vgl. Speck/Olk/Stimpel 2011). Erst so kann der gemeinsame Veränderungs- und Gestaltungswille am Schulstandort angeregt (vgl. Kamski 2009; Maykus et al. 2011) und das Aufeinander-Zugehen des Personals sichergestellt werden (vgl. Fussangel 2013). Entsprechend geht es beim ersten Präsenztermin primär darum, dass die Teilnehmenden erkennen, *warum* multiprofessionelle Kooperation wichtig für ihre pädagogische Praxis ist. Intendiert ist zudem, bei den Teilnehmenden die Bereitschaft zur Veränderung der aktuellen Kooperationspraxis zu wecken.

Inhaltliche Ausgestaltung. Konkret verfolgen die Inhalte und Methoden von Modul A folgende Ziele:

- Gegenseitiges Kennenlernen
 - *Methode:* Soziometrische Aufstellung
- Multiprofessionelle Kooperation aus Sicht von Politik, Wissenschaft und Praxis kennenlernen
 - *Methode:* Vorstellung relevanter Rahmenpapiere³
- Das eigene Handeln reflektieren und den persönlichen Ertrag durch Kooperation erkennen
 - *Methode:* Schriftliche Sammlung positiver Kooperationserfahrungen
- Eine gemeinsam geteilte Definition von multiprofessioneller Kooperation entwickeln
 - *Methode:* Placemat-Methode
- Verschiedene Formen der Kooperation (nach Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006) kennenlernen
 - *Methode:* Vorstellung mit Reflexion über die eigene Praxis
- Örtliche Ausgangsbedingungen der Kooperation vor Ort abfragen
 - *Methode:* **Ist-Stand-Analyse**

3 Beispielsweise Hessischer Referenzrahmen Schulqualität, Richtlinie für die Profile ganztätig arbeitender Schulen.

Neue Methode: Ist-Stand-Analyse. StEG-Kooperation geht davon aus, dass das Kennen der örtlichen Voraussetzungen nicht nur eine Wertschätzung für die jeweilige Schule, sondern auch ein Garant für die Akzeptanz der Schulentwicklungsmaßnahme ist. Anhand der Ist-Stand-Analyse wird dementsprechend das Ziel verfolgt, diagnostisches Wissen über die multiprofessionelle Kooperation an den Einzelschulen zu generieren. In einem Kreismodell bekommen die pädagogisch Tätigen die Möglichkeit, sowohl strukturelle (Raum und Zeit) als auch zwischenmenschliche (Kommunikation und Bereitschaft) Aspekte der Kooperation aufzuzeigen. Dies soll zum einen den durchführenden Trainerinnen ein erstes Gespür für die Schule vermitteln. Zum anderen sollen auch die pädagogisch Tätigen davon profitieren, weshalb deren Angaben im Kreismodell ausgewertet und an den entsprechenden Modulterminen zurückgespiegelt werden. Die Ist-Stand-Analyse dient also dazu, bereits etablierte und gut funktionierende Arbeitsabläufe kenntlich zu machen und diese im Sinne einer Situationsanalyse gemeinsam zu diskutieren. Aber auch der schulische Innovationsbedarf soll den Teilnehmenden aufgezeigt werden.

Schriftliches Feedback der Teilnehmenden. In Bezug auf Modul A meldeten die Teilnehmenden zurück, dass sie dadurch positiv in die Maßnahme gestartet wären und es eine „gute Einleitung zum Thema Kooperation und Ganztagschule“ gewesen sei. In diesem Modul konnte die Bereitschaft der Teilnehmenden zur multiprofessionellen Kooperation mobilisiert werden. Reflexionsprozesse des eigenen Handelns sowie der Blick auf andere Professionen wurden aus Sicht der Teilnehmenden ermöglicht und die zukünftige Zusammenarbeit wurde durch das erste Kennenlernen angestoßen. So wird etwa festgehalten: „Fand gut, dass es Anregungen gab, sich selbst nochmal zu überdenken.“ Bereits nach dem ersten Modul wurde in den Rückmeldungen der Wunsch geäußert, dass mehr praktische Beispiele gegeben werden, wie andere Schulen mit dem Thema umgehen.

12.4.3 Modul B: Wer kooperiert wo und wann?

Das Kennen personeller, zeitlicher und räumlicher Ressourcen ist ein wesentlicher Aspekt, um die Kooperationsbeziehung zwischen den Akteuren zu festigen (vgl. Lütje-Klose 2014). Zugleich wird auf personeller Ebene davon ausgegangen, dass multiprofessionelle Kooperation auf konkrete Ansprechpartner angewiesen ist (vgl. Wichmann 2014). Jede bzw. jeder pädagogisch Tätige verfügt zudem über spezifische Handlungskompetenzen, die, sofern man darum weiß, zu vermehrten Gesprächsanlässen im pädagogischen Alltag und damit zu einem verminderten Belastungsempfinden der Akteure führen können (vgl. Dizinger/Fussangel/Böhm-Kasper 2011; Fussangel 2013). Zur Bedeutung zeitlicher und räumlicher Ressourcen für multiprofessionelle Kooperation findet sich eine Vielzahl von

Forschungsbefunden (vgl. Kamski 2009; Radisch/Klemm/Tillmann 2018; Speck/Olk/Stimpel 2011; Tillmann/Rollett 2011). Eine gemeinsame Heraus- und Überarbeitung dieser soll den durch die Maßnahme angestrebten Schulentwicklungsprozess begünstigen, indem ‚festgefahrene‘ Strukturen aufgezeigt und im Sinne gemeinsamer Kooperationsprozesse verändert werden (vgl. Fabel-Lamla 2012; Rehm 2018).

Elementar für Modul B ist, dass es sich mit den spezifischen Gegebenheiten des jeweiligen Schulstandorts befasst und diese aufzugreifen versucht. Wurden in Modul A noch allgemeine Begrifflichkeiten und Zielsetzungen diskutiert, so geht Modul B intensiver auf die tatsächlich vorhandenen Kooperationsmöglichkeiten und -grenzen der Standorte ein. Die Teilnehmenden sollen sich mit dem ‚Wer‘, ‚Wo‘ und ‚Wann‘ der Kooperation auseinandersetzen, um sich die personellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen klar zu machen und ausgehend davon weitere Potenziale zu erkennen und auszuschöpfen. Durch das gemeinsame Reflektieren und Bearbeiten Letzterer wird Transparenz über die Bedingungen des Standorts angestrebt.

Inhaltliche Ausgestaltung. Konkret verfolgen die Inhalte und Methoden von Modul B folgende Ziele:

- Örtliche Ausgangsbedingungen im Hinblick auf Personal, Raum und Zeit erkennen und reflektieren
 - *Methode:* Ist-Stand-Analyse
- Gemeinsam ein realistisches Bild räumlicher und zeitlicher Ressourcen schaffen und den Ressourceneinsatz neu denken
 - *Methode:* Walt-Disney-Methode, SMART-Methode zur Auswertung
- Vorhandene räumliche Ressourcen reflektieren und Veränderungspotenziale aufdecken
 - *Methode:* **Raumpläne**
- Vorhandene zeitliche Ressourcen reflektieren und Schnittstellen zwischen den Professionen erkennen
 - *Methode:* Begründung aus Rahmenpapieren (Modul A), **Besprechungsmatrix**
- Zuständigkeiten des gesamten pädagogischen Personals kennenlernen
 - *Methode:* Organigramm

Neue Methode: Raumpläne. Durch Grundrisse der gesamten Infrastruktur des Ganztagschulstandorts (Schulgebäude, Schulhof, Hortgebäude usw.) wird die

räumliche Situation der Kooperation visuell dargestellt. Die Teilnehmenden sollen (1) die aktuelle räumliche Situation reflektieren, daraus (2) zusätzliche/andere Bedarfe identifizieren und (3) gegebenenfalls Lösungen hierfür diskutieren und festlegen. Die Teilnehmenden haben mehrere Klebepunkte zur Verfügung, um sich auf den Raumplänen zu verorten und zu erkennen, welche Räume besonders intensiv genutzt werden. Daraus ergibt sich ein Abbild der alltäglichen Raumnutzung, wobei auch ungenutzte oder wenig genutzte Räume als solche erkannt werden. Mit einem umfassenden – und im besten Falle ‚frischen‘ – Blick auf die örtlichen Gegebenheiten können dann Bedarfe formuliert und bisher ungenutzte Potenziale für eine effektivere Raumnutzung erschlossen werden.

Neue Methode: Besprechungsmatrix. Zeitliche Aspekte der multiprofessionellen Kooperation werden mithilfe einer Besprechungsmatrix thematisiert. Die Teilnehmenden sammeln zunächst, welche Kooperationszeiten in Form von Besprechungen am Standort bereits bestehen. Diese werden in einer Besprechungsmatrix festgehalten, aus der Turnus, Teilnehmerkreis und Ort der Besprechungen hervorgehen. Davon ausgehend werden gegebenenfalls weitere oder andere Bedarfe an Besprechungen identifiziert. Denkbar ist hier nicht nur das Ergänzen weiterer Besprechungen, sondern auch eine Veränderung der Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel eine Veränderung des Teilnehmerkreises.

Schriftliches Feedback der Teilnehmenden. Für Modul B berichten die Teilnehmenden, dass die Themen Räume und Zeiten wichtig waren. Auch der Praxisbezug bzw. die Ergebnisorientierung wurde als positiv angesehen: „Sehr praxisbezogen. Hilft uns weiter.“ Die aktuelle Situation konnte reflektiert, Wünsche zur Kooperationspraxis konnten ausgetauscht und teilweise auch zu Lösungen weiterentwickelt werden. So fasst ein Teilnehmer zusammen: „Neue Raumdiskussion wurde angestoßen. Sieht gut aus für die Zukunft.“

12.4.4 Modul C: Was muss kommuniziert werden?

Kommunikationsstrukturen und -prozesse erhalten im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen besondere Relevanz (vgl. Fabel-Lamla 2012; Niehoff et al. 2019) und sollten daher in ihrer Bedeutsamkeit in Schulentwicklungsprozessen berücksichtigt werden (vgl. Rehm 2018). Das gemeinsame Identifizieren der für den pädagogischen Alltag notwendigen Kooperationsinhalte sowie deren Zuordnung zu geeigneten Kooperationsformen und -medien sollen die Bereitschaft und das Gelingen des interdisziplinären Austauschs gewährleisten (vgl. de Boer/Spies 2014). Durch die damit einhergehende transparente Kommunikationsstruktur werden sich klare Absprachen zwischen den Beteiligten erhofft (vgl. Bischoff 2011). Schließlich werden die Notwendigkeit von Kommunikationsanlässen und

deren Dokumentation berücksichtigt (vgl. Huber/Ahlgrimm/Hader-Popp 2012), indem daran geknüpfte Praxisbeispiele vorgestellt werden.

In diesem Modul geht es um die Frage: Was muss kommuniziert werden, um einen möglichst reibungslosen Ablauf des pädagogischen Alltags zu gewährleisten? Dabei steht weniger der intersubjektive Austausch in einer Face-to-face-Interaktion im Mittelpunkt (wie etwa in Modul D), sondern vielmehr eine gemeinsame, professionsübergreifende Abstimmung darüber, über was im Alltag kommuniziert wird bzw. werden sollte. Mit anderen Worten geht es zunächst einmal darum, grundlegende Routinen des Austauschs abzustimmen und zu installieren, damit die unbedingt notwendigen Informationen zeitnah an die richtigen Stellen gelangen.

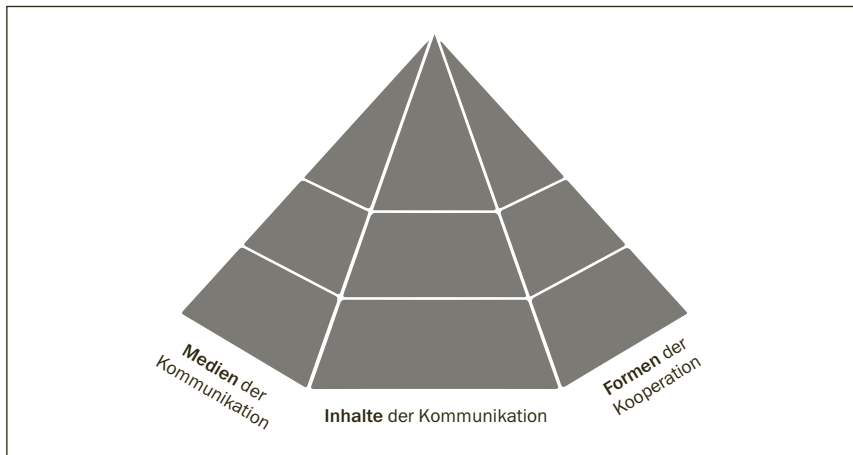
Inhaltliche Ausgestaltung. Konkret verfolgen die Inhalte und Methoden von Modul C folgende Ziele:

- Einstieg in das Thema, örtliche Ausgangsbedingungen im Hinblick auf Kommunikation erkennen und reflektieren
 - *Methode:* Kugellager, Ist-Stand-Analyse
- Kommunikationsinhalte zwischen den Professionen identifizieren und nach Dringlichkeit einstufen
 - *Methode:* Kommunikationspyramide
- Effektive Kooperationsformen (nach Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006) für unterschiedliche Kommunikationsinhalte erkennen
 - *Methode:* Kommunikationspyramide
- Gemeinsam diskutieren, reflektieren und entscheiden, welche Kommunikationsmedien für welche Kommunikationsinhalte in der Kooperationsform „Austausch“ zielführend sind
 - *Methode:* Kommunikationspyramide
- Vorhandene Ressourcen durch Praxisbeispiele neu denken und Möglichkeiten des Austauschs entdecken
 - *Methode:* Praxisbeispiele aus anderen Ganztagschulen

Neue Methode: Kommunikationspyramide. Zu Beginn wird verdeutlicht, dass die Abstimmung des alltäglichen, basalen Informationsbedarfs für die multiprofessionelle Kooperation wesentlich ist, da die Bedarfe der beteiligten Professionen und Bereiche unterschiedlich sein können.

Nach diesem Input finden sich die Teilnehmenden zusammen, um gemeinsam die *Inhalte der Kommunikation* zu identifizieren und zu hierarchisieren. Da-

Abbildung 12.3. Kommunikationspyramide



für verwenden sie die Form einer Pyramide, wobei die Inhalte der Kommunikation nur in den mittleren Segmenten verortet werden (siehe Abbildung 12.3). Weiter unten werden solche Inhalte der Kommunikation verortet, die dringend sind – die gewissermaßen sofortige Kommunikation erfordern (z. B. an den Hort die Information weitergeben, welche Kinder heute krank sind). Die ebenfalls wichtigen, aber zeitlich nicht so dringlichen – bei Gelegenheit zu bearbeitenden – Kommunikationsinhalte (z. B. inhaltliche Abstimmung des Vor- und Nachmittags, bereichsübergreifende Projektarbeit) sind weiter oben in der Pyramide zu verorten.⁴

Ist der mittlere Bereich – die Inhalte – ausgefüllt, geht es in den rechten Bereich der Pyramide (siehe Abbildung 12.3). Anknüpfend an die drei Formen der Kooperation nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) wird nun jedem einzelnen Inhalt der Kommunikation eine *Form der Kooperation* zugewiesen. Dabei dürfte sich zunehmend abzeichnen, dass die Inhalte im Fundament der Pyramide im pädagogischen Alltag meist mit ‚Austausch‘ zu bearbeiten sind. Umso weiter oben die Inhalte in der Pyramide stehen, desto wahrscheinlicher wird es, dass für die Inhalte entweder Arbeitsteilung oder Ko-Konstruktion notwendig werden.

In der verbleibenden Zeit fokussiert Modul C dann die Basis der Pyramide und fragt, wie der Austausch der basalen Informationen genau abläuft. Welche Routinen gibt es und wie wird die basale Informationsweitergabe sichergestellt. Diese Informationen zum konkreten *Medium der Kommunikation* werden im linken Bereich der Pyramide (siehe Abbildung 12.3) festgehalten.

4 Die Idee der Unterscheidung von Wichtigkeit und Dringlichkeit, basiert auf der sogenannten „Eisenhower-Matrix“ (vgl. z. B. Reinmann/Eppler 2008).

Schriftliches Feedback der Teilnehmenden. Die Rückmeldungen zu Modul C zeigen, dass es einerseits Stimmen gab, die sich mehr Inhalte zur eigentlichen professionsübergreifenden Kommunikation gewünscht hätten und die fanden, der Austausch über eigene Ideen sei zu kurz gekommen. Andererseits zeigten die Feedbackbögen aber auch, dass die praxisbezogenen Teile des Moduls Anklang bei den Teilnehmenden fanden. So waren etwa die Kommentare „tolle Visualisierung“ oder „praxisnah“ zu finden. Die Kommunikationspyramide wurde als anschaulich wahrgenommen und das Modul mit „war super“ beschrieben.

12.4.5 Modul D: Wie wollen wir zusammenarbeiten?

Während es zuvor um die Basis der Kommunikationspyramide ging, geht es in Modul D nun um die Spitze der Pyramide, in der für die Beteiligten Arbeitsteilung bzw. Ko-Konstruktion als komplexere Formen der Kooperation notwendig werden. Die dringend zu kommunizierenden Inhalte, die in Modul C im Vordergrund standen, kamen auch ohne komplexere Formen der Kommunikation aus (es reicht z. B. eine Pinnwand, um relevante Informationen zu verteilen, solange sie von den Beteiligten korrekt genutzt wird). Modul D dreht sich nun aber um die ‚eigentliche‘ Zusammenarbeit von Personen mit verschiedenen professionellen Hintergründen. Aus der Forschung ist bekannt, dass der Verzicht auf hierarchische Handlungsmuster (vgl. Olk/Speck/Stimpel 2011) als Stellschraube für bessere Teamarbeit angesehen wird. Zwar erscheinen Differenzierungspraktiken zwischen den Professionen bzw. deren Vermeidung für die Bearbeitung pädagogischer Probleme durchaus als konstitutiv (vgl. Breuer/Reh 2010; Breuer 2015; Kunze 2019), diese können sich jedoch auf das Zugehörigkeitsgefühl der Beteiligten auswirken (vgl. Bloße/Böttcher/Förster 2011; Steiner/Tillmann 2011). Durch die Ausarbeitung gemeinsamer Kommunikationsregeln – wie wollen wir eigentlich miteinander reden/arbeiten? – wird das Ziel verfolgt, dass sich die pädagogisch Tätigen in den jeweiligen Kooperationssituationen symmetrisch adressieren können (vgl. de Boer/Spies 2014).

Bisher hat die Maßnahme in den Modulen A, B und C einen umfassenden Blick auf die jeweilige Schulsituation ermöglicht. Der Fokus lag auf dem Kennenlernen von Kooperationsformen, dem Klären von Begrifflichkeiten, der Reflexion von standortspezifischen Ressourcen und dem routinierten Informationsaustausch zwischen den Professionen. In Modul D wird die Arbeit im Team ins Zentrum gerückt, und zwar hinsichtlich konkreter Praxissituationen, in denen die pädagogisch tätigen Personen in Form von Arbeitsteilung oder Ko-Konstruktion ‚wirklich‘ zusammenarbeiten (müssen).

Inhaltliche Ausgestaltung. Konkret verfolgen die Inhalte und Methoden von Modul D folgende Ziele:

- Komplexe Themen der Kooperation thematisieren und Inhalte, Anlässe und Gelegenheiten der Kooperation klären
 - *Methode:* Aktuelle Inhalte der Kommunikationspyramide auf der Ebene der Arbeitsteilung und der Ko-Konstruktion diskutieren, freier Raum zur Diskussion und Strategieentwicklung für die nächsten Schritte

- Die Face-to-face-Kooperation durch eine produktive, effektive und konstruktive Kommunikation verbessern
 - *Methode: Die drei Arten des Sprechens* (nach Littleton/Mercer 2013)

Neue Methode: Die drei Arten des Sprechens. Die Arten des Sprechens, angelehnt an Littleton und Mercer (2013), bieten konkrete Kommunikationsstrategien, um die in den vorherigen Modulen festgehaltenen Zielbestimmungen gemeinsam auch erreichen zu können. Hierfür bedarf es der Reflexion von verschiedenen Arten der Kommunikation. Sind diese bekannt, können sie gezielt in den Arbeitsalltag integriert werden und ermöglichen so eine Verbesserung der Zusammenarbeit.

Unterschieden wird das streitende, kumulierende und explorierende Sprechen (vgl. Littleton/Mercer 2013). Diese drei Arten des Sprechens sind in einer Hierarchie zu sehen. Besonders wenig effektiv ist das „streitende Sprechen“. Hierbei gilt der Fokus nicht der Sache, sondern die Beteiligten adressieren sich ausschließlich gegenseitig. So unrealistisch dieses Szenario zunächst wirkt, umso überraschender dürfte sein, dass diese Art, miteinander zu sprechen, sehr häufig anzutreffen ist. Häufig geht es schlicht um persönliche Befindlichkeiten, ohne dass pädagogische Erwägungen die Entscheidungsfindung anleiten (vgl. z. B. Breuer 2011). Etwas besser – aber noch nicht wirklich zielführend – ist das „kumulierende Sprechen“ (auch: additives Sprechen). Hierbei arbeiten die Beteiligten wenigstens auf ein Thema bezogen, dafür aber nebeneinander her, ohne sich wirklich aufeinander zu beziehen. Besonders klar zeigt sich das kumulierende Sprechen, wenn sich in größeren Gruppen verschiedene Personen melden und nacheinander etwas zum Thema beitragen. Zwar sind all diese Wortmeldungen auf das Thema bezogen – die jeweiligen Sprechenden nehmen aber kaum oder gar nicht Notiz voneinander. Jeder Redebeitrag steht additiv nebeneinander.

Die produktivste, effektivste und konstruktivste Variante des Miteinandersprechens ist das „explorierende Sprechen“ (auch: entdeckendes Sprechen). Hierbei steht – wie beim kumulierenden Sprechen – das Thema im Vordergrund. Hinzu kommt aber, dass die Beteiligten aufeinander reagieren. Sie präsentieren Argumente, die dann von anderen Gesprächsteilnehmenden aufgegriffen und weitergedacht werden. Entgegenstehende Argumente werden gegeneinandergehalten und es werden – ganz im Sinne des ‚Entdeckens‘ – durch das Miteinandersprechen Bereiche, Überlegungen und Ideen erschlossen, die die Einzelnen sonst nicht erreicht hätten.

Über ein Rollenspiel werden diese Arten erprobt und anschließend besprochen. Abschließend werden Gesprächsregeln aufgestellt, die den Konsens der Gruppe aufgreifen und als anzuwendendes Endergebnis festgehalten werden.

Schriftliches Feedback der Teilnehmenden. Das Modul D wird von den Teilnehmenden als praxisnah beschrieben. Es sei „sehr hilfreich im Alltag“. Rollenspiele veranschaulichen die Thematik und anregende Gespräche werden als einprägsam beschrieben. Es gab Rückmeldungen wie: „Sehr professionell und kurzweilig“ und „Sehr sinnvoll auch, dass die erarbeiteten Gesprächsregeln mitgenommen werden können“. Kritisiert wird, dass Herausforderungen der Kommunikation zwar deutlich benannt wurden, jedoch nicht ausreichend für eine effektive Umsetzung im Schulalltag bearbeitet worden seien.

12.4.6 Modul E: Kooperationspraxis – Wohin wollen wir?

Modul E ist kein weiteres Präsenzmodul im eigentlichen Sinne, sondern steht als Sinnbild für die selbstverantwortliche Weiterführung der Schulentwicklungsarbeit der Standorte, die durch die Maßnahme angestoßen wurde. Die Intervention, als ein von außen an den Standort herangetragenenes Wissen, benötigt letztendlich die Umsetzung der multiprofessionellen Schulgemeinschaft. Mit Abschluss der Maßnahme übergibt das Trainer-Tandem sinnbildlich den Schulentwicklungsprozess an die Teilnehmenden. Auch wenn multiprofessionelle Kooperation nicht als abgeschlossener Prozess betrachtet werden kann, dient ein gemeinsames Abschlussfest des Schulstandorts dem Feiern von zusammen erreichten Erfolgen hin zu einer starken Zusammenarbeit. Ziele von Modul E sind:

- Umsetzung der initiierten Schulentwicklungsprozesse
- Selbstverantwortliche Weiterführung der Schulentwicklungsarbeit
- Erreichte Erfolge feiern

Ein schriftliches Feedback der Teilnehmenden zu Modul E konnte aus organisatorischen und zeitlichen Gründen nicht umgesetzt werden.

12.4.7 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation aus Sicht der in unserem Projekt hinzugezogenen Praxisexpertinnen und -experten gewisse Merkmale erfüllen sollte (vgl. Kielblock/Reinert/Gaiser 2020; Kielblock/Reinert im Erscheinen). Diese Merkmale wurden bei der Entwicklung einer mehrtägigen, modular auf-

gebauten Intervention, die sich an das gesamte pädagogische Personal an Ganztagschulen richtet, zugrunde gelegt. Mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten wurden die Schulen über mehrere Monate hinweg von professionellen Trainerinnen dabei begleitet, Strukturen und Bedingungen für eine gelingende Kooperation auszubauen. Das schriftliche Feedback der Teilnehmenden fiel vorwiegend positiv aus, auch wenn der Wunsch nach möglichst praxisnahen und beispielhaften Inhalten wiederkehrend geäußert wurde. Besonders die Möglichkeit, die bestehenden Kooperationsstrukturen im großen Team reflektieren und hinterfragen zu können, wurde von den Teilnehmenden positiv hervorgehoben, ebenso die gemeinsame Erarbeitung von möglichen Lösungen. Nach den Wirkungen, die aus Sicht der Teilnehmenden im Rahmen der Maßnahme zum Tragen kamen, fragt der folgende Abschnitt.

12.5 Modulübergreifende Rückmeldungen zur Maßnahme

Nach Abschluss der gesamten Maßnahme wurden die Teilnehmenden zu leitfadengestützten Interviews eingeladen. Aus allen pädagogischen Bereichen der teilnehmenden Schulen konnten Vertreterinnen und Vertreter gewonnen werden. Die Teilnehmenden wurden danach gefragt, welche Wirkungen aufgrund der Schulentwicklungsmaßnahme an ihrer Schule begünstigt wurden und wo solche Wirkungen ausblieben. Dies wird in diesem Abschnitt beschrieben (zur Datenerhebung und Auswertung vgl. Abschnitte 13.1.1 und 13.1.2 in Reinert et al. in diesem Band).

Im Folgenden wird die gebündelte, qualitativ analysierte Bewertung der Maßnahme durch die Teilnehmenden referiert. Die beschriebenen Wirkungen beziehen sich also auf wahrgenommene Auswirkungen aus Sicht der Teilnehmenden. Direkte Zitate aus Interviews sind durch Anführungszeichen kenntlich gemacht, wobei auf detaillierte Belege der Zitate bewusst verzichtet wurde (der Text wird dadurch lesbarer und ob eine Lehrerin oder ein Sozialpädagoge spricht, spielt auf dem Abstraktionsniveau der im Folgenden präsentierten Analyse keine substantielle Rolle).

12.5.1 Wirkungen

Kennenlernen der verschiedenen pädagogischen Professionen. Während des Interventionszeitraumes wurde ein erweiterter Raum für professionsübergreifende Kommunikation geschaffen, indem an den Modultermen ein gemeinsamer Treffpunkt für alle pädagogisch Tätigen am Standort ermöglicht wurde. Alle Präsenzzeiten der Maßnahme zusammengenommen waren es 16,5 Zeitstunden, in denen sich nahezu alle pädagogisch Tätigen eines Ganztagschulstandorts ge-

meinsam in einem Raum befanden und miteinander arbeiteten. Kolleginnen und Kollegen konnten bei diesem „get together“ Gesichter Namen und Positionen zuordnen, was im Alltag aufgrund fehlender Überschneidungen oft nicht möglich war. Selbst für eine Schulleitung sei es ein Moment des „Luftanhaltens“ gewesen, das „Riesenteam“ während der Maßnahme vollständig versammelt zu sehen. Ein wesentlicher Vorteil der Maßnahme ist aus Perspektive der Teilnehmenden aber nicht nur die Zusammenführung des gesamten Teams, sondern auch die Zusammenarbeit an einer Thematik über einen längeren Zeitraum hinweg. Aus Sicht der Teilnehmenden kommt ein vertiefendes Kennenlernen hinzu. Von dem „Sich-Sehen“ über das „Sich-Kennenlernen“ bis hin zum „Zusammenarbeiten“ erscheint eine derartige Wirkungskette mit Blick auf die innerschulischen Kooperationsabläufe als wünschenswert.

Sichtbarmachen kooperationshemmender Strukturen. Durch die Maßnahme konnten kooperationshemmende Strukturen wie Hierarchien zwischen den pädagogischen Akteuren oder die in der Vergangenheit gewachsene Trennung von Schule und Hort aufgedeckt und thematisiert werden. Ein Beispiel hierzu: Bei den organisatorischen Vorbereitungen für die Maßnahme – die Mitarbeitenden aus der Ganztagsbetreuung wurden für die Bereitstellung und Vorbereitung von Räumlichkeiten (Aufbau von Technik, Aufstuhlen etc.) verantwortlich gemacht – kristallisierten sich vorherrschende Hierarchieverhältnisse heraus. Dabei wurde einzelnen Teilnehmenden deutlich, wie stark die Trennung zwischen Erziehenden und Lehrkräften ist. Negativ konnotierte Arbeitsweisen aufzudecken, kann ein erster Schritt sein, diese zu bearbeiten und aufzuheben.

Es habe „Momente des Augenöffnens“ gegeben, gerade weil beim Zusammentreffen (nahezu) aller Beteiligten bemerkt wurde, dass das Team sehr groß sei und ebenso viele Charaktere zusammentreffen. Eine Schulleitung hat auf diese Weise erkannt, dass durch ein Aufeinandertreffen so vieler pädagogisch Tätiger ein ebenso „großer Bedarf an Austausch“ und Kommunikation besteht. Es wurde den Teilnehmenden sichtbar gemacht, dass die Zusammenarbeit im großen Team eine Voraussetzung dafür ist, sich Problemen zu stellen und diese gemeinsam lösen zu können.

Erkennen bereits guter Kooperationsstrukturen. Doch nicht nur durch das Aufdecken von kooperationsrelevanten Stellschrauben kann eine Wirkung erzielt werden, sondern ebenso durch das Wahrnehmen und Anerkennen jener Aspekte, die bereits „ganz gut laufen“. Die Maßnahme diene den Teilnehmenden auch dazu, bereits hilfreiche Strukturen und gelingende Abläufe wahrzunehmen, zu fördern und beizubehalten. Diese positive Perspektive auf das System Ganztagschule zeigte den Teilnehmenden, dass sie „etwas ganz Großes zusammen machen“.

Erkennen standortspezifischer Gelingensbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation. Die Maßnahme bot den Teilnehmenden Raum für die Reflexion bestehender Kooperationspraktiken und dadurch die Möglichkeit, Wünsche und Probleme aufzugreifen, zu behandeln und Lösungsansätze zu entwickeln. Aus Sicht der Teilnehmenden wurden Bedingungen für Verbesserungen unter Einbezug aller Professionen erörtert. Prioritäten konnten herausgearbeitet werden. Dieser gemeinsame Arbeitsschritt sei „sehr intensiv“ gewesen und brachte mit sich, dass das Verständnis für die anderen Professionen gestärkt worden sei. Es zeigt sich auch hier, dass die Zusammenführung der unterschiedlichen pädagogischen Professionen und die konkrete Arbeit an Themen aus der jeweiligen Arbeitspraxis ein hilfreicher Schritt ist, wenn die multiprofessionelle Kooperation gestärkt werden soll.

12.5.2 Ausbleibende Wirkungen

Neben den bisher genannten Wirkungen wurden von den Teilnehmenden auch Inhalte und Methoden der Maßnahme angesprochen, die keine Wirkung entfalten konnten. Auch diese sind für eine ganzheitliche Evaluation der Maßnahme relevant. Woran dies aus Perspektive der Teilnehmenden liegen kann, wird im Folgenden anhand von konkreten Modulhalten sowie institutionellen und individuellen Hemmnissen erläutert.

Mangelnder Raum für das Thematisieren von Konflikten und standortspezifischen Bedürfnissen innerhalb der Module. Innerhalb der Maßnahme seien Konfliktpunkte und Probleme herausgearbeitet worden, auf die jedoch nicht ausreichend eingegangen worden sei. So beschrieb eine Ganztagskoordination beispielsweise, dass „oft alles zu eingepfercht ist in den Strukturen“, und hat sich gegen ein vorgefertigtes Maßnahmenkonzept in Form von Modulen ausgesprochen, da dieses zwar Raum geboten habe, um Probleme anzusprechen und Ist-Zustände aufzudecken, jedoch zu wenig Möglichkeiten eröffnet habe, auf konkrete Fälle detailliert einzugehen bzw. Probleme zu beheben. Ebenso wird von einzelnen Teilnehmenden erwähnt, die Maßnahme habe zu wenig Zeit geboten, um Beziehungen zu knüpfen. Es habe lediglich ein Kennenlernen stattgefunden, das aber nicht über die professionelle Ebene hinausgegangen sei. Die Maßnahme müsse flexibler an die Bedürfnisse der einzelnen Akteure angepasst werden. In der Kritik stand auch, dass vorherrschende Strukturen zwar teilweise erkannt, aber nicht aufgebrochen wurden.

Institutionelle Hürden, die sich hemmend auf längerfristige Wirkungen ausgewirkt haben. Von Teilnehmenden an einer Schule wird als Begründung für nicht erzielte Wirkungen die mangelnde Kooperation der Schulleitung mit den

unterschiedlichen beteiligten pädagogisch Tätigen genannt. Die Schulleitung übernehme die Führung der Schule und gebe Machtstrukturen vor, die einen Wandel im Sinne der pädagogisch Tätigen nicht zuließen. Konkret wird darauf verwiesen, dass die Anwesenheit der Schulleitung bei den Terminen der Maßnahme zwingend erforderlich sei, um Vorhaben abzusegnet und letztendlich auch umzusetzen.

Individuelle Hürden, die sich hemmend auf weiterführende Wirkungen ausgewirkt haben. Auch auf individueller Ebene lassen sich Begründungen für mangelnde Wirkungen durch die Maßnahme finden. Obwohl die Maßnahme dafür gesorgt hat, dass sich die Akteure kennenlernten und in diesem Rahmen auch professionsübergreifend an gemeinsamen Themen arbeiteten, habe es danach wieder eine Trennung zwischen den Professionen gegeben. Grundsätzlich sei „die Bereitschaft im Kollegium sehr gering für Veränderungen“. Als Beispiel wurden „fortbildungsresistente und erfahrene Kollegen“ genannt, die keinen Nutzen in den Inhalten der Maßnahme gesehen hätten. Gemeinsam entwickelte Ideen, etwa ein gemeinsames Teamzimmer oder ein Klassenrat, seien nicht umgesetzt worden. Als Begründung dafür wird „der mangelnde Wille“ angebracht. Es liege außerdem an der „Komfortzone“ der Menschen, Veränderungen ablehnend gegenüberzustehen. Weiterhin seien die Akteure im Alltag überfordert. Ein zu hoher „Workload“ bringe es mit sich, dass keine Zeit und keine weiteren Ressourcen für die Umsetzung von Ideen aufgebracht werden könnten.

12.5.3 Zusammenfassung

Zusammengenommen zeigt sich, dass aus Sicht der Teilnehmenden einige Aspekte innerhalb der Maßnahme angestoßen wurden und eine Wirkung entfalten konnten. Besonders hervorgehoben wurde dabei das Zusammenkommen aller pädagogischen Professionen, was im pädagogischen Alltag bisher nicht zustande kam. Sowohl Strukturen, die sich auf die multiprofessionelle Kooperation hemmend auswirken, als auch bereits gut gelingende Prozesse in der Kooperation konnten durch die Teilnahme an der Maßnahme sichtbar gemacht und reflektiert werden. Auf der anderen Seite führten die Teilnehmenden auch Aspekte an, die im Rahmen der Maßnahme nicht bearbeitet wurden und damit auch keine Wirkung zeigen konnten. Es wurde insbesondere kritisiert, dass einige Probleme zwar zur Sprache kamen, insgesamt aber nicht intensiv genug bearbeitet bzw. aufgelöst wurden. Von den Teilnehmenden wurden zudem institutionelle (z. B. mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten) wie auch individuelle Hürden (z. B. zu hohe Arbeitsbelastung) beschrieben, die eine Wirksamkeit der Maßnahme verhindert hätten.

12.6 Resümee

Aus dem aktuellen Forschungsstand lässt sich gut begründen, dass die multiprofessionelle Kooperation eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Ganztagschulen spielt. Vielfältige Erwartungen, wie unter anderem die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler (vgl. Beck/Maykus 2016) oder eine gegenseitige Entlastung des pädagogischen Personals (vgl. Schüpbach/Jutzi/Thomann 2012), sind damit verknüpft. Oft zeigt sich jedoch, dass Kooperationsbestrebungen in der Praxis nicht immer leicht umzusetzen sind. Auch im Rahmen des Projekts *StEG-Kooperation* sind diese herausfordernden Aspekte bei dem Versuch, mit einer Schulentwicklungsmaßnahme die multiprofessionelle Kooperation zu stärken, zutage getreten. Dennoch erwies sich die Maßnahme, auch aus Perspektive der Teilnehmenden, als grundsätzlich nützlich, um die multiprofessionelle Kooperation am Standort zu beschreiben, zu reflektieren und in einigen Aspekten zu stärken.

Die erste zentrale Fragestellung, wie eine Intervention zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen beschaffen sein sollte, konnte unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven des Expertenkreises bearbeitet werden. Ergebnis war eine mehrtägige, modular aufgebaute Schulentwicklungsmaßnahme, die im Kern auf sieben „W“-Fragen der multiprofessionellen Kooperation eingeht: Warum kooperieren? Wer kooperiert wo und wann? Was muss kommuniziert werden? Wie wollen wir zusammenarbeiten? Wohin wollen wir?

Zur Beantwortung des zweiten Fragenkomplexes, wie die Durchführung der Maßnahme an drei ausgewählten Ganztagsgrundschulen ablief, wie sie von den Teilnehmenden wahrgenommen wurde und welche Wirkungen die Maßnahme aus der Sicht der Teilnehmenden nach sich gezogen hat, wurden zunächst die Rahmenbedingungen an den Schulen beschrieben. Deutlich wird hier, dass es notwendig ist, auf die Bedürfnisse der Schulen einzugehen und die Modultermine so zu planen, dass im Idealfall circa zwei Monate dazwischenliegen, in denen sich die angestoßenen Prozesse konsolidieren können. Daraufhin wurde anhand von Feedbackbögen ausgewertet, wie die Teilnehmenden Inhalte und Didaktik der Maßnahme einschätzten. Insgesamt zeigte sich hier, dass die Teilnehmenden wenig kritisiert haben. Vor allem eine noch stärkere Ausrichtung an den individuellen Bedürfnissen der Schulen wurde als Wunsch geäußert.

Schließlich wurde untersucht, inwiefern sich die Teilnehmenden nach der Maßnahme zu Wirkungen und Phänomenen äußerten, die innerhalb der Maßnahme stattgefunden haben oder durch diese begünstigt wurden. In Bezug auf die Ziele von Modul A („Warum kooperieren?“) wurde deutlich, dass kooperationshemmende Strukturen an den Pilotschulen sichtbar gemacht werden konnten. Zudem zeigte sich ein angestoßener Reflexionsprozess über vorherrschende Gegebenheiten (Modul B: „Wer kooperiert wo und wann?“). Die formulierten

Ziele von Modul C („Was muss kommuniziert werden?“) konnten insofern wirksam werden, als den pädagogischen Akteuren durch das bessere Kennenlernen der unterschiedlichen Professionen und pädagogischen Bereiche deutlich wurde, dass für eine Arbeit auf Augenhöhe ein basaler Informationsaustausch zwischen den Beteiligten notwendig ist. Neben den konkreten Inhalten werden jedoch auch die in den Modulen zur Anwendung kommenden didaktischen Methoden, wie zum Beispiel zu Modul D („Wie wollen wir zusammenarbeiten?“), als wichtige Mittel in der Wirkungsanalyse beschrieben.

Einige Limitationen sind hinsichtlich des vorliegenden Beitrags zu konstatieren. Bei der Entwicklung der Maßnahme wurde ein Expertenkreis von zwölf Personen einbezogen, die vornehmlich in leitenden oder administrativen Positionen tätig waren. Der Einbezug von zusätzlichen Praktikerinnen und Praktikern als Basis hätte gegebenenfalls den Blick für weitere Aspekte weiten können. Außerdem konnte durch die geringe Anzahl an teilnehmenden Grundschulen nur ein vergleichsweise kleiner Ausschnitt der Ganztagschullandschaft genauer untersucht werden. Es ist davon auszugehen, dass die Maßnahme an weiteren Schulen mit anderen Rahmen- und Ausgangsbedingungen auch andere Effekte gezeitigt hätte. Auch ist das eingesetzte Trainer-Tandem, das über besonders umfangreiche Erfahrungen im Umgang mit Schulentwicklungsthemen verfügt, ein Stück weit für den Erfolg der durchgeführten Maßnahmen mitverantwortlich. Bei anderen Trainer-Konstellationen – unter Umständen auch ohne Tandempartner – könnten gegebenenfalls schwierige institutionelle und individuelle Ausgangsbedingungen die gemeinsame Arbeit innerhalb der Module behindern.

Insgesamt hat der vorliegende Beitrag gezeigt, dass institutionelle und insbesondere persönliche Vorbehalte gegenüber multiprofessioneller Kooperation besonders schwierig aufzulösen sind (vgl. Abschnitt 13.5.2 in Reinert et al. in diesem Band). Die grundsätzliche Bereitschaft der pädagogischen Akteure, an den vorhandenen Kooperationsstrukturen anzusetzen, ist eine notwendige Voraussetzung für Entwicklungsprozesse. Hier könnte auch mit gezielten Fortbildungen für einzelne pädagogisch Tätige angesetzt werden, um die Bereitschaft noch weiter zu fördern. Die hier vorgelegte Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation gibt hilfreiche Anregungen für Praxis und Forschung. Viele der herausgearbeiteten Aspekte, die bei solchen Schulentwicklungsprozessen aus Sicht von Expertinnen und Experten in den Blick genommen werden sollten, erwiesen sich nicht zuletzt auch für die teilnehmenden pädagogischen Akteure als nützlich.

13 Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen

Martin Reinert, Johanna M. Gaiser, Jacqueline Warth, Ludwig Stecher

Ziel von *StEG-Kooperation* war es, eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Verbesserung und Stärkung der multiprofessionellen Zusammenarbeit aller pädagogisch Tätigen an Ganztagsgrundschulen zu entwickeln (vgl. Gaiser et al. in diesem Band). Anhand von Fallstudien wird im folgenden Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern die Maßnahme an den am Projekt teilnehmenden Pilotgrundschulen tatsächlich Wirkung entfalten konnte. Es konnte insbesondere ein reflexives, wechselseitiges Bezugnehmen der Teilnehmenden angestoßen werden, ebenso konnten einzelne Effekte auf die Alltagsgestaltung nachgewiesen werden. Welche Faktoren für die Entfaltung von Wirkungen förderlich bzw. welche gegebenenfalls dafür hemmend waren, wird diskutiert.

13.1 Forschungshintergrund, Fragestellung und Methode

Die Grundannahme des Teilprojekts *StEG-Kooperation* ist, dass multiprofessionelle Kooperation wesentlich dazu beitragen kann, individuelle Förderung umzusetzen (vgl. Beck/Maykus 2016). Ziel der Teilstudie ist es, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über das Gelingen und auch das mögliche Misslingen multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsgrundschulen zu erhalten. Hierfür wurde auf der Basis von Expertenwissen und aktuellen Forschungsbefunden eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der Zusammenarbeit an Ganztagsgrundschulen entwickelt, die relevante Aspekte der multiprofessionellen Kooperation an Schulen verbessern und stärken soll. Eine ausführliche Beschreibung der Schulentwicklungsmaßnahme findet sich im Beitrag von Gaiser et al. (in diesem Band), in dem umfangreich dargelegt wurde, warum es zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation notwendig ist, Fortbildungs- und Schulentwicklungsformate zu nutzen, und welche Wirkungen davon zu erwarten sind. Besonderes Merkmal dieser Maßnahme ist ein ganztagspezifischer Fokus, der sowohl Lehrkräfte als auch das weitere pädagogisch tätige Personal zur Teilnahme vorsieht und dabei das Ziel verfolgt, für *alle* beteiligten Professionen relevante Themen zu bearbeiten

und Entwicklungsprozesse anzustoßen. Folgende Leitfragen liegen dem vorliegenden Beitrag zugrunde:

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

Zur Beantwortung beider Leitfragen werden qualitative, längsschnittliche Fallstudien durchgeführt (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2015). Durch die Nutzung mehrerer Fälle (Multiple-Case-Design) können die schulischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich während des Interventionszeitraums zeigten, unter Berücksichtigung örtlicher Rahmenbedingungen analysiert und beschrieben werden (vgl. Yin 2009). Zugleich wird ein ganzheitliches Tiefenverständnis über die Fälle ermöglicht, das in weiterführende Hypothesen übersetzt werden kann (vgl. Johnson/Christensen 2017). Die Auswahl der Schulen erfolgte anhand verschiedener Kriterien. In ihren Ausgangsbedingungen sollten die Schulen eine möglichst große Bandbreite abdecken: Schulgröße, Anzahl der Kooperationspartner zur Sicherstellung der Ganztagsbetreuung, Standort, Einzugsgebiet und Jahre der Ganztags Erfahrung waren bei den teilnehmenden Schulen sehr unterschiedlich, sodass eine differenzierte Wirkungsuntersuchung in Bezug auf standortspezifische Rahmenbedingungen möglich war (vgl. die Beschreibungen der Einzelschulen in den Abschnitten 13.2.1, 13.2.2 und 13.2.3).

13.1.1 Datenerhebungsprozeduren

Der Analyse liegt das Datenmaterial zugrunde, das im Rahmen des Gießener Teilprojekts *StEG-Kooperation* an drei Ganztagsgrundschulen im Zeitraum 2016–2019 erhoben wurde. Insgesamt wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten – einer vor und einer nach der Durchführung der Interventionsmaßnahme – 85 Leitfadeninterviews mit Schul-, Ganztags- und Hortleitungen, mit Lehrkräften und mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal aus allen pädagogischen Bereichen (bspw. Erzieher und Erzieherinnen sowie Praktikanten und Praktikantinnen) der Schulen geführt. Schwerpunkte lagen dabei auf der Ausgestaltung der multiprofessionellen Kooperation am Standort, den Erwartungen an die Maßnahme sowie auf Fragen über die Wirkung der Maßnahme auf die Kooperationspraxis. Die maximale Dauer der Interviews betrug an allen Schulen 30 Minuten. Für die Transkription des Datenmaterials wurde ein externes Unternehmen beauftragt. Die Pseudonymisierung wurde von den Mitarbeitenden von *StEG-Kooperation* durchgeführt. Dabei orientierte sich das Forschungsteam an den Hinweisen zur

Anonymisierung qualitativer Daten des Forschungsdatenzentrums Bildung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (vgl. Meyermann/Porzelt 2014).

Zudem dienten einmalig durchgeführte teilnehmende Beobachtungen als ergänzende Perspektive auf die spezifischen Kooperationszusammenhänge an den Standorten. Der Beobachtungsfokus lag auf den sozialen Interaktionen in der alltäglichen Kooperation. Hierfür wurden die StEG-Beobachtenden zum ganz-tägigen Wegbegleiter eines pädagogisch Tätigen. Alle Beobachtenden fertigten separate Beobachtungsnotizen an.

13.1.2 Datenanalyseprozeduren

Den Analysen liegt das Kodierschema zugrunde, das von Kielblock, Reinert und Gaiser (2020) im Zuge der Maßnahmenentwicklung erarbeitet wurde. In diesem Rahmen wurden zu entwickelnde Aspekte multiprofessioneller Kooperation unter Nutzung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herausgearbeitet, die im weiteren Forschungsprozess die inhaltliche Grundlage der Schulentwicklungsmaßnahme darstellen. Somit steht jedes inhaltliche Modul der Maßnahme (vgl. zur Beschreibung des Aufbaus der Maßnahme die Abschnitte 12.3 und 12.4 in Gaiser et al. in diesem Band) stellvertretend für einen relevanten und zu entwickelnden Aspekt multiprofessioneller Kooperation. Das Kodierschema wurde deduktiv auf alle Interviews und Beobachtungen angewendet, um eine inhaltliche Strukturierung des Materials zu ermöglichen (vgl. Mayring 2015). Im ersten Analyseschritt konnte mithilfe der Interviews *vor* Durchführung der Maßnahme jede Schule in ihrem Ausgangszustand beschrieben werden. Diese Beschreibungen waren zugleich Ausgangspunkt dafür, jeden Schulstandort anhand seines spezifischen Entwicklungsschwerpunkts (bspw. die zentralisiert organisierte Kooperation) zu verstehen. Im Fokus standen hierbei die standortbezogenen Herausforderungen für die multiprofessionelle Kooperation, mit denen sich die Schulen konfrontiert sahen. Mit erneuten Interviews *nach* Durchführung der Maßnahme ging es im zweiten Analyseschritt darum, durch die Maßnahme erzielte Wirkungen erfassen und interpretieren zu können. Mithilfe der umfassenden Beschreibungen des Ausgangszustands der Schulstandorte aus dem ersten Analyseschritt lassen sich die Wirkungen der Maßnahmendurchführung nachvollziehen und begründen. Unter Wirkungen werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags sowohl Veränderungen in der Kooperationspraxis der Schulen verstanden, die auf die Teilnahme an der Maßnahme zurückführbar sind, als auch Reflexionsprozesse, die bei den Teilnehmenden angestoßen wurden und von diesen als solche beschreibbar sind. Fokussiert werden demnach *längerfristige* und beobachtbare bzw. beschreibbare Wirkungen, die auf die Teilnahme an der Maßnahme zurückführbar sind. Im Zentrum der Analyse standen die an der Intervention beteiligten

Akteure und deren Interaktionsprozesse, die sich vor und nach Durchführung der Maßnahme zeigen. Wirkungen, die sich vordergründig *unmittelbar innerhalb* der Maßnahme ergeben haben, sind im vorangehenden Beitrag (vgl. Gaiser et al. in diesem Band) beschrieben worden.

13.2 Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten wird jede Fallstudie anhand ihres spezifischen Schwerpunkts vorgestellt und beschrieben. Anschließend wird referiert, welche (längerfristigen) Wirkungen durch die Schulentwicklungsmaßnahme angestoßen oder umgesetzt werden konnten.

13.2.1 Fallstudie 1 – Ausgangslage: „Die zentralisierte Kooperation“

Die multiprofessionelle Kooperation war am Schulstandort davon geprägt, dass die Entscheidungsfindung im pädagogischen Alltag zentralisiert über die führungsstarke Schulleitung stattfand. Zudem lief ein Großteil der Kommunikation zwischen den Professionen zentralisiert über die Ganztagskoordination ab. Direkter Austausch zwischen den Professionen fand kaum statt; die pädagogisch Tätigen kannten sich untereinander häufig nicht.

Der Schulstandort, der zum Zeitpunkt der Maßnahme seit zwei Jahren als offene Ganztagsgrundschule arbeitete, zeichnete sich dadurch aus, dass der Ganztags nachmittags in drei unterschiedlichen pädagogischen Bereichen stattfand. So gab es vor Ort den schulisch organisierten Ganztags („schulischer Ganztags“), der unter der Aufsicht der Schulleitung von einer Ganztagskoordination geleitet wurde, sowie zwei Horte, die jeweils unter eigener Leitung arbeiteten.¹ Letztere waren bereits vor Einführung des Ganztags Kooperationspartner der Schule, konnten zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nach eigenständigen pädagogischen Konzepten arbeiten. Seit Einführung des Ganztags sind sie dem Ganztagskonzept der Schule verpflichtet. In diesem ist nun festgehalten, dass die für den Ganztags angemeldeten Kinder die Zeit bis 14:30 Uhr *gemeinsam* verbringen. Erst im Anschluss gehen Kinder, die über die Teilnahme am Ganztags hinaus einen der beiden Horte besuchen, in ihren Hort.

Die unterschiedlichen Bereiche des Ganztags befanden sich in verschiedenen Gebäuden, was die Wege verlängerte und den Austausch erschwerte. Auch wenn stets daran gearbeitet wurde, ein für die Kinder möglichst einheitliches

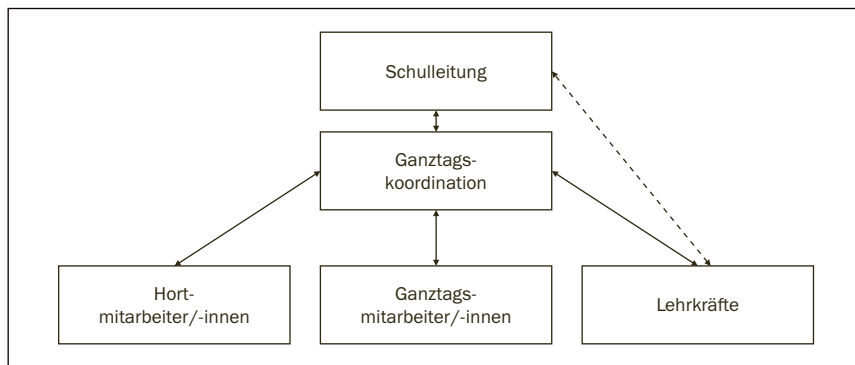
1 Der bundesweite Anteil derjenigen Grundschulen, die den Ganztagsbetrieb wie in Schule 1 in Kooperation mit einem bzw. mehreren Hort(en) bewerkstelligen, liegt bei etwa 25 Prozent (vgl. StEG-Konsortium 2019a).

pädagogisches Konzept im Ganzttag anzubieten (an einer gemeinsam geteilten Regelfindung für alle Bereiche wird bspw. kontinuierlich in einer Arbeitsgruppe gearbeitet), zeigten sich in der Praxis nach wie vor althergebrachte und gewachsene Strukturen, die von *getrennten* Bereichen ausgingen. Die Arbeitsgruppe zur Regelfindung bestand bisher nur aus Lehrkräften und der Ganztagskoordination, die Horte wurden also nicht – bzw. nur randständig über die Ganztagskoordination als Vermittler – in die Absprachen einbezogen. Das traf auch auf weitere Prozesse im pädagogischen Alltag zu, was den Hortmitarbeitenden teilweise das Gefühl gab, bei Entscheidungsprozessen außen vor zu sein. Auch beim Mittagessen in der Mensa gab es eine Gruppeneinteilung in ‚Hortkinder‘ und ‚(schulische) Ganztagskinder‘, die vom entsprechenden Personal begleitet wurden und in räumlich getrennten Abschnitten der Mensa aßen.

In den drei Bereichen (dem schulischen Ganzttag und den beiden Horten) fanden wöchentlich jeweils separate und damit *professionshomogene* Teamtreffen statt, um den pädagogischen Alltag in den jeweiligen Zuständigkeitsbereichen zu planen und wichtige Informationen auszutauschen. Lediglich *eine* regelmäßige Schnittstelle stand für die Kooperation zwischen den Bereichen zur Verfügung: ein Teamtreffen, das ebenfalls im wöchentlichen Turnus angesetzt war, allerdings nur auf Leitungsebene und häufig aus verschiedenen organisatorischen Gründen gar nicht oder nicht in voller Besetzung stattfand. Die Ganztagskoordination, beide Leitungen der Horte sowie die Schulleitung waren dort vertreten, um vorwiegend organisatorische Dinge, die alle Bereiche betreffen, zu besprechen. Hierunter fielen beispielsweise die Teilnehmerzahlen der Kinder in der Betreuung. Neuigkeiten und Informationen aus diesen Leitungstreffen konnten dann über die Leitungspersonen in deren Teams gelangen. Ob wirklich alle relevanten Informationen die Ebene der Mitarbeitenden erreichten, hing zum einen stark von den Leitungspersonen ab und wurde zum anderen dadurch erschwert, dass das Personal häufig nur in Teilzeit arbeitete und so ein Austausch im Alltag nicht durchgängig möglich war. Die Beteiligten berichteten, dass die Informationsweitergabe nicht immer gelang. Insgesamt mangelte es an räumlichen und zeitlichen Überschneidungen: Es gab keinen gemeinsamen Raum für Begegnung und die Arbeitszeiten überschneiden sich kaum.

Die Ganztagskoordination sorgte neben dem Leitungstreffen auch in der alltäglichen pädagogischen Arbeit für Austausch von Informationen zwischen den Bereichen (siehe die Darstellung des Informationsflusses in Abbildung 13.1). Sie wurde von allen Akteuren der Betreuungsbereiche, aber auch von den Lehrkräften als Ansprechpartner anerkannt. Durch die Konzentration der Kommunikation auf die Ganztagskoordination fand *zwischen den einzelnen Bereichen* nur in Not- und Ausnahmefällen Austausch statt. Das bedeutete auch, dass sich die verschiedenen Akteure und Professionen teilweise überhaupt nicht oder nur vom Sehen kannten. Ein gegenseitiges Kennen wäre jedoch eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten und

Abbildung 13.1. Informationsfluss im Ganzttag (Schule 1)



könnte sich entlastend auf die hohen Kommunikationsanforderungen der Ganztagskoordination auswirken.

Die Ganztagskoordination war in regem Austausch mit der Schulleitung, die bei allen Prozessen die Fäden im Hintergrund in der Hand hielt. Größere Entscheidungen wurden nicht ohne die Schulleitung getroffen. Hier manifestierten sich hierarchische Strukturen, die vom pädagogischen Personal bemängelt wurden, aus Perspektive der Schulleitung jedoch zentrale Faktoren für einen gelingenden Ganzttag waren.

Zusammengenommen fand die Kooperation und Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Bereichen vorwiegend *zentralisiert* über die Schulleitung bzw. die Ganztagskoordination statt. Insofern war es nicht überraschend, dass sich die pädagogisch Tätigen bereichsübergreifend zum einen mehr Augenhöhe in der Kooperation wünschten und zum anderen darauf aus waren, sich gegenseitig kennenzulernen.

Wirkungen der Schulentwicklungsmaßnahme am Schulstandort

Die Teilnahme² am Pilotprojekt ging in Fallstudie 1 von der Schulleitung aus, die damit in den unterschiedlichen pädagogischen Bereichen inklusive der Lehrerschaft ein klares Zeichen für die professionsübergreifende Zusammenarbeit setzen wollte. Für die Maßnahme wurden gemeinsame verbindliche Termine geschaffen, die im pädagogischen Alltag zwar von allen Bereichen bereits gewünscht, jedoch unter anderem aus Zeitmangel bisher nicht zustande gekommen waren.

Im Rahmen der Maßnahme wurden am Schulstandort von den Teilnehmenden viele Ideen entwickelt, um die multiprofessionelle Kooperation zu stärken.

2 Für weitere Informationen zu den Rahmenbedingungen bei der Durchführung der Maßnahme vgl. Gaiser et al. in diesem Band.

Zur Umsetzung kam es in den meisten Fällen jedoch nicht (vgl. hierzu auch Abschnitt 13.4). Im Folgenden werden jene Wirkungen und Veränderungen genauer beschrieben, die durch die Teilnahme an der Maßnahme angestoßen und in den Interviews nach Abschluss der Maßnahme von den Beteiligten als dauerhafte Folge(n) benannt wurden.

Regelmäßig gemeinsame Feiern: Als nachhaltige Wirkung kann beobachtet werden, dass nun regelmäßig gemeinsame Feiern für *alle* pädagogisch Tätigen organisiert werden, um sich in einem lockeren Rahmen besser kennenzulernen. Zwei Lehrkräfte werden als Verantwortliche für die Organisation der Feiern bestimmt. Im Anschluss an die Maßnahme ist jedoch eine erste Feier insbesondere für die Horte nicht gänzlich gelungen, da diese bei der Terminfindung zunächst nicht einbezogen waren. Die Ganztagskoordination berichtet diesbezüglich, dass letztlich sie die Organisatoren darauf hingewiesen hätte, auch die Horte einzuladen: „Da hatte das Kollegium schon wieder gar nicht auf dem Schirm, dass wir die Horte einladen.“ Die verspäteten Rücksprachen mit den Horten resultieren nicht zuletzt aus den gewachsenen Strukturen, in denen das Lehrkräftekollegium von seinesgleichen als Kollegium wahrgenommen und das weitere pädagogisch tätige Personal noch nicht mitgedacht wird.

Aktualisierung der gemeinsamen Fotowand: Im Flur des Schulgebäudes steht eine Wand zur Verfügung, an der Fotos und die Namen der Lehrkräfte angebracht sind. Sie soll vor allem neuem Personal an der Schule dazu dienen, sich einen Überblick über die Lehrkräfte zu verschaffen. Die Fotowand wird bisher von den Hortmitarbeitenden teilweise genutzt, um für den Austausch über einzelne Kinder Kontakt zu bestimmten Lehrkräften aufzunehmen. Zugleich wird die fehlende Aktualität der Fotowand bemängelt. Eine Aktualisierung wird im Rahmen der Maßnahme beschlossen. Obwohl sich eine Lehrkraft dafür bereit erklärt, kommt es jedoch nicht zu einer Umsetzung. Die Verantwortliche erklärt, dass sich momentan alle Kolleginnen und Kollegen (aus der Lehrerschaft) kennen würden. Sie scheint dabei das weitere pädagogisch tätige Personal aus den anderen Bereichen und dessen Nutzung der Fotowand gar nicht im Blick zu haben. Eine Hortmitarbeiterin erklärt: „[E]s ist hier am Standort einfach sehr schwierig, diese Ebene zu finden [...], dass alle auf einer Ebene sich bewegen und es kein Hierarchiegefälle gibt und halt auch wirklich alle mitgenommen werden in bestimmte Prozesse.“

Mitteilungsbuch: Um einen routinierten Informationsaustausch zwischen den Bereichen zu schaffen (vgl. Modul C), wird in der Maßnahme ein sogenanntes „Mitteilungsbuch“ als Neuerung vereinbart. Das Buch findet seinen festen Platz im Lehrerzimmer des Schulgebäudes. Nach der Maßnahme wird es – zumindest sporadisch – von den Lehrkräften genutzt, vom weiteren pädagogisch täti-

gen Personal dagegen kaum, da die „weite[n] Wege“ zwischen den Gebäuden für spontane Eintragungen hinderlich sind und nachmittags, also zur Kernarbeitszeit des Ganztagspersonals, das Lehrerzimmer meist nicht mehr besetzt ist. Einzig die Ganztagskoordination, die auch vormittags vor Ort ist, nimmt Eintragungen vor und nutzt dafür alle Informationen, die sie von den verschiedenen Betreuungsbereichen hat. Auf diese Weise fungiert sie als ‚Mittelsfrau‘ bei der Informationsweitergabe im Ganztage und hat letztlich einen zusätzlichen Aufwand.

Gemeinsamer Arbeitsraum: Ziel der Maßnahme ist unter anderem, die räumlichen Bedingungen des Standorts zu reflektieren und gegebenenfalls zu optimieren (vgl. Modul B). Es wird von den Teilnehmenden mehrheitlich ein gemeinsamer Arbeitsraum „für alle“ als Meilenstein festgelegt. Insbesondere aus Perspektive der Ganztagskoordinatorin wäre ein gemeinsamer Raum für alle – im Gegensatz zum bisherigen Lehrerzimmer, das nur für die Lehrkräfte als Arbeitsraum zur Verfügung steht – „eine Lösung der ganzen Probleme“. In einem Teamzimmer könnte die Begegnung zwischen den verschiedenen Bereichen stattfinden, zu der es durch mangelnde zeitliche und räumliche Überschneidungen bisher noch nicht kommt. Für die Umsetzung des Vorhabens wird die Schulleitung als Verantwortliche festgelegt. Zu einer Umsetzung kommt es im Anschluss jedoch nicht. Die althergebrachten Strukturen, die von den Beteiligten aufrechterhalten werden, stehen einem professionsübergreifenden Teamzimmer entgegen. So befürchten die Lehrkräfte, dass es in einem gemeinsamen Teamzimmer mit „so vielen“ Personen zu unruhig wird. Außerdem müssten die Horte, die beide nicht im Schulgebäude gelegen sind, bereit dazu sein, einen Teil ihres Alltags dorthin zu verlegen, um im Teamzimmer präsent zu sein.

Reflexionsprozesse: Neben den beschriebenen, nicht gänzlich gelungenen Umsetzungen im Anschluss an die Maßnahme lassen sich in den Interviews der Teilnehmenden weitere Entwicklungen erkennen. Insbesondere Reflexionsprozesse wurden angestoßen. Sowohl aus Perspektive der Lehrkräfte als auch der pädagogisch Tätigen im Ganztage hat sich der „Blick“ auf die verschiedenen Bereiche „geweitet“. Die Lehrkräfte heben hervor, dass sie nun einen besseren Überblick über die alltägliche Arbeit der Horte hätten. So hätten sie beispielsweise erfahren, welche Personen für welchen der beiden kooperierenden Horte arbeiten und wer jeweils wofür zuständig sei. Man hat sich „näher kennengelernt“, was es im Nachgang an die Maßnahme erleichtert, Kontakt zu den Horten aufzunehmen. Auch das Hortpersonal beschreibt, dass es durch den gegenseitigen Austausch in der Maßnahme nun eine bessere Vorstellung vom Vormittag an der Schule hat: „[U]nd dadurch versteht man bestimmte Sachen natürlich auch besser.“

Insgesamt zeigt sich, dass die Begegnung der unterschiedlichen pädagogischen Professionen im Rahmen der Maßnahme ein Kennenlernen der Beteiligten er-

möglichst. Das Bewusstsein für das notwendige Zusammenspiel der verschiedenen Bereiche wird gestärkt. Eine Teilnehmerin resümiert: „[U]nd da ist es schon gut, einfach mal gemeinsam zu gucken, um einfach einen besseren Überblick zu haben, was den Tag der Kinder angeht.“ Zudem wird beschrieben, dass im Rahmen der Maßnahme aufgezeigt wird, „wo überall Handlungsbedarf ist“. Insbesondere diejenigen, die schon vor der Maßnahme „viel Wert“ auf das Zustandekommen der Kooperation gelegt haben, werden durch die Teilnahme „in ihren Handlungen weiter bestärkt“.

13.2.2 Fallstudie 2 – Ausgangslage: „Die Baustelle“

Die erst vor Kurzem erfolgte Einführung des Ganztags führte am Schulstandort zu Umbaumaßnahmen, die sich in zweifacher Hinsicht als Herausforderung für die multiprofessionelle Kooperation erwiesen. Einerseits wurde am Schulstandort ein neues Schulgebäude gebaut, in dem zukünftig Unterricht und Ganztagsbetreuung unter einem Dach stattfinden sollte. Die damit verbundenen Umbaumaßnahmen führten dazu, dass das ganze Schulgelände einer Baustelle glich. Andererseits befanden sich die pädagogisch Tätigen auch metaphorisch in einer Baustellensituation, in der sich die Beteiligten wünschten, gemeinsam Strukturen für die professionsübergreifende Zusammenarbeit im Ganztag zu ‚suchen‘ und zu ‚finden‘.

Mit Einführung des offenen Ganztags zum aktuellen Schuljahr kam es an der Grundschule zu verstärkten Kooperationsanforderungen, die maßgeblich vom Bau des neuen Schulgebäudes hervorgerufen wurden. Die Baustellensituation führte zu einer räumlichen Trennung der Bereiche Schule und Betreuung, von der speziell der Betreuungsbereich bis zur Fertigstellung der Baumaßnahmen profitieren sollte. So fand sich dieser in zwei „schöne[n] Räumen“ des Neubaus wieder, deren große Fenster einen visuellen „Kontakt zum Schulhof“ und damit auch einen Blick auf die spielenden Kinder ermöglichten. Die vorteilhaften Rahmenbedingungen änderten jedoch nichts an den gesteigerten Anforderungen des Ganztags, da der Betreuungsplanung ein Konzept zugrunde lag, das noch vor der Einführung des Ganztags erarbeitet wurde und „ursprünglich viel weniger“ Schülerinnen und Schüler berücksichtigte, als es der aktuelle Bedarf erfordert. Dies veranlasste besonders die Mitarbeitenden des Betreuungsbereichs zu einem „räumlichen Durchhangeln“, um die Durchführung der Ganztagsangebote zu ermöglichen. Mit Fertigstellung der Bauarbeiten sollte dem Betreuungsbereich nur noch ein Betreuungsraum zur Verfügung stehen. Zusätzlich sollte ihm die Mitnutzung der Bibliothek und des Musikraums zugestanden werden. Die Mitnutzung wurde von den Betreuenden jedoch als Tropfen auf den heißen Stein beschrieben, da selbst die aktuell genutzten zwei Räume „definitiv zu wenig“ seien.

Die durch die Baustellensituation hervorgerufene räumliche Trennung führte

auch dazu, dass es den pädagogisch Tätigen an Kontaktmöglichkeiten zwischen Vor- und Nachmittag fehlte. Sie sprachen diesbezüglich von „zwei Welten“ bzw. „separierte[n] Welten“. Zwar fanden sich mit der Hausaufgabenbetreuung und dem Leitungstreffen institutionalisierte Kontaktmöglichkeiten für die pädagogisch Tätigen, weitere professionsübergreifende Schnittstellen standen ihnen jedoch nicht zur Verfügung. Insbesondere das Leitungstreffen schätzten die Beteiligten als „ganz gute[n] Fortschritt“ zur Sicherstellung eines gemeinsamen Informationsstandes am Standort ein. Da das Leitungstreffen allerdings nicht immer regelmäßig stattfand und nicht immer alle relevanten Personen daran teilnahmen, wurde es in der Durchführung als „holterdiepolter“ beschrieben. Auf Ebene der Mitarbeitenden wurde darauf hingewiesen, dass durch das Leitungstreffen zwar das Leitungspersonal stets auf dem aktuellen Stand sei, eine verlässliche Informationsweitergabe an die jeweiligen Zuständigkeitsbereiche funktioniere jedoch nicht immer. So konnte es beispielsweise vorkommen, dass die Betreuenden erst von einer Klassenfahrt erfuhren, wenn diese unmittelbar bevorstand. Neben der Hausaufgabenbetreuung und dem Leitungstreffen diene die schulinterne Mensa gelegentlich als Ort des Austauschs zwischen Tür und Angel bzw. des Sich-Zeigens sowie als Ort, „um einen Eindruck“ von den Kindern zu bekommen.

Insofern war es nicht verwunderlich, dass die Kommunikation zwischen Schule und Betreuung von den Akteuren als verbesserungswürdig beschrieben wurde. Selbst die Schulleitung wies darauf hin, dass noch kein „wirklich funktionierendes“ System für die Kommunikation zwischen den Bereichen entwickelt worden sei. Hierbei ist wichtig zu erwähnen, dass alle Akteure primär „organisatorische Geschichten“ dafür verantwortlich machten und nicht etwa die Bereitschaft einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Kooperation. Deutlich wurde, dass alle bereit waren, die multiprofessionelle Kooperation zu stärken. Bisher konzentrierten sich die Kommunikationsprozesse hauptsächlich auf den Austausch zwischen Tür und Angel, der wiederum das Belastungsempfinden am Standort erhöhte. So wurden unter anderem Pausenzeiten oder kleine Zeitfenster zwischen den Unterrichtsstunden genutzt, um die relevanten Personen zu suchen und anschließend rasch die Informationen auszutauschen.

Mit Fertigstellung des Neubaus sollten Schule und Betreuung künftig unter einem Dach zusammenarbeiten. Durch die räumliche Zusammenführung hofften sich die Beteiligten eine Aufhebung der baulich bedingten „separierte[n] Welten“ sowie eine „flüssigere Informationsweitergabe“ zwischen den Professionen. Die Unbestimmtheit der Zusammenführung wurde jedoch auch zum Ausgangspunkt einer vorsichtigen Haltung. Unter einem Dach zu sein, so die Betreuungsleitung, werde das räumliche Problem nicht lösen, ein Betreuer hielt dagegen fest, man müsse „erstmal abwarten, wie sich das alles entwickelt“.

Wirkungen der Schulentwicklungsmaßnahme am Schulstandort

Die Teilnahme am Pilotprojekt wurde von der stellvertretenden Schulleitung, bei der es sich zudem um die Ganztagskoordination handelt, mit der Einführung des Ganztags begründet. Eine externe Begleitung sollte es der Schule ermöglichen, den einen oder anderen „Anfängerfehler“ zu vermeiden. Diese Ansicht teilten auch die pädagogisch Tätigen des Betreuungsbereichs und sprachen sich klar für eine Teilnahme aus.

Durch die Maßnahme konnten am Standort unterschiedliche Wirkungen und Veränderungen beobachtet werden, die sich überwiegend im strukturellen und organisatorischen Bereich des Ganztags zeigen.

Veränderung des Raumkonzepts: Aus der gemeinsamen Thematisierung und Bearbeitung des örtlichen Raumkonzepts (vgl. Modul B) geht nicht nur eine Sensibilisierung hinsichtlich der räumlichen Ressourcen, sondern auch eine konkrete Veränderung für die künftige Raumverteilung hervor. Besonders die Schulleitung weist darauf hin, dass ihr erst während der bzw. durch die Maßnahme der räumliche Bedarf des Ganztags richtig ersichtlich wurde. Das geplante Raumkonzept wird daraufhin verändert, indem auf die beschriebene Umfunktionierung eines der beiden Betreuungsräume verzichtet wird. Demnach sollen auch nach Fertigstellung der Baumaßnahmen beide Betreuungsräume erhalten bleiben, was vom Personal des Betreuungsbereichs als „richtig fruchtbar“ eingeschätzt wird.

Infotafel für Informationsaustausch: Die im Vorfeld formulierte Verbesserungswürdigkeit des Informationsaustauschs wird durch die Implementierung eines Whiteboards („schwarzes Brett“, „Infotafel“) in Angriff genommen, das auch knapp ein Jahr nach Einführung von allen Professionen als Bereicherung für die Kooperation am Standort wahrgenommen wird. Die wichtigen und tagtäglich anfallenden Informationen, wie zum Beispiel die Krankmeldungen von Schülerinnen und Schülern, sind durch das Whiteboard für alle ersichtlich und werden täglich aktualisiert.

Fester Teilnehmerkreis beim Leitungstreffen: Als weitere Wirkung der Maßnahme, um „immer (einen) kleinen Gesprächsfluss zu halten“, kann die verbindliche Anwesenheit eines *festen* Teilnehmerkreises beim Leitungstreffen aufgeführt werden. Der damit einhergehende erweiterte Austausch wird von den Teilnehmenden als sich „gegenseitig befruchtender Prozess“ bezeichnet, da der Ganztags Informationen über den „Unterrichts- und schulischen Prozess“ bekommt, die Schule dagegen von den eingebrachten Vorschlägen oder von den Sorgen und Nöten des Ganztags erfährt.

Umbenennung des Lehrerzimmers in ‚Teamzimmer‘: Einen Signalcharakter hin zur (Kooperations-)Offenheit hat die Umbenennung des Lehrerzimmers in

„Teamzimmer“. Zwar konnten sich die regelmäßige Nutzung des Teamzimmers sowie dessen Verankerung im alltäglichen Sprachgebrauch bisher nicht dauerhaft etablieren, dies schmälert die intendierte Wirkung jedoch nicht. Vielmehr liegt es an den räumlichen und zeitlichen Voraussetzungen des Standorts. So weist eine Lehrkraft darauf hin, dass der Betreuungsbereich im Erdgeschoss liegt, das Teamzimmer allerdings im zweiten Obergeschoss. Für eine spontane Nutzung seien die räumlichen Entfernungen zu groß. Auch die differierenden Zeitfenster zwischen den pädagogisch Tätigen und der damit verbundene Mangel an Überschneidungen spielen eine Rolle. Dennoch: Trotz der mangelnden Nutzung seitens der Betreuenden wissen „alle aus dem Ganztage“, dass das Teamzimmer allen offensteht“, hält die Schulleitung im Nachgespräch fest. Auch die stellvertretende Betreuungsleitung, die sich durch ihre Aufgaben im Ganztage öfters im Teamzimmer befindet und besonders dessen offenen Charakter hervorhebt, bestätigt das.

Veränderungen im zwischenmenschlichen Bereich: Neben den genannten Umsetzungen weisen die Aussagen des Personals auf weitere positive Entwicklungen hin, die durch die Maßnahme in Bewegung gesetzt wurden. Die Mehrheit verweist dabei auf Veränderungen im zwischenmenschlichen Bereich, maßgeblich beflügelt durch die Teilnahme aller pädagogisch Tätigen an der Maßnahme. Das gemeinsame Teilnehmen wird besonders von der Schulleitung als „unglaublich gute Sache“ für das Zusammenwachsen des Standorts eingeschätzt. Grundsätzlich ist es aus ihrer Perspektive „total wichtig“, dass man gemeinsam etwas unternimmt oder für die Schule tut. Auch knapp ein Jahr nach Durchführung der Maßnahme werden die „lockere[n] Verhältnisse“ bei der Durchführung gemeinsamer Angebote erwähnt, die von einem gemeinsamen Teamgedanken getragen werden. So achten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Standort darauf, dass nicht von „den Lehrkräften“ und von „denen im Ganztage“ gesprochen wird. Durch die veränderte enge Zusammenarbeit werden kontinuierliche Reflexionsprozesse über die Strukturen der Schule und des Ganztags ermöglicht.

Schließlich sei auf eine Veränderung hingewiesen, die seitens der Schulleitung beschrieben wird. Durch die Teilnahme an der Maßnahme pflegt sie vermehrt den informellen Kontakt zum Betreuungsbereich und sucht dessen Räumlichkeiten regelmäßig auf, um im Austausch zu bleiben. Dadurch ergaben sich erweiterte Berührungspunkte mit den Kindern und dem Personal des Betreuungsbereichs, die wiederum dafür sorgten, dass sie nicht mehr nur in ihrer Funktion als Schulleitung, sondern auch als Mensch wahrgenommen wird. Sie selbst fühlt sich „total super“ damit.

Insgesamt ist es der Schule durch die Teilnahme an der Maßnahme und die externe Begleitung durch das Trainer-Tandem gelungen, einige Veränderungen zu initiieren und umzusetzen. Die strukturell problematische „Baustellensituation“ wurde genutzt, um klarere Strukturen für die multiprofessionelle Zusammen-

arbeit zu schaffen und das Team von Lehrkräften und Ganztagsbetreuungspersonal zu stärken.

13.2.3 Fallstudie 3 – Ausgangslage: „Die vertagte Kooperation“

Stark herausfordernde Bedingungen im schulischen Alltag machten am Schulstandort eine funktionierende Kooperation zwischen Lehrkräften und schulischem Ganztagspersonal nötig. Die kooperierenden Horte – als Partner in der Ganztagsbetreuung – blieben davon weitgehend abgekapselt. Eine umfassendere Kooperation auf Basis eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts wurde auf die Zeit nach Fertigstellung des geplanten Neubaus vertagt.

Der Schulstandort arbeitete seit vier Jahren – zunächst als offene, mittlerweile als teilgebundene – Ganztagschule. Das Ganztagskonzept beinhaltete neben dem Unterricht eine schulisch organisierte Ganztagsbetreuung mit offenem Betreuungskonzept unter Leitung einer Ganztagskoordination und zwei eigenständige Horte, die mit Bezugsgruppen arbeiteten. In den Bezugsgruppen hielten sich die Schülerinnen und Schüler die meiste Zeit auf und hatten dabei je eine Erziehende bzw. einen Erziehenden als Bezugsperson.

Durch diese verschiedenen Bereiche stellte sich die Organisation und Ausgestaltung des Ganztags als komplexes Unterfangen dar. So wurde das AG-Angebot am Nachmittag bereichsspezifisch organisiert und führte zu unterschiedlichen Teilnahmebedingungen, die für die Kinder nicht immer nachvollziehbar waren. Teilweise stand die Teilnahme beispielsweise nur den Kindern offen, die in den Horten angemeldet waren. Die Anmeldung zu den AGs fand an einem gemeinsamen AG-Schnuppertag statt, an dem sich die Schülerinnen und Schüler über die Angebote informieren konnten. Dort waren neben den Schülerinnen und Schülern die Lehrkräfte, die Ganztagskoordination und die Hortmitarbeitenden, die gemeinsame Ganztagsangebote für schulische Ganztags- und Hortkinder anbieten, beteiligt. Organisiert wurde der Schnuppertag von der Ganztagskoordination, die für die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu den AGs eng mit den Lehrkräften kooperierte und als Bindeglied zwischen Schule, beiden Horten und schulischem Ganztags agierte.

Räumlich waren die schulische Ganztagsbetreuung sowie ein Hort auf dem Schulgelände integriert, ein zweiter Hort befand sich einige hundert Meter vom Schulgelände entfernt. Ein Schwerpunkt der aktuellen Ganztagschulentwicklung lag auf dem geplanten Neubau, der zum Zeitpunkt der Maßnahme in wenigen Jahren etappenweise fertiggestellt werden sollte. Dieser Neubau bringt tiefgreifende institutionelle Veränderungen mit sich, da die Horte mit der Ganztagsbetreuung zukünftig unter Aufgabe ihrer ursprünglichen Strukturen zu einem gemeinsamen Betreuungsangebot verschmelzen sollen.

Die außergewöhnliche Belastungssituation, in der sich die pädagogisch Täti-

gen sahen, beruhte auf einer heterogenen Schülerschaft, die zu großen Teilen aus einem sozial benachteiligten Umfeld stammt. Die Beteiligten aus dem Kollegium der Lehrkräfte und dem schulischen Ganztagspersonal empfanden sich als eingespieltes Team. Die individuellen Bedürfnisse der Kinder erforderten viele Ressourcen des pädagogischen Personals, was nicht zuletzt eine zuverlässige Informationsweitergabe, einen klar strukturierten Schulalltag, bekannte und erreichbare Ansprechpartner sowie einen gemeinsamen Auftrag von Schule und Ganztag für ein funktionierendes Schulleben voraussetzte.

In Bezug auf den unterrichtlichen und den schulischen Ganztagsbereich konnte hier von einem ‚Funktionieren‘ die Rede sein. Für die multiprofessionelle Kooperation mit den Horten ließ sich jedoch noch Verbesserungspotenzial konstatieren. Was von den Beteiligten als oberflächliche Zusammenarbeit auf Leitungsebene beschrieben wurde, resultierte aus einer Eskalation in der Vergangenheit und diente dem Zweck, weitere Konflikte zu vermeiden. Bei der zurückliegenden Auseinandersetzung ging es um institutionelle Differenzen wie unterschiedliche Erziehungsaufträge, aber auch um persönliche Differenzen zwischen den pädagogisch Tätigen. Zudem schienen sich die unterschiedlichen pädagogischen Konzepte von schulischem Ganztag (offenes Konzept) und den Horten (Arbeit mit Bezugsgruppen) nicht integrieren zu lassen und die Horte waren von den Anmeldezahlen der Kinder auch finanziell abhängig. Dadurch entstand eine Konkurrenzsituation, die damals nicht auflösbar erschien.

Die Raumsituation der Schule stellte sich als sehr ausgelastet dar. Den Lehrkräften stand im Grundschulgebäude kein Lehrerzimmer zur Verfügung, weshalb die kleine Küche, von den Beteiligten teilweise auch als ‚Hühnerstall‘ bezeichnet, und der lautstarke Flur als Treffpunkte in den Pausen dienten. Besonders Letzterer wurde im Zuge der Beobachtungen zudem als hochfrequentierter Bereich von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen. Auch der Kopierraum wurde umfunktioniert, etwa um Telefonate zu führen oder als Ort für Nachschreibearbeiten. Deutlich wurde: Es fehlte an Rückzugsmöglichkeiten für die pädagogisch Tätigen. Zwar wurde in der Vergangenheit bereits ein Lehrerzimmer eingerichtet, dieses wurde jedoch schnell wieder aufgelöst, da ein weiterer Klassenraum gebraucht wurde.

Auch die Ganztagsbetreuung machte den Bedarf an zusätzlichen Räumlichkeiten für Ganztagsangebote deutlich und ebenso bemängelte die Hortleitung, deren Hort mehrere hundert Meter vom Schulgelände entfernt liegt: „[D]urch die räumliche Trennung kann ich mich nicht am Schulstandort beteiligen.“ Eine intensiviertere Kooperation mit der Schule verschob sie daher in die Zeit nach der Fertigstellung des Neubaus.

Die Ganztagschule wies bereits vor der Teilnahme an der Maßnahme eine Bandbreite gefestigter Kommunikationsstrukturen auf. So dienten Tür-und-Angel-Gespräche nicht nur dem Informationsaustausch, sondern auch der Diskussion einer gemeinsamen Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern bei

Regelverstößen, welche im Anschluss an das pädagogische Personal bzw. die Lehrkräfte weitergegeben wurde. Für den schriftlichen Austausch schülerbezogener Aspekte zwischen Lehrkräften, schulischem Ganztagspersonal, Hortpersonal und Eltern wurde außerdem ein Mitteilungsheft genutzt, das jedes Kind bei sich trägt. Hinzu kamen offene Mitteilungsbücher, die jeweils in den Horten sowie im Lehrerzimmer lagen, um organisatorische Informationen jeweils für die Mitarbeitenden der Horte bzw. das Lehrerkollegium zugänglich zu machen. Ein multiprofessioneller Austausch mithilfe der Mitteilungsbücher fand nicht statt. Abwesenheiten wurden morgens von der Ganztagskoordination oder einer FSJlerin persönlich in jeder Klasse abgefragt. Diese Information gelangte in die schulische Ganztagsbetreuung, nicht jedoch in die Horte, obwohl von diesen der Wunsch nach einem solchen Austausch geäußert wurde.

In der sogenannten „Lernzeit“, die eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Hausaufgabenbetreuung ist, wurden die Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften, Ganztagsmitarbeitern und Hortmitarbeitern im Tandem betreut. Sie war die einzige regelmäßig im Alltag verankerte Schnittstelle von Lehrkräften, Ganztagspersonal und Hortmitarbeitenden. Die Lernzeit bot eine Gelegenheit, sich multiprofessionell auszutauschen, und wurde von den Beteiligten als ein wichtiger Bestandteil der multiprofessionellen Kooperation hervorgehoben.

Darüber hinaus war die Ferienfeier, bei der die Schülerinnen und Schüler Auftritte mit ihren Klassen oder AGs aufführen, ein gemeinsames Projekt von Lehrkräften und Ganztagsbetreuung, bei dem sich die Horte beteiligten. Auch bei der unregelmäßig stattfindenden Ferienfeier wurde die Gelegenheit zum schnellen multiprofessionellen Austausch im lockeren Rahmen genutzt.

Wirkungen der Schulentwicklungsmaßnahme am Schulstandort

Die Teilnahme am Pilotprojekt ging wesentlich von der Schulleitung aus, die die schwierigen Ausgangsbedingungen für multiprofessionelle Kooperation im Ganztag erkannte und die Maßnahme als Chance sah, Veränderungen zu initiieren. Kurz nach Beginn der Maßnahme kam es jedoch zu einem Schulleitungswechsel, der Terminverschiebungen und abweichende inhaltliche Bedürfnisse an der Schule nach sich zog. Dies war auch der Grund, warum seitens der Schule nur die ersten drei Module der *StEG-Kooperation*-Maßnahme durchgeführt wurden. Nichtsdestotrotz konnten einige Veränderungen und Impulse durch die Teilnahme an der Maßnahme bewirkt werden.

Meeting Point: Durch die Reflexion des bestehenden Raumkonzepts (vgl. Modul B) wird der akute Raummangel in der Maßnahme schnell ersichtlich. Gleichwohl versuchen die Teilnehmenden, bisher verborgene räumliche Ressourcen aufzudecken. Ziel ist es, einen zentralen Treffpunkt für die pädagogisch Tätigen zu schaffen, an dem zudem der Informationsfluss zwischen den Professionen im Alltag sichergestellt werden kann. Das Ergebnis ist ein mit Stellwänden abge-

trennter ‚Meeting Point‘ im Flur des Grundschulgebäudes, zu dem Lehrkräfte wie pädagogisches Personal Zugang haben sollen. Umgesetzt wird das Vorhaben jedoch nicht. Begründet wird dies zum einen mit geplanten Umbauarbeiten im Flur und zum anderen mit einer wenig einladenden Atmosphäre (Lautstärke). Insgesamt tragen die Anregungen zur Umgestaltung des Raumkonzepts in der Maßnahme keine Früchte, da das Verbesserungspotenzial der Raumsituation an der Schule bereits ausgeschöpft und ein Neubau in Planung ist. Ideen zur Verbesserung des Raumkonzepts konzentrieren sich auf die zukünftige Raumsituation im Neubau.

Der Neubau steht für vielfältige Veränderungen in der Schule; nicht nur die Raumsituation soll sich entspannen, auch die Struktur des Ganztags wird sich ändern. Die bisher eigenständigen Horte werden im Neubau mit der Ganztagsbetreuung zusammengeführt. Daraus resultieren Befürchtungen, vor allem von den Hortmitarbeitenden, den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler weniger gerecht zu werden als im ‚strukturierten‘ Hortalltag. Auf der anderen Seite wird die Zusammenlegung auch als Chance zur Weiterentwicklung des Ganztags verstanden. Eine Hortmitarbeiterin freut sich, „dass wir halt dann auch irgendwann alle eins sind, weil wir kümmern uns ja um die gleichen Kinder“.

Gegenseitiges Kennenlernen: Die Maßnahme bewirkte ein gegenseitiges Kennenlernen aller Akteure, das heißt Lehrkräfte, schulisches Ganztagspersonal sowie das pädagogische Personal beider Horte. Ein derartiges persönliches Kennenlernen von *allen* Bereichen hatte es bisher noch nicht gegeben. Der Austausch im Rahmen der Maßnahme hat die Bedeutung und die Notwendigkeit eines zuverlässigen und raschen Informationsaustauschs zwischen den Bereichen in den Fokus gerückt und so das Bewusstsein für das eigene Kommunikationsverhalten zwischen den Professionen im Schulalltag gestärkt. Eine Lehrkraft berichtet Folgendes aus ihrem Schulalltag: „Jeder hat natürlich Zeitnot. Aber ich gebe mir jetzt [nach der Maßnahme; Anm. d. Verf.] noch ein bisschen mehr Mühe, wenn morgens etwas passiert ist, den Hortmitarbeiter zu informieren.“ An diesem Beispiel zeigt sich, dass sich der Blick von Schule und schulischer Ganztagsbetreuung – zumindest für Einzelne – geweitet hat. Die Horte können dadurch stärker als Kooperationspartner wahrgenommen werden.

Darüber hinaus hat das Aufeinandertreffen der Professionen zur Reflexion über das Hierarchiegefälle von Lehrkräften und Erziehenden angeregt, was die Kommunikation auf Augenhöhe im Schulalltag erleichtert: Einzelne Lehrkräfte wollen fortan Hemmungen in der Zusammenarbeit vonseiten der weiteren pädagogisch Tätigen proaktiv entgegenwirken.

Sowohl vor wie auch nach der Maßnahme wird von allen Seiten der gemeinsame Antrieb betont, „das Bestmögliche für die Kinder“ zu wollen und umzusetzen. Daraus wird deutlich, worauf die Bereitschaft zu Kooperation, Eigeninitia-

tive und Weiterentwicklung – über alle Professionsgrenzen hinweg – beruht: Die Kinder sollen vom Ganzttag profitieren.

13.3 Zusammenfassung und vergleichende Interpretation

Im Folgenden werden zunächst die Kernergebnisse aus den drei Fallstudien zusammenfassend berichtet und in die bisherige Ergebnislage der Forschung zur multiprofessionellen Kooperation eingebettet. Daran anschließend werden die drei Fälle in einer vergleichenden Interpretation (vgl. Abschnitt 13.3.4) einander gegenübergestellt, wobei auf Parallelen wie auch auf Unterschiede eingegangen wird.

13.3.1 Fallstudie 1

Zusammenfassend zeigt sich in Fall 1, dass die Horte in schulseitige Planungen und Prozesse kaum einbezogen wurden, sodass vor Beginn des Pilotprojekts ein gemeinsamer Blick für ‚das Ganze‘ fehlte. Durch die erstmalige Begegnung und Zusammenarbeit nahezu aller Professionen *in* der Maßnahme konnten sich die pädagogisch Tätigen jedoch besser kennenlernen. Mit diesem Umstand ging eine Sensibilisierung für die jeweils ‚anderen‘ Bereiche und deren Kompetenzen einher (vgl. hierzu auch Bischoff 2011). Allerdings zeigt sich, dass die Kooperation zwischen den Professionen auch nach der Maßnahme von den gewachsenen Strukturen gehemmt wird. Für eine multiprofessionelle Kooperation auf Augenhöhe, wie sie Bloße, Böttcher und Förster (2011) beschreiben, ist es notwendig, dass alle Beteiligten stets über relevante Dinge informiert werden (vgl. Lütje-Klose 2014), in Entscheidungsprozesse einbezogen werden (vgl. Tillmann/Rollett 2011) und dadurch gleichberechtigte Partner sind. Diese Punkte konnten durch die Maßnahme nicht maßgeblich verändert werden.

Die hierarchische Leitungsstruktur bewirkt sowohl vor als auch nach der Maßnahme, dass Neuerungen nur umgesetzt werden, wenn sie auch von der Schulleitung mitgetragen werden. Dabei geht es ihr immer um die Kinder und nicht um Befindlichkeiten einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Mit Maykus (2011) lässt sich jedoch konstatieren, dass für Veränderungen und Neuerungen in der Kooperation der *gemeinsame* Gestaltungswille eine zentrale Rolle spielt. Von einigen Teilnehmenden wird nach der Maßnahme rückgemeldet, dass sie *vor* einer gemeinsamen Schulentwicklungsmaßnahme eher eine Supervision gebraucht hätten, um grundlegende Beziehungsarbeit zu leisten (vgl. hierzu auch Bloße/Böttcher/Förster 2011).

Im Sinne von de Boer (2012) zeigt sich in Fallstudie 1, dass die klare Trennung der Aufgabenbereiche zu mangelnder Kommunikation zwischen den pädago-

gisch Tätigen führt, zugleich wird dadurch aber auch die professionelle Autonomie aufrechterhalten. Die Kommunikation und Informationsweitergabe läuft am Standort sowohl vor als auch nach dem Pilotprojekt zentralisiert über die Ganztagskoordination ab, die dadurch einer hohen Belastung ausgesetzt ist. Sie sorgt nicht nur für Austausch zwischen den Betreuungsbereichen und den Lehrkräften, sondern ist im Alltag auch erste Ansprechpartnerin der Schulleitung, wenn es um Angelegenheiten im Ganzttag geht (vgl. auch Reinert 2020). Dabei wird sie, wie sie es selbst ausdrückt, zum „Kommunikator“ und versucht, stets allen Positionen gerecht zu werden und zugleich im Sinne der Kinder zu handeln. Sie erkannte dabei bereits vor der Maßnahme, dass sie diese Rolle zunehmend ablegen müsste, um einen *direkten* Austausch zwischen den Professionen zu bewirken: „[W]eil wenn ich mal nicht mehr da bin [...], dann müssen die anderen trotzdem miteinander reden.“ Darüber, ob ihr das gelungen ist, geben die Interviews nach Durchführung der Maßnahme leider keinen Aufschluss.

13.3.2 Fallstudie 2

In Fallstudie 2 konnte als Ausgangssituation nachgezeichnet werden, dass sich die Schule durch die Einführung des Ganztags und den damit einhergehenden Umbaumaßnahmen am Standort in einer strukturschwachen Übergangssituation wiederfand (vgl. Wulf et al. 2011), die zudem von den Akteuren als Begründung für das „Sich-Suchen und Sich-Finden“ zwischen „separierten Welten“ genutzt wird. Im Rahmen der Maßnahme wurden Angebote zur Weiterentwicklung der multiprofessionellen Kooperation in dieser Übergangsphase von den Teilnehmenden als hilfreiche Unterstützung ‚von extern‘ bewertet und somit angenommen bzw. umgesetzt. Eine gute Voraussetzung für die Stärkung der multiprofessionellen Kooperation ist das bereits vor Beginn des Pilotprojekts bestehende wertschätzende und flache hierarchische Verhältnis zwischen den Professionen (vgl. hierzu auch Bloße/Böttcher/Förster 2011). Es ermöglicht den Akteuren, die organisatorisch bedingten Herausforderungen für die Kooperation auch als solche zu identifizieren und nicht als Beziehungsproblem auszuhandeln (vgl. Silkenbeumer/Kunze/Bartmann 2018). Die Teilnehmenden haben in der Maßnahme erkannt, dass gerade im Ausbau der Ganzttagsschule klare Kommunikationsstrukturen eine große Relevanz bekommen (vgl. hierzu auch Fabel-Lamla 2012; Niehoff et al. 2019; Rehm 2018), und haben mit der Schaffung einer professionsübergreifenden Infotafel entsprechend nachgesteuert. Auch wurde durch die Maßnahme erkannt, dass eine Erweiterung des Personenkreises beim Leitungstreffen die Verzahnung und Partizipation der Bereiche unterstützen kann und das Treffen so zur wichtigen Schnittstelle für *alle* Professionen wird (vgl. hierzu auch Speck/Olk/Stimpel 2011).

13.3.3 Fallstudie 3

In Fallstudie 3 zeigte sich, dass eine basale Kooperation zur Bewältigung des herausfordernden Alltags zumindest zwischen Schule bzw. Lehrkräften und dem schulischen Ganzttag bereits vor der Maßnahme funktionierte. Strukturen des Austauschs zwischen den Professionen waren so weit gefestigt, dass sich die Beteiligten als eingespieltes Team wahrnahmen.

Dabei wurden die kooperierenden Horte vor der Maßnahme – ähnlich wie in Fallstudie 1 – jedoch meist nicht mitgedacht. Die notwendige *Bereitschaft* zum professionsübergreifenden Austausch ist an dieser Schule noch nicht ausreichend vorhanden. Diese erscheint jedoch als wichtige Stellschraube zur Verbesserung der gemeinsamen Kooperationsprozesse (vgl. de Boer/Spies 2014). Zumindest bei einzelnen Lehrkräften konnte durch die Maßnahme eine Ausweitung des Blicks auf die Horte und deren Bedürfnis nach transparenterer Informationsweitergabe vonseiten der Schule bewirkt werden. Einzige regelmäßige Schnittstelle aller Professionen auf Mitarbeiterebene ist bereits vor der Teilnahme am Pilotprojekt die sogenannte „Lernzeit“, in der Lehrkräfte, schulische Ganztagsmitarbeitende sowie das Hortpersonal gemeinsam die Kinder bei der Erledigung ihrer Aufgaben unterstützen. Die Lernzeit wird von den Beteiligten auch als Gelegenheit für den wichtigen und notwendigen Austausch zwischen den verschiedenen pädagogischen Bereichen hervorgehoben. Die einzige Schnittstelle auf Leitungsebene ist ebenfalls bereits vor der Maßnahme das regelmäßig stattfindende Leitungstreffen, bei dem die Zusammenarbeit allerdings auf Organisatorisches reduziert ist, um eine erneute Eskalation des unterschwellig schwelenden Konflikts über die verschiedenen pädagogischen Konzepte und die ‚Konkurrenzsituation‘ (vgl. hierzu umfangreich Markert 2017, S. 383 ff.) der Betreuungsbereiche zu verhindern. Ein Ausbau oder eine Optimierung solcher professionsübergreifenden Schnittstellen, zum Beispiel im Hinblick auf eine stärkere Partizipation *aller* Professionen, konnte durch die Maßnahme nicht bewirkt werden.

Die prekäre Raumsituation am Schulstandort wirkt sich ebenfalls hemmend auf die Kooperation aus und konnte durch die Maßnahme nicht verändert werden. So steht aufgrund des akuten Raummangels selbst den Lehrkräften kein gemeinsamer Raum für Austausch zur Verfügung, der aber eine notwendige Voraussetzung für Kooperation wäre (vgl. Fabel-Lamla 2012). Die multiprofessionelle Kooperation, in der wirklich *alle* Beteiligten unter einem Dach und unter einem gemeinsamen pädagogischen Konzept arbeiten, wird in die Zukunft verschoben und bis zu dem Zeitpunkt vertagt, wenn der Neubau fertiggestellt ist.

13.3.4 Vergleichende Interpretation

Werden die drei Fallstudien gemeinsam betrachtet, fällt ein Aspekt besonders ins Auge: Die räumliche Situation wirkt sich an allen Standorten stark auf die multiprofessionelle Kooperation aus, kann aber nur an einer Schule durch die Maßnahme verändert werden.

In Fallstudie 1 ist zwar kein grundsätzlicher Raummangel wie in Fall 3 zu beobachten, dennoch mangelt es an einem gemeinsamen Raum zur Begegnung der verschiedenen Professionen im Alltag, wodurch sich die pädagogisch Tätigen häufig gar nicht kennen. Angesichts dessen ist es wenig überraschend, dass sich die Akteure wünschen, im pädagogischen Alltag näher zusammenzurücken. Bisher wird die Kommunikation und Kooperation zwischen den Bereichen vor allem durch die Ganztagskoordination gewährleistet, die sich im Alltag als Vermittlerin zwischen allen ‚Welten‘ bewegt.

In Fallstudie 2 bewirkte die Baustellensituation zunächst eine räumliche Trennung von Schule und Betreuungsbereich, die sich für die Kooperation zwischen den Professionen als zusätzliche Belastung erweist. Durch das gemeinsame Reflektieren des Raumkonzepts im Rahmen der Maßnahme war es jedoch möglich, bereits vor der Zusammenführung im fertiggestellten Neubau die Raumplanung zugunsten des Betreuungsbereichs zu optimieren. Die Beteiligten sehen der Arbeit unter einem Dach grundsätzlich positiv, aber auch etwas zurückhaltend entgegen, da noch nicht klar ist, wie sich der Alltag unter den neuen räumlichen Bedingungen entwickeln wird.

In Fallstudie 3 ist die räumliche Ausgangslage denkbar ungünstig für die multiprofessionelle Kooperation. Der akute Raummangel an der Schule sowie die räumliche Trennung eines Hortes, der mehrere hundert Meter von der Schule entfernt liegt, behindern die Kooperation. Der Neubau, der bereits in Planung ist und in den kommenden Jahren etappenweise nutzbar sein wird, wird von den Beteiligten als Begründung genutzt, die aktuellen Strukturen mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten von schulischem Ganztag und Horten aufrechtzuerhalten. Auch an diesem Standort ist der Neubau sowohl mit Hoffnungen verbunden – zum Beispiel dann endlich „eins“ zu sein – als auch mit Befürchtungen – zum Beispiel das eigene Konzept aufgeben zu müssen und den Kindern dann nicht mehr individuell gerecht werden zu können. Dass ein geplanter Neubau jedoch nicht notwendig ein Argument für den Erhalt bestehender Kooperationsstrukturen sein muss, sondern auch eine Chance für Veränderungen hinsichtlich der multiprofessionellen Kooperation am Standort darstellen kann, zeigt besonders Fallstudie 2. Die Baustellensituation wurde hier gezielt für Veränderungen genutzt.

13.4 Resümee

Nachdem in den vorangehenden Abschnitten anhand der Fallstudien die erste Leitfrage (In welcher Hinsicht wirkt eine speziell auf die Stärkung der multiprofessionellen Kooperation abzielende Schulentwicklungsmaßnahme auf die Kooperation an den drei ausgewählten Pilotschulen?) beantwortet wurde, soll an dieser Stelle abschließend die zweite Leitfrage (Welche schulischen Bedingungen wirken sich dabei förderlich bzw. hemmend auf die Stärkung der multiprofessionellen Kooperation aus?) in den Vordergrund gerückt werden. Dabei soll geklärt werden, auf welche Aspekte der schulischen Praxis ein besonderes Augenmerk gelegt werden sollte, wenn es gilt, die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen zu fördern. Folgende Punkte konnten anhand der Analysen als Gelingensbedingungen herausgearbeitet werden:

- **Zentrale Rolle der Schulleitung:** Ein hierarchisches und bei Entscheidungsfindungen *lenkendes Leitungshandeln* kann sich hemmend auf die multiprofessionelle Kooperation auswirken, da sich die beteiligten pädagogischen Tätigen unter Umständen in ihrer Kompetenz nicht wahrgenommen fühlen und durch mangelnde Partizipationsmöglichkeiten ein wertschätzendes Arbeiten auf Augenhöhe erschwert wird.
- **Kooperation braucht Partizipationsmöglichkeiten:** Eine auf einzelne zentrale Akteure (z. B. Ganztagskoordination) *zentralisierte Kommunikation* bewirkt bei diesen hohe und unter Umständen belastende Kommunikationsanforderungen, ermöglicht es den unterschiedlichen Professionen im besten Fall jedoch auch, über diese „Vermittler“ Neuerungen oder ihre Perspektive in übergeordnete Diskussionen einbringen zu können. Ein direkter Austausch bzw. eine direkte Kooperation zwischen den einzelnen pädagogischen Professionen aus Eigeninitiative wird durch die Zentralisierung andererseits gehemmt.
- **Bereitschaft zur Kooperation:** Langjährig *gewachsene Strukturen*, die eine Einteilung in getrennte Bereiche (z. B. Unterricht/Lehrkräfte vs. schulische Ganztagsbetreuung vs. kooperierende Horte) verfestigt haben, lassen sich nur schwer und über längere Zeiträume hinweg aufweichen bzw. auflösen. An der Bereitschaft, tatsächlich zusammen und nicht nur nebeneinander zu arbeiten, sollte gegebenenfalls kontinuierlich gearbeitet werden. Die Reflexion des ‚großen Teams‘ mit all seinen Professionen und Kompetenzen und die Förderung der wechselseitigen Perspektivübernahme können hier förderlich sein.
- **Gemeinsamer Gestaltungswillen:** *Übergangssituationen* an Schulen, zum Beispiel nach Einführung des Ganztags, können sich förderlich auf die Implementation von Neuerungen zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation auswirken. Notwendige Voraussetzungen sind eine wertschätzende Haltung gegenüber anderen Professionen und das Verfolgen einer gemeinsamen Vision, um gemeinsam ‚an einem Strang zu ziehen‘. In Übergangsspha-

sen erscheint zudem der Rückgriff auf Unterstützungssysteme als besonders zielführend.

- Kooperation braucht Ressourcen: Eine *räumliche Trennung* von unterschiedlichen pädagogischen Bereichen (z. B. Schule, Hort, Ganztagsbetreuung) erschwert eine übergreifende Kooperation durch weite Wege wie auch durch mangelnde Überschneidungen in den Arbeitszeiten verschiedener Professionen (z. B. Lehrkräfte sind teilweise nur vormittags vor Ort, Hortmitarbeitende teilweise nur nachmittags).
- Kooperation entsteht im Diskurs: Scheinbar unlösbare *Differenzen zwischen Kooperationspartnern* auf institutioneller Ebene (z. B. unterschiedliche pädagogische Konzepte durch unterschiedliche Träger) können die multiprofessionelle Kooperation durch entstehende Konkurrenzsituationen stark hemmen. Zudem wirken sich unterschwellig schwelende *Konflikte* zwischen den Professionen ebenfalls hemmend auf eine Zusammenarbeit aus. Eine grundlegende Beziehungsarbeit, zum Beispiel durch Teamsupervision oder Teamentwicklung, sollte in diesem Fall einer tiefgreifenden Schulentwicklungsmaßnahme vorangehen.

Abschließend stellt sich die Frage, wie die Reflexionsanlässe sowie die Wirkungen der Maßnahme auch im pädagogischen Alltag verankert und weiterentwickelt werden können. Es sollte sich bei den Entwicklungsmaßnahmen nicht um punktuelle Ereignisse handeln, sondern um dauerhafte Prozesse. Hierbei stellen sich Fragen zur Begleitung von Schulentwicklungsprozessen. Eine Möglichkeit wäre hier die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Schulen – wie sie etwa an der Universität Gießen und den mit ihr kooperativ verbundenen Campus-schulen angelegt ist.

13.5 Limitationen

Insgesamt sei darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Studie drei Ganztagsgrundschulen untersucht wurden. Eine größere Stichprobe hätte möglicherweise weitere Facetten und weitere für die multiprofessionelle Kooperation förderliche und hemmende Bedingungen zutage fördern können. Auch wenn bei der Auswahl der Schulen auf eine möglichst große Bandbreite an Ausgangsbedingungen geachtet wurde, so konnte doch keine vollgebundene Ganztags-schule zur Teilnahme akquiriert werden, um das Gesamtbild der Fallstudien (eine teilgebundene und zwei offene Schulen) zu ergänzen.

Aus methodischer Sicht ist limitierend hinzuzufügen, dass zwar bei den Interviews vor Durchführung der Maßnahme ein großer Anteil der pädagogisch Tätigen vor Ort befragt werden konnte, was auch eine umfangreiche Beschreibung des Ausgangszustands eines jeden Schulstandorts ermöglichte. Nach der

Maßnahme konnten jedoch nur noch einzelne Personen aus den verschiedenen pädagogischen Bereichen interviewt werden. Dies lag unter anderem daran, dass nur wenige Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Maßnahme die mit den Schulleitungen abgesprochenen Termine für die Wiederholungsbefragung wahrnehmen konnten. Es konnten daher nicht alle Positionen zur Maßnahme und zu möglichen Wirkungen erfasst werden.

Nichtsdestotrotz liefert der vorliegende Beitrag wichtige Hinweise für das Gelingen und Mislingen von multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen. Dabei zeigte sich die *StEG-Kooperation*-Schulentwicklungsmaßnahme als vielversprechendes Instrument, um ganztagsschulische Aushandlungsprozesse in der professionsübergreifenden Zusammenarbeit anzustoßen.

Literaturverzeichnis für StEG-Kooperation

- Baum, Elisabeth (2014): Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, Anneka/Maykus, Stephan (2016): Lehrerkooperation an inklusiven Grundschulen unter dem Gesichtspunkt der Interprofessionalität. Empirische Befunde zu Bewertung und Erfahrung schulinterner Zusammenarbeit. In: Maykus, Stephan/Beck, Anneka/Hensen, Gregor/Lohmann, Anne/Schinnenburg, Heike/Walk, Marlene/Werding, Eva/Wiedebusch, Silvia (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 146–172.
- Bischoff, Julia (2011): Kooperation in inklusiven Kontexten: Wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojekts. In: Lütje-Klose, Birgit/Langer, Marie-Therese/Serke, Björn/Urban, Melanie (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205–211.
- Bloße, Stephan/Böttcher, Sabine/Förster, Antje (2011): Partnerschaften auf Augenhöhe? Anspruch und Umsetzung von Kooperation zwischen Schule und Externen. In: Gängler, Hans/Markert, Thomas (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim und München: Juventa, S. 207–221.
- Böhm-Kasper, Oliver/Dizinger, Vanessa/Gausling, Pia (2016): Collaboration between teachers and other educational staff at German all-day schools as a characteristic of today's professionalism. In: International Journal for Research on Extended Education 4, H. 1, S. 29–51.
- Bondorf, Nadine (2013): Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, Martin (2018): School leadership revisited: Zur Entwicklung einer konzeptionellen Grundlegung pädagogisch wirksamer Schulleitung. In: Mäder, Karl/Stäuble, Erika (Hrsg.): Wirken statt blockieren. Führung in Bildung und Schule. Bern: Hogrefe, S. 27–38.
- Breuer, Anne (2011): Lehrer-Erzieher-Teams. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und München: Juventa, S. 85–101.
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Anne/Reh, Sabine (2010): Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. In: Soziale Passagen 2, H. 1, S. 29–46.
- Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Rother, Pia (2016): Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen: Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 36, H. 3, S. 281–297.
- de Boer, Heike (2012): Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation. „Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen“. In: Baum, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–104.
- de Boer, Heike/Spies, Anke (2014): Kooperationssettings im Kontext inklusiver Grundschulentwicklungsprozesse. In: Lichtblau, Michael/Blömer, Daniel/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch,

- Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–198.
- Dizinger, Vanessa/Fussangel, Kathrin/Böhm-Kasper, Oliver (2011): *Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet?* In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim und München: Juventa, S. 114–127.
- Dollinger, Silvia (2014): *Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.) (2014): *Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fabel-Lamla, Melanie (2012): *Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen*. In: Schilcher, Christian/Will-Zocholl, Mascha/Ziegler, Marc (Hrsg.): *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–213.
- Meyermann, Alexia/Porzelt, Maike (2014): *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten*. Frankfurt am Main.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2015): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fussangel, Kathrin (2013): *Die Rolle von Ganztagschulen für Veränderungen in der Tätigkeit von Lehrpersonen*. In: Schübach, Marianne (Hrsg.): *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule*. Bern: Haupt, S. 83–93.
- Gaiser, Johanna M./Kielblock, Stephan/Stecher, Ludwig (2017): *Ganztagschule und Hort als gemeinsamer Bildungsraum*. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): *Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung*. Berlin: Cornelsen, S. 45–53.
- Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 2, S. 205–219.
- Gröhllich, Carola/Drossel, Kerstin/Winkelsetz, Doris (2015): *Multiprofessionelle Kooperation in Ganztags gymnasien. Umsetzung und Rahmenbedingungen*. In: Wendt, Heike/Bos, Wilfried (Hrsg.): *Auf dem Weg zum Ganztags gymnasium*. Münster: Waxmann, S. 178–200.
- Holtappels, Heinz Günter (2013): *Schulentwicklung und Lehrerkooperation*. In: McElvany, Nele/Holtappels, Heinz Günther (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 35–61.
- Huber, Stephan Gerhard/Ahlgrimm, Frederik/Hader-Popp, Sigrid (2012): *Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen*. In: Huber, Stephan Gerhard/Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.): *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster: Waxmann, S. 323–372.
- Idel, Till-Sebastian (2016): *Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation*. In: Lähmann, Christiane/Leuthold-Wergin, Anca/Hagelgans, Heike/Ritschel, Laura (Hrsg.): *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung*. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 23–43.
- Johnson, R. Burke/Christensen, Larry B. (2017): *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 6. Auflage. London: Sage.

- Kamski, Ilse (2009): Kooperation in Ganztagschulen – ein vielgestaltiger Qualitätsbereich. In: Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günther/Schnetzler, Thomas (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann, S. 110–122.
- Kielblock, Stephan/Reinert, Martin (im Erscheinen). Ansatzpunkte zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation. In: IFS-Bildungsdialoge. Ganztagschule erfolgreich gestalten.
- Kielblock, Stephan/Reinert, Martin/Gaiser, Johanna M. (2020): Die Entwicklung von multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: JERO. Journal for Educational Research Online/ Journal für Bildungsforschung Online 12, H. 1, S. 47–66.
- Krauskopf, Karsten/Knigge, Michel (2017): Überzeugungen zu multiprofessioneller Kooperation in der Schule bei angehenden Lehrkräften. Eine Facette (inklusions-)pädagogischer Kompetenz. In: McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günther/Hasselhorn, Johannes/Ohle, Annika (Hrsg.): Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 87–105.
- Kunze, Katharina (2019): Teamgespräche als Adressierungsgeschehen. Methodologische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsformationen. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 135–155.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 51–70.
- Littleton, Karen/Mercer, Neil (2013): *Interthinking: Putting talk to work*. London: Routledge.
- Lütje-Klose, Birgit (2014): Kooperation in multiprofessionellen Teams. Fördern als gemeinsame Aufgabe in inklusiven Schulen. In: Bohl, Thorsten/Feindt, Andreas/Lütje-Klose, Birgit/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (Hrsg.): *Fördern*. Seelze: Friedrich, S. 26–29.
- Markert, Thomas (2017): *Lehrerinnen und Erzieherinnen doing Ganztagschule*. Analysen zur administrativen Rahmung und standortspezifischen Gestaltung von Grundschule und Hort. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Maykus, Stephan (2011): *Kooperation als Kontinuum*. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maykus, Stephan/Böttcher, Wolfgang/Liesegang, Timm/Altermann, André (2011): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-)pädagogischen Programms im professionellen Handeln. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, Suppl. 3, S. 125–142.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Morrison, Gary R./Ross, Steven M./Kalman, Howard/Kemp, Jerrold E. (2011): *Designing effective instruction*. 6. Auflage. Hoboken, NJ: Wiley.
- Niehoff, Stephanie/Fussangel, Kathrin/Lettau, Wolf-Dieter/Radisch, Falk (2019): Individuelle Förderung in der Ganztagsgrundschule – ein Anlass zur Kooperation? In: *DDS – Die Deutsche Schule* 111, H. 2, S. 187–204.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Stecher, Ludwig/Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Ganztagschule: Neue Schule? Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–80.

- Philipp, Elmar (2014): Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Radisch, Falk/Klemm, Klaus/Tillmann, Klaus-Jürgen (2018): Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: Eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2018. Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 118–149.
- Rahm, Sibylle/Rabenstein, Kerstin/Nerowski, Christian (2015): Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rehm, Isolde (2018): Von der Halbtags- zur Ganztagschule. Lehrerprofessionalisierung im Übergang. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinert, Martin (2020): Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. Eine explorative Fallstudie. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-020-00266-3>
- Reinmann, Gabi/Eppler, Martin J. (2008): Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement. Bern: Huber.
- Rolff, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schüpbach, Marianne/Jutzi, Michelle/Thomann, Kathrin (2012): Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperation in zehn Tagesschulen. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktion zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 130–157.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und München: Juventa, S. 69–84.
- StEG-Konsortium (2019a): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171055.
- StEG-Konsortium (2019b): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191093.
- StEG-Kooperation (2020): Eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. Das Konzept. Gießen 2020. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191152.
- Steiner, Christine/Tillmann, Katja (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und München: Juventa, S. 48–68.
- Thimm, Karlheinz (2008): Personelle Kooperation und Fortbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 809–818.

- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und München: Juventa, S. 29–47.
- von Hippel, Aiga (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen. Zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 248–267.
- Wichmann, Maren (2014): Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur – Multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 60–64.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2011): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Yin, Robert K. (2009): Case study research: Design and methods. 4. Auflage. Los Angeles: Sage.

Fazit

14 Forschung zur Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen – Fazit der StEG-Untersuchungen

Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme,
Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher

Seit 2005 hat die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ganzjährig organisierte Schulen in Deutschland empirisch untersucht und umfassende Forschungsbefunde zum Ausbaustand und zur Entwicklung, zur Qualität und zu Wirkungen von Ganztagschulen vorgelegt. Die StEG-Untersuchungen über insgesamt drei Forschungsphasen wurden dabei von einem weitgehend konstant besetzten Konsortium von insgesamt vier Forschungsinstituten (zum Teil mit weiteren Kooperationspartnern) durchgeführt und vom BMBF gefördert (in der ersten Phase bis 2011 zusätzlich mit ESF-Mitteln). Die durchgeführten empirischen Untersuchungen betreffen sowohl bundesweit angelegte Datenerhebungen und -analysen als auch spezifisch konzipierte Teilstudien, die an Stichproben in bestimmten Regionen bzw. Bundesländern durchgeführt worden sind. Der hier vorgelegte Forschungsband betrifft nun die Studien der dritten Forschungsphase von 2016 bis 2019 und ihre Ergebnisse.

14.1 Forschung zur Entwicklung von Ganztagschulen in drei unterschiedlichen Forschungsphasen

In der *ersten Forschungsphase von 2005 bis 2011* wurde für die deutsche Ganztagschullandschaft so umfassend wie nie zuvor eine Bestandsaufnahme zum Ausbau und zur Entwicklung von Ganztagschulen hierzulande erarbeitet (vgl. Holtappels et al. 2008; StEG-Konsortium 2010; Fischer et al. 2011). Dabei hatten die Längsschnittuntersuchungen mit repräsentativen Stichproben über drei Erhebungswellen besonders Schulentwicklungs- und Qualitätsaspekte in Bezug auf die Organisation und die Pädagogik ganztägiger Schulen im Fokus. Zugleich wurden im Längsschnitt Aspekte der Organisation und der pädagogischen Gestaltung im Ganztag auf Schul- und Individualebene erforscht und umfangreiche Analysen zu Bedingungen und Wirkungen der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb vorgelegt.

Hervorzuheben ist, dass diese gesamte erste Studienphase zum einen multiperspektivisch angelegt war, indem alle Gruppen von Schulbeteiligten in die Befragungen einbezogen waren (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen

und Schüler, weiteres pädagogisch tätiges Personal, Kooperationspartner), zum anderen mit Längsschnittuntersuchungen erfolgte, sowohl mit Follow-up-Daten (Befragungen in mehreren Kohorten) als auch mit Panel-Daten (wiederholte Befragung derselben Personen im Zeitverlauf).

Da die erste Phase von StEG parallel zu den ersten Jahren des bundesweiten Ausbaus der Ganztagschulen – unter anderem auf der Basis des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) und verschiedener Länderinitiativen – verlief, lassen sich anhand der StEG-Befunde insbesondere die Ausgangsbedingungen der Ganztagschullandschaft und deren Entwicklung in den ersten Jahren nachzeichnen. Die Befunde (vgl. Holtappels et al. 2008; StEG-Konsortium 2010; Fischer et al. 2011) verdeutlichten unter anderem, dass die Schulen mit Blick auf die Angebotsstruktur vor allem auf sportliche und musisch-kulturelle Angebote setzten und auch die Hausaufgabenbetreuung und/oder die Lernzeiten zu den Standardangeboten an deutschen Ganztagschulen zählten – was im Übrigen auch heute noch gilt. Die Befragung der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals offenbarte in dieser Anfangsphase zwar eine hohe Qualität der Kooperation, jedoch eher eine niedrige Kooperationsintensität, die aber dann zunahm, wenn das Personal stärker in die Schulgemeinschaft eingebunden war. Vonseiten des weiteren pädagogisch tätigen Personals wurde der Wunsch nach einer stärkeren Kooperation auf Augenhöhe formuliert. Eine dauerhafte Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an Ganztagsangeboten über die Sekundarstufe I hinweg war mit positiven Effekten in Bezug auf das schulische Sozialverhalten und mit einem geringeren Risiko für Klassenwiederholungen verbunden. Bei Schülerinnen und Schülern, die die Angebote intensiv und regelmäßig nutzen, war auch eine bessere Entwicklung der Schulnoten zu verzeichnen. Alle anderen Wirkungen waren abhängig von der Qualität der Angebote.

Untersucht wurde auch die Frage nach der pädagogischen Qualität von offenen im Vergleich zu (voll)gebundenen Schulen. Trotz der strukturell besseren Möglichkeiten der gebundenen Ganztagschulen zeigte sich, dass die pädagogischen Wirkungen für die Entwicklung der Lernenden, so, wie sie in der ersten Phase von StEG untersucht wurden, kaum von der Organisationsform der Schule, wohl aber von der Teilnahmequote der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb abhingen. Zwar waren gebundene Ganztagschulen konzeptionell entwickelter, aber sie schöpften ihre pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten mit Blick auf die Schul- und Lernkultur oftmals ebenso wenig aus wie andere Ganztagschulen (vgl. Klieme et al. 2007, S. 365 f.).

In der *zweiten Forschungsphase von 2012 bis 2015* wurden von den beteiligten Instituten vier Teilstudien durchgeführt, die im Wesentlichen auf die Qualität und die Wirkungen außerunterrichtlicher Ganztagsangebote fokussierten (vgl. StEG-Konsortium 2016): Alle Teilstudien untersuchten, welche unterschiedlichen außerunterrichtlichen Ganztagsangebote in fachlichen Lernbereichen, in Feldern

sozialen Lernens und als Freizeitangebote von Ganztags Schülerinnen und -schülern genutzt werden und welche Bildungsqualität verschiedenen Angebotsformen zuzuschreiben ist.

Eine Teilstudie mit einem retrospektiven Survey erstellte angebotsbezogene Nutzungsprofile und erforschte, inwieweit die Teilnahme an Ganztagsangeboten die Bewältigung der (weiteren) Schullaufbahn unterstützt. Dabei zeigte sich, dass die Ganztagsbeteiligung teilweise mit besseren Schulnoten und Sozialkompetenzen einhergeht und Übergänge sowie die Berufsorientierung für bestimmte Nutzergruppen erleichtert.

Eine qualitative Teilstudie fokussierte auf die Frage, wie bzw. mit welchen Merkmalen der Prozessqualität Ganztagsangebote zu gestalten sind, damit sie schüleraktivierend zu selbstständigen Bildungsaktivitäten anregen. Dabei wurden Strukturen erweiterter Lernarrangements systematisiert und in Fallbeispielen Gestaltungsmöglichkeiten für anregungsreiche Lernkontexte, Schülerpartizipation und nachhaltige Eigenaktivitäten der Lernenden herausgearbeitet. Einer der zentralen Befunde war, dass die Schülerinnen und Schüler als Qualitätskriterium für die außerunterrichtlichen Angebote nannten, dass „sie anders als Unterricht“ seien und damit für das Lernen neue Wege böten.

Zwei weitere Teilstudien erforschten die Angebotsqualität und ihre Wirkungen im Längsschnitt. In der Sekundarstufe ging es um Effekte von Angeboten zu Lesen, Deutschförderung, Medien und sozialem Lernen auf die Entwicklung von Lesekompetenz und sozialer Kompetenz. In der Primarstufe ging es um Wirkungen der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an domänenspezifischen Lernarrangements und die Wirkungen der Prozessqualität dieser Arrangements auf die Kompetenzentwicklung im Leseverständnis, in Naturwissenschaften und im sozialen Lernen. In beiden Studien zeigt die Teilnahme an fachlich ausgerichteten Ganztagsangeboten nur kleine bis keine Wirkungen auf die – mit standardisierten Kompetenztests erfasste – domänenspezifische Fähigkeitsentwicklung im fachlichen Bereich, während für soziale Kompetenzen kleine Effekte sichtbar werden. Die Prozessqualität als potenziell vermittelnde Variable hat keine durchschlagende Wirkung auf fachliche Kompetenzentwicklungen, lediglich auf Lerndispositionen in der Sekundarstufe. Die im Bereich der fachlichen Kompetenzentwicklung eher ernüchternden Befunde hinsichtlich der existierenden Ganztagschulpraxis und der vorzufindenden Angebotsqualität führten zur Überlegung, die künftige Forschung in StEG auf Interventions- und Implementationsstudien zu konzentrieren.

Parallel zu den Teilstudien der zweiten Forschungsphase wurde an die flächenhaften Erhebungen der ersten Forschungsphase indirekt angeknüpft, indem mit neuen Ganztagsschulstichproben ein *Systemmonitoring durch eine bundesweite und repräsentative Schulleitungsbefragung* durchgeführt wurde, mit dem zentrale Eckdaten zur Organisation, zur Ausstattung, zum Personal, zur pädagogischen Konzeption, zur Lernkultur und zur Schulentwicklung ganztägiger Schulen in

Deutschland alle drei Jahre im Zeitverlauf vergleichend zu beobachten waren. Die Schulleitungsbefragung erfolgte in 2012 und 2015 und wurde in der dritten Forschungsphase in 2018 – parallel zu neuen Teilstudien – fortgeführt (vgl. StEG-Konsortium 2016, 2019a).

In der *dritten Forschungsphase von 2016 bis 2019*, auf die sich der vorliegende Band bezieht, erfolgten vier Teilstudien mit jeweils unterschiedlicher Ausrichtung, aber einem gemeinsamen Fokus auf individuelle Förderung und Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Ganztagsangeboten (vgl. StEG-Konsortium 2019b).

Die *Teilstudie StEG-Bildungsorte* untersuchte, welche Rolle die Ganztagschule in den familialen Bildungsorientierungen und Motiven für die Wahl der weiterführenden Schule beim Übergang von der Grundschule spielt und welche individuellen Wirkungen mit der Inanspruchnahme unterschiedlicher Bildungs- und Betreuungssettings verbunden werden. Zudem wurde erforscht, wie sich die Ganztagschulteilnahme auf außerschulische Freizeitaktivitäten auswirkt und ob schichtspezifische Teilhabemuster an sportlich-kulturellen Freizeitangeboten durch den Ganztagsschulbesuch kompensiert werden können.

Die *Teilstudie StEG-Lesen* entwickelte gemeinsam mit Praxisexpertinnen und -experten ein Leseförderprogramm als Arbeitsgemeinschaft („Detektiv-Club“) zum Einsatz im Ganztagsbetrieb für Kinder der vierten Jahrgangsstufe und untersuchte in Form einer Interventionsstudie die Wirkungen dieses Förderprogramms auf die Entwicklung des Leseverständnisses und der Lesestrategien.

Die *Teilstudie StEG-Tandem* begleitete drei Jahre lang fünf Ganztagschulen in der Sekundarstufe I bei der Umgestaltung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten unter Einsatz von Peer Mentoring, wobei gemeinsam mit der Schulpraxis schulspezifische Konzepte zur Einführung kooperativer Lernformen entwickelt, umgesetzt und evaluiert wurden.

Die *Teilstudie StEG-Kooperation* hat zusammen mit Praxisexpertinnen und -experten eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen entwickelt und evaluiert, wobei die Entwicklungsmaßnahmen am vorhandenen Potenzial und den spezifischen Herausforderungen der Einzelschulen ansetzten.

Gemeinsam ist den vier Teilstudien, dass sie aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Forschungsansätzen sowohl bereits praktizierte als auch neu implementierte Formen und Angebote der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern empirisch untersuchen und Kriterien für deren Verbesserung herausarbeiten. Die erste Teilstudie – *StEG-Bildungsorte* – befasste sich mit der Elternperspektive auf Ganztagschule im Zusammenhang mit individueller Förderung und der Wahl weiterführender Schulen sowie mit den Erwartungen an die künftige Schule und die Nutzung von Ganztagsangeboten aus der Schülerperspektive. Die anderen drei Teilstudien fokussierten auf Interventionen, mit denen sich in Ganztagschulen in der Organisation und den außerunterricht-

lichen Lernarrangements neue Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen sollten, um bessere Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern zu erzielen.

Bei allen vertiefenden Teilstudien geht es demnach nicht vorrangig darum, die vorzufindende organisatorische und pädagogische Praxis abzubilden, sondern auszuloten und empirisch zu untersuchen, was in einer *veränderten* Praxis möglich wird und was dazu erforderlich ist. Alle Teilstudien waren zudem mit aufwendigen und kreativen Forschungsdesigns als Längsschnittuntersuchungen angelegt und auf Wirkungen hinsichtlich der individuellen Förderung ausgerichtet. Die drei Teilstudien mit Interventions- oder Implementationsdesign haben außerdem zusammen mit der Praxis zielbezogen und systematisch konzipierte Interventionen entwickelt und erprobt.

14.2 Ertrag und Bedeutung der Forschungsbefunde aus der dritten Forschungsphase

Im Folgenden werden die zentralen Befunde von StEG in der dritten Forschungsphase betrachtet. Aus der Teilstudie *StEG-Bildungsorte* wurden bei der Erfassung der Eltern- und Schülerperspektive neue Erkenntnisse in Bezug auf die Bedeutung des Ganztags schulbesuchs für Schulwahl und individuelle Förderung gewonnen: Eltern stellen sich unter der individuellen Förderung ihrer Kinder vor, die Persönlichkeit zu stärken und durch ein breites Bildungsangebot Begabungen und Schwächen auszuloten, wobei über alle Elterngruppen hinweg individuelle Förderung Zustimmung findet.

Für Eltern mit Gymnasialorientierung – ebenso für Familien mit begünstigter sozioökonomischer und sozial-kultureller Lebenssituation – hat aber Förderung in der Schule ebenso wie die Frage des Wechsels auf eine Ganztagschule offenbar eine geringere Bedeutung als für Eltern, die Bildungsgänge unterhalb des Gymnasiums wählen. Daher hat die Nutzung eines Ganztagsangebots für die weitaus meisten Eltern mit Gymnasialorientierung eine geringere Relevanz für die Schulwahl beim Übergang in die weiterführende Schule als für Eltern mit einer Orientierung auf mittlere und niedrigere Bildungsgänge, die offensichtlich Ganztags schulbesuch mit Fördermöglichkeiten verbinden.

Eine höhere Bedeutung bei der Schulwahl hat die Möglichkeit des Ganztagsbesuchs dagegen für Alleinerziehende und für Familien, in denen beide Elternteile zugewandert sind. Das ist insbesondere auch dann der Fall, wenn Eltern nur auf geringes soziales Kapital im Sinne von Unterstützungspotenzialen in ihrem persönlichen Umfeld zurückgreifen können. Deutlich belegt wird der Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zur Ganztagschule und der Nutzung von Ganztagsplätzen.

Lernende mit Ganztags schulbesuch weisen nach Selbstangaben eine bessere Entwicklung prosozialen Verhaltens auf als Nichtteilnehmende, während sich für

Mathematiknoten kein Effekt zeigt. Eine bessere Mathematiknote hängt zwar mit der Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften oder Förderkursen zusammen, nicht aber generell mit einem Besuch des Ganztagsbetriebs. Im Bereich non-formaler Bildung, das heißt der Teilnahme an organisierten Freizeitangeboten, werden Kompensationseffekte durch intensive schulische Nachmittagseinbindung bei sportlichen Aktivitäten erkennbar, da außerunterrichtliche Sportangebote in Schulen bei intensiver Einbindung in den Nachmittag sozialschichtspezifische Unterschiede der Inanspruchnahme von Sportvereinen ausgleichen. Währenddessen bleibt die herkunftsspezifische Teilhabe an organisierten Musikaktivitäten stabil, weil sie stark vom kulturellen Kapital der Familien abhängig ist und somit die Ganztagschuleteilnahme bzw. die Intensität der schulischen Nachmittagseinbindung die herkunftsbedingten Differenzen nicht verändern.

Eine zentrale Herausforderung für Ganztagschulen ist der Umgang mit Hausaufgaben bzw. deren Ersatz durch Lernzeiten. Die Teilstudie *STEG-Tandem* hat daher an fünf Projektschulen aus der Sekundarstufe gemeinsam mit deren Kollegien und externen Praxisexperten neue Wege in der Hausaufgabenbetreuung bzw. in Lernzeiten für Schülerinnen und Schüler der Eingangsklassen (Jahrgangsstufe 5) erprobt. Gemeinsames Element war über die Standorte hinweg das Peer Mentoring, das heißt der Einsatz älterer Schülerinnen und Schüler in der Betreuung der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler. Diese Innovation hat sich aus Sicht der Schulen gelohnt und wurde daher auch nach dem Ende des Projekts fortgeführt. Die Mentorinnen und Mentoren selbst fühlten sich überall gut auf die Aufgabe vorbereitet, obwohl es in der Praxis Unterschiede bezüglich der Vorbereitung und des Feedbacks von Lehrkräften an die Mentorinnen und Mentoren gab. Je positiver die Mentorinnen und Mentoren die Qualität der Vorbereitung sahen und je intensiver sie durch Lehrkräfte begleitet wurden, desto wirksamer erlebten sie ihr Handeln in der neuen Rolle. Die Studie fördert damit mögliche Gelingensfaktoren für erfolgreiches Peer Mentoring zutage, die offenbar in der Qualität der Vorbereitung und des Feedbacks durch Lehrkräfte liegen.

Generelle Erfolge im Sinne eines von den Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern wahrgenommenen Gewinns für das eigene Lernen und die eigene Motivation oder im Sinne verbesserter Englisch- und Mathematikkompetenzen konnten nicht verzeichnet werden, wenn das praktizierte Peer Mentoring mit Aufgaben- und Lernzeiten ohne Mentorenbegleitung verglichen wurde. Wie schon bei früheren *StEG*-Teilstudien kommt es indes auf die Qualität der Angebote an: Der Lern- und Motivationsgewinn durch Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten steigt, je besser die betreuten Fünftklässlerinnen und Fünftklässler die Qualität der Unterstützung und der Beziehungen zu den Mentorinnen und Mentoren bewerten. Bei positiv eingeschätzter Beziehung von Schülerinnen und Schülern zu Mentorinnen und Mentoren finden sich auch verbesserte Leistungen. Die Befunde liefern somit wertvolle Hinweise darauf, wie Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten mit Peer Mentoring praktisch vorzubereiten und zu gestalten wären.

In der Teilstudie *StEG-Lesen* wurde gemeinsam mit Praxisexpertinnen und -experten ein Interventionsprogramm zur Leseförderung als außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaft („Detektiv-Club“ mit Kriminalgeschichten und Aufgaben) entwickelt. Die Materialien zum Förderprogramm wurden so gestaltet, dass es nicht nur durch Lehrkräfte, sondern auch durch andere pädagogische Fachkräfte relativ einheitlich durchführbar war. Die Studie konnte beispielhaft nachweisen, dass bereits mit einem zeitlich begrenzten Förderprogramm (über ein Schulhalbjahr mit 60 bis 90 Minuten pro Woche) im Ganztagsbetrieb von Grundschulen beträchtliche Wirkungen in der Entwicklung des Leseverständnisses zu erzielen sind. So erreichten in den längsschnittlich eingesetzten VERA-Kompetenztests innerhalb eines Jahres die Schulkinder mit Teilnahme am Leseförderprogramm deutlich höhere Lernzuwächse im Leseverständnis als Nichtteilnehmende. Dabei profitierten durchgängig alle verglichenen Schülergruppen (Mädchen/Jungen, ohne/mit Migrationshintergrund, hoher/weniger hoher Bildungshintergrund), da sie jeweils bessere Entwicklungen in der Lesekompetenz zeigten, wenn sie am Leseförderprogramm teilnahmen.

Aber vor allem Lernende mit im dritten Schuljahr geringen Ausgangskompetenzen im Leseverständnis profitierten von der Teilnahme am Förderprogramm mit spürbar größeren Lernzuwächsen gegenüber den lesestarken Gruppen. Auch wenn sie diese nicht einholten, erreichten die vorher Leseschwächeren immerhin zumeist eine Steigerung um eine Kompetenzstufe. Besonders erfreulich ist auch, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei Teilnahme am Förderprogramm doppelt so hohe Lernzuwächse erzielten wie nicht teilnehmende Migrantenkinder.

Auch wenn der direkte Effekt der Programmteilnahme in multivariaten Analysen nicht übermäßig groß ist, bleibt er aber unter Kontrolle der Ausgangslage und sozialer Herkunftsvariablen unbestritten. Mit der Teilnahme am Leseförderprogramm konnten indes keine Wirkungen in Bezug auf den Einsatz von Lesestrategien oder die Lesemotivation erzielt werden. Die Erkenntnisse der Teilstudie liegen darin, dass mit einem ziel- und kompetenzorientierten Förderprogramm mit Fachbezug im Ganztagsbetrieb von Grundschulen ein Mehrwert in Bezug auf Lernzuwächse in Basiskompetenzen für alle Lernenden erreichbar wird, vor allem aber für die besonders förderungsbedürftigen Gruppen mit schwacher Lernausgangslage oder herkunftsbedingter Benachteiligung. Damit wurden Wege gewiesen, wie mit außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten und Durchführung mit schuleigenem Personal Kompetenzentwicklungen und Chancengleichheit beim Kompetenzerwerb verbessert werden können.

Die Teilstudie *StEG-Kooperation* hat eine selbst konzipierte mehrtägige Schulentwicklungsmaßnahme mit modular aufgebauten Fortbildungselementen zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an drei Ganztagsgrundschulen exemplarisch durchgeführt und mit qualitativen Methoden evaluiert. Die evaluativen Fallstudien ermittelten positive Interventionswirkungen, wenn erweiterte Räume für professionsübergreifende Kommunikation geschaffen, hemmende

und förderliche Kommunikationsstrukturen sichtbar gemacht und Gelingensbedingungen für alle Beteiligten erkennbar werden. Wirkungen bleiben dagegen aus, wenn keine transparente Konfliktbearbeitung geschieht sowie wenn institutionelle und individuelle Hürden für Kooperationswirkungen bestehen.

Zudem wurde untersucht, inwieweit die Schulentwicklungsmaßnahme längerfristig Effekte auf die Kooperation des Personals zeigt und welche Bedingungen dafür nachgewiesen werden können. Es zeigte sich, dass multiprofessionelle Kooperation trotz einer intensiven Fortbildung und Bearbeitung im Team ein langwieriger Prozess ist, der von schulspezifischen Strukturen und (schul)kulturellen Routinen abhängig ist. Ein partizipativ führendes Schulleitungshandeln, die Überwindung eingeschliffener, hemmender Strukturen, Ressourcen in Form förderlicher Raumstrukturen und gemeinsamer Zeiten, eine partizipative statt zentralisiert koordinierte Kommunikation sowie diskursive Beziehungsarbeit begünstigen – vor allem in schulischen Übergangssituationen (wie z. B. bei baulichen Veränderungen) – eine effektive multiprofessionelle Kooperation.

14.3 Resümee

Die in diesem Band ausführlich vorgestellten Teilstudien haben einerseits gezeigt, dass Ganztagschulen durchaus elaboriertere Organisations- und Lernkulturen entwickeln und mit außerunterrichtlichen Angeboten pädagogische Wirkungen erzeugen können, wozu jedoch offensichtlich eine evidenzbasierte und entwicklungsorientierte Unterstützung erforderlich ist. Andererseits verdeutlichen die Studien – wie zum Teil auch die älteren StEG-Studien –, dass alternative Gestaltungsformen in der Schulpraxis möglich und lohnend erscheinen, wofür allerdings zumindest teilweise andere Rahmenbedingungen, innovative Ansätze und pädagogisches Umdenken die Voraussetzungen bilden, um hinreichend Wirksamkeit zu erzielen.

Dabei hat StEG relevante Gelingensbedingungen für die Gestaltung und Durchführung des Ganztags sowie für Wirkungen auf Lernbedingungen und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern zutage gefördert. Damit wurde das gesicherte Wissen darüber, wie eine lernwirksame Organisation und Gestaltung von außerunterrichtlichen Angebotsformen in ganztägigen Schulen erreicht werden kann, nochmals deutlich erweitert.

Im Zuge der in den letzten vier Jahren durchgeführten StEG-Untersuchungen wurden zugleich neue Forschungsstrategien und kreative methodische Designs entwickelt und angewandt, die zu erweiterten Perspektiven, Einblicken und Erkenntnissen geführt und damit auch die *Ganztagschulforschung* wesentlich vorangetrieben haben. Dies wurde vor allem durch Interventions- und Implementationsstudien realisiert, die über neu konzipierte Interventions- und Entwicklungsprogramme nicht bloß die vorherrschende Praxis im Ganztagsbetrieb

untersuchten, sondern vor allem auch der Frage nachgingen, was in Ganztagschulen mithilfe neuer Praxisformen im Hinblick auf Wirkungen möglich wäre und wie diese neuen Praxisformen umgesetzt werden könnten. Dies geschah durch wissenschaftliche Entwicklungs- und Forschungsprojekte, die solche Praxisansätze entwickelt, in der Praxis erprobt und evaluativ erforscht haben.

Der längsschnittliche Survey zur Eltern- und Schülerperspektive am Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen zeigt, dass die Sichtweise und die Orientierungen der Adressaten bei der Gestaltung der Ganztagschullandschaft berücksichtigt werden müssen. Alle drei Interventionsstudien verdeutlichen, dass die Entwicklung von Ganztagschulen, die individuelle Förderung in den Mittelpunkt stellen, durch von der Wissenschaft initiierte Innovationen vorangebracht werden kann, wenn solche Projekte auf Zusammenarbeit mit der Praxis setzen. Dabei werden sich wirksame Schulentwicklungsstrategien auf die schulspezifischen Bedingungen und Möglichkeiten einstellen müssen. Für die Interventionsstudien gilt gemeinsam, dass es – über neue Ansätze der Kooperation von Wissenschaft und Praxis – gelungen ist, die Schulen für Erprobung und Intervention zu gewinnen und neue Praxisformen im Ganztagsbetrieb zu implementieren, die zumindest teilweise nennenswerte Erfolge und angestrebte Wirkungen zeigen. Dies scheint ein Weg zu sein, der auch für die weitere Entwicklung der Ganztagschullandschaft wünschenswert wäre.

Gleichwohl können die aufgezeigten Entwicklungen und die durch die Interventionen erzielten Wirkungen noch nicht vollends zufriedenstellen. Aus der Schulentwicklungsforschung ist hinreichend bekannt, dass Schulen Zeitressourcen und Change Management brauchen, um innovative organisatorische und pädagogische Ansätze, Programme und Materialien zu adaptieren und in die Alltagspraxis zu integrieren. Auch wenn in den Schulen grundsätzlich Offenheit für Innovationen bestand, erwiesen sich die in den Schulen über längere Zeit schon etablierten Strukturen und entfalteten Routinen für den real existierenden Ganztags teilweise als widerständig gegenüber kurzfristig von außen einzuführenden Veränderungen; die Wissenschaft muss hier allerdings auch die eigene Handlungslogik der Schulpraxis und den Entwicklungsstand der Schulen in Rechnung stellen.

Dies wäre am ehesten zu leisten durch Schulentwicklungs- und Forschungsprojekte, die zugleich auch mit einzelnen Schulen jeweils kontextsensible und passgenaue Entwicklungsprogramme umsetzen und Transferstrategien von Beginn an integrieren (vgl. Holtappels 2019), was jedoch einen sehr hohen Aufwand erfordert. Zugleich muss eingestanden werden, dass einerseits den Schulen keinerlei eigene Ressourcen für Entwicklungsarbeit zur Verfügung standen, andererseits auch andere oder flexiblere Rahmenbedingungen für die Umgestaltung des Ganztags durch die Bildungsadministration gefehlt haben. Zudem wären mittelfristig Materialentwicklung, Fortbildung und Beratung durch Unterstützungssysteme für die Nachhaltigkeit und den Ausbau der Neuerungen erforderlich.

Was die wissenschaftliche Forschung anbetrifft, so ist es durchaus ihre Aufgabe, über Interventions- und Schulentwicklungsforschung mittels sorgfältig konzipierter Interventionsprogramme innovative Gestaltungsansätze oder Problemlösungen zu erproben, zu begleiten und zu evaluieren, um zu erweiterten empirisch gewonnenen Erkenntnissen zu gelangen, die für die Schulpraxis, für Unterstützungssysteme und für die Bildungsadministration Handlungs- und Entscheidungsgrundlagen bieten. Hier ist daran zu erinnern, dass Studien, die eine Verbesserung der gegenwärtigen Ganztagschulpraxis zum Ziel haben, vor allem auch wegen der unbefriedigenden Prozessqualität und der fehlenden individuellen Wirkungen in Ganztagschulen dringend notwendig geworden sind. Allerdings betreten unsere Schulentwicklungsstudien mit ihren Interventionsprogrammen in aller Regel Neuland, sodass die Erprobung von Innovationen nicht unbedingt schon uneingeschränkten oder kurzfristigen Erfolg erzielen kann. Außerdem befördern wissenschaftliche Interventionsstudien auf der Basis empirisch gesicherter Erkenntnisse bestenfalls ‚Pilotprojekte‘, die sich bei positiven Evaluationsergebnissen zur Qualitätsverbesserung des schulischen Ganztagsbetriebs eignen – eine breitenwirksame Einführung von Innovationen hingegen ist nicht Aufgabe wissenschaftlicher Forschung. Es wäre jedoch wünschenswert und weiterführend, wenn eine künftige Einführung von Innovationen in der Breite der Ganztagschullandschaft auch durch Implementationsforschung empirisch zu beobachten und zu analysieren wäre, um Gelingensbedingungen zu identifizieren. Dies war in der dritten Forschungsphase von StEG parallel zu Interventionsstudien und Familiensurvey noch nicht möglich.

Wie notwendig Interventionen, Erprobung von Praxismodellen und Schulentwicklungsansätze sind, zeigt abschließend der Blick auf das bundesweite Systemmonitoring durch die repräsentative Schulleitungsbefragung, die zuletzt in 2018 stattfand. Ganztagschulen in Deutschland gewährleisten weitgehend erfolgreich eine verlässliche Betreuung der Schulkinder und somit die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. In der Lernkultur wird jedoch sichtbar, dass die Vielfalt von Angeboten rückläufig ist, auch in Fördermaßnahmen und fachbezogenem Lernen. Und ein beträchtlicher Teil der Ganztagschulen zeigt sich in konzeptioneller Hinsicht noch als entwicklungsbedürftig: Die Entwicklung der Lernkultur sowie die Förderung der Schülerkompetenzen und -begabungen gehören vielfach nicht zu den Zielen für den Ganztagsbetrieb; und in rund der Hälfte der Schulen ist die konzeptionelle Verknüpfung von außerunterrichtlichen Angeboten mit dem Unterricht unterentwickelt; zudem sind lerngerechte Formen der zeitlichen Rhythmisierung nicht ausgeschöpft.

Schulen kooperieren intensiv mit externen Partnern, die Rekrutierung von qualifiziertem Personal erweist sich jedoch als schwierig und die Qualität der multiprofessionellen Kooperation müsste sich für eine wirksame Angebotsgestaltung weiterentwickeln. Letztlich zeigt sich hier die Gefahr, dass das Unterrichtliche und das Außerunterrichtliche an vielen Schulen eher als zwei getrennte Sphä-

ren agieren, als dass sie mit intensiver Kooperation ein pädagogisch integriertes Konzept im Sinne einer gemeinsam entwickelten Schulkultur verfolgen.

Gebundene Ganztagsschulformen erweisen sich einerseits in der konzeptionellen Fundierung, der Angebotsstruktur und der pädagogischen Rhythmisierung und andererseits auch in der Kooperation des Personals und der Schulentwicklungsarbeit als entwickelter gegenüber offenen Organisationsformen. Trotz dieser Qualitätsvorsprünge der gebundenen Formen gibt es bislang jedoch keine empirischen Belege dafür, dass sich dies auch für individuelle Wirkungen auszahlt, wie bisherige Studien zeigen.

Das bedeutet, dass Ganztagschulen generell stärker in die Entwicklung und Gestaltung kompetenzorientierter und lernwirksamer Lerngelegenheiten investieren müssen, was Schulentwicklungsarbeit in Bezug auf Organisationsentwicklung sowie curricular-didaktische und sozialerzieherische Konzepte und Ansätze notwendig macht. Hier ist die Systemebene mit hinreichender Ressourcenzuweisung und nötigen Rahmenvorgaben ebenso gefordert wie Unterstützungssysteme durch Entwicklung von Lernangeboten, Fortbildung und Schulberatung. Zugleich muss es darum gehen, die Ganztagschule für alle Eltern- und Schülergruppen attraktiver und kompetenzorientierter zu machen, um Bildungschancen insgesamt zu steigern und im Sinne von mehr Chancengleichheit auch die individuelle Förderung zu intensivieren, damit herkunftsbedingt bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler besonders von ganztäglichem Lernen profitieren können. Die vorgelegten empirischen Forschungsbefunde liefern hier zur Orientierung wertvolle und richtungsweisende Erkenntnisse.

Literaturverzeichnis

- Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter (2019): Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: DDS – Die Deutsche Schule 111, H. 3, S. 274–293.
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Klieme, Eckhard/Holtappels, Heinz Günter/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (2008): Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 354–381.
- StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191055.

- StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191061.
- StEG-Konsortium (2019a): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171055.
- StEG-Konsortium (2019b): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191093.

Autorinnen und Autoren

Bettina **Arnoldt**, Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), Teilprojekt StEG-*Bildungs-orte*, E-Mail: arnoldt@dji.de

Dr. Brigitte Maria **Brisson**, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Teilprojekt StEG-*Tandem*, E-Mail: brigitte.brisson@dipf.de

Julia **Dohrmann**, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Teilprojekt StEG-*Tandem*, E-Mail: dohrmann@dipf.de

Prof. Dr. Natalie **Fischer**, Universität Kassel, Teilprojekt StEG-*Tandem*, E-Mail: natalie.fischer@uni-kassel.de

Peter **Furthmüller**, Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), Teilprojekt StEG-*Bildungsorte*, E-Mail: furthmueller@dji.de

Johanna M. **Gaiser**, Justus-Liebig-Universität Gießen, Teilprojekt StEG-*Kooperation*, E-Mail: johanna.m.gaiser@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Susanne **Gerleigner**, Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), Teilprojekt StEG-*Bildungsorte*, E-Mail: gerleigner@dji.de

Anja-Maria **Hakim**, Philipps-Universität Marburg, Teilprojekt StEG-*Bildungs-orte*, E-Mail: anja-maria.hakim@staff.uni-marburg.de

Jana **Heer**, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Teilprojekt StEG-*Tandem*, E-Mail: heer@dipf.de

Katrin **Heyl**, Universität Kassel, Teilprojekt StEG-*Tandem*, E-Mail: katrin.hey@uni-kassel.de

Prof. Dr. Heinz Günter **Holtappels**, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund, Teilprojekt StEG-*Lesen*, E-Mail: heinz-guenter.holtappels@tu-dortmund.de

Alexander **Kanamüller**, Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), Teilprojekt StEG-*Bildungsorte*, E-Mail: kanamueller@dji.de

Dr. Stephan **Kielblock**, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Teilprojekt StEG-*Kooperation* und StEG Gesamtkoordinator, E-Mail: kielblock@dipf.de

Prof. Dr. Eckhard **Klieme**, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Teilprojekt StEG-*Tandem* und Sprecher des StEG Konsortiums, E-Mail: klieme@dipf.de

Dr. Karin **Lossen**, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund, Teilprojekt StEG-*Lesen*, E-Mail: karin.lossen@tu-dortmund.de

Frederik **Osadnik**, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund, Teilprojekt StEG-*Lesen*, E-Mail: frederik.osadnik@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Thomas **Rauschenbach**, Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), Teilprojekt StEG-*Bildungsorte*, E-Mail: rauschenbach@dji.de

Martin **Reinert**, Justus-Liebig-Universität Gießen, Teilprojekt StEG-*Kooperation*, E-Mail: martin.reinert@zfl.uni-giessen.de

Prof. Dr. Wolfram **Rollett**, Pädagogische Hochschule Freiburg, Teilprojekt StEG-*Lesen*, E-Mail: wolfram.rollett@ph-freiburg.de

Dr. Markus **Sauerwein**, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Teilprojekt StEG-*Tandem*, E-Mail: sauerwein@dipf.de

Prof. Dr. Ludwig **Stecher**, Justus-Liebig-Universität Gießen, Teilprojekt StEG-*Kooperation*, E-Mail: ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de

Désirée **Theis**, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Teilprojekt StEG-*Tandem* und StEG Gesamtkoordinatorin, E-Mail: theis@dipf.de

Katja **Tillmann**, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund, Teilprojekt StEG-*Lesen*, E-Mail: katja.tillmann@tu-dortmund.de

Jacqueline **Warth**, Justus-Liebig-Universität Gießen, Teilprojekt StEG-*Kooperation*, E-Mail: jacqueline.k.warth@erziehung.uni-giessen.de

Karsten **Wutschka**, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund, Teilprojekt StEG-*Lesen*, E-Mail: karsten.wutschka@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Ivo **Züchner**, Philipps-Universität Marburg, Teilprojekt StEG-*Bildungsorte*, E-Mail: zuechner@staff.uni-marburg.de

