

ENTWICKLUNG VON LERNMOTIVATION, SOZIALVERHALTEN UND SCHULISCHER PERFORMANZ IN DER GANZTAGSSCHULE – EINFLÜSSE VON ANGEBOTSQUALITÄT UND DOSIERUNG

Natalie Fischer, Felix Brümmer

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29
D-60486 Frankfurt am Main
fischer@dipf.de
bruemmer@dipf.de

Schlagerworte: Ganztagschule, Ganztägige Bildung und Betreuung, Sekundarstufe I, Entwicklung

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht anhand von Daten der ersten und zweiten Erhebungswelle (2005 und 2007) der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), ob und unter welchen Bedingungen die Teilnahme an Ganztagsangeboten in der Sekundarstufe I auf die Lernmotivation, das Sozialverhalten und die schulische Performanz wirkt. Dafür wurden zwei Teilstichproben des StEG-Schülerdatensatzes mit $N = 5.656$ bzw. $N = 12.990$ verwendet. Mit StEG kann gezeigt werden, dass sich der Ganztagsschulbesuch unter bestimmten Bedingungen positiv auf Sozialverhalten, Lernmotivation und schulische Leistungen der Schüler/innen auswirken kann. Die Dauer der Teilnahme an Ganztagsangeboten spielt für die Notenentwicklung eine Rolle, die Teilnahmeintensität für das Sozialverhalten und die Angebotsqualität wirkt sich direkt positiv auf die Lernmotivation und darüber vermittelt auf die Noten der Schülerinnen und Schüler aus.

1. Einleitung

Auch in Deutschland ist die moderne Ganztagschule kein neues Konzept. Doch nach Jahrzehnten, in denen ihre Verbreitung auf wenige Bundesländer und weitgehend auf bestimmte Schulformen wie Gesamtschulen und Förderschulen beschränkt war, gibt es erst seit Mitte der 1990er-Jahre deutschlandweit verstärkte Bemühungen, die Zahl der Ganztagschulen zu erhöhen und ihre Qualität zu verbessern. Insbesondere nach dem ernüchternden Abschneiden bei PISA 2000 gelten Ganztagschulen als Hoffnungsträger deutscher Bildungspolitik. An ihren Ausbau knüpfen sich viele Hoffnungen, insbesondere der Abbau sozialer Benachteiligungen und die bessere Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Die längere Zeit in der Schule und die erweiterten Möglichkeiten, neben dem herkömmlichen Unterricht den Schülerinnen und Schülern auch andere Angebote zu machen, sollen dazu beitragen, nicht nur die klassischen schulischen Kompetenzen wie Lesen oder Rechnen sondern auch die Identifikation mit der Schule, die schulische Motivation und das soziale Lernen zu fördern.

Hinter dem Begriff der Ganztagschule können sich sehr unterschiedliche Einrichtungen verbergen. Ihr gemeinsamer Nenner ist in Deutschland die Definition der Kultusministerkonferenz (KMK). Demnach müssen Ganztagschulen drei Bedingungen erfüllen: 1. müssen sie an mindestens drei Tagen ein ganztägiges Angebot für die Schüler/innen bereitstellen, das mindestens sieben Zeitstunden umfasst, 2. muss an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt werden und 3. müssen die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen. Darüber hinaus hat jedes Land noch eigene

Besonderheiten, gesetzliche Regelungen und Richtlinien. Der definitorische Rahmen bleibt jedoch weit und schafft den Schulen große Gestaltungsspielräume für den Ganztagsbetrieb.

So lässt sich die Frage, ob Ganztagschulen tatsächlich die intendierten Wirkungen haben, nicht allgemein beantworten. Vielmehr ist es unerlässlich, auch auf die Bedingungen für diese Wirkungen zu schauen. Unter welchen Voraussetzungen wirkt sich der Ganztagsbetrieb positiv auf die Schülerinnen und Schüler und ihr soziales Umfeld sowie die Institution Schule und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus?

Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse der ersten beiden Wellen (2005 und 2007) der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zu den individuellen Wirkungen des Ganztagsbetriebs und ihren Bedingungen in der Sekundarstufe I berichtet. Hierbei wird auf die Frage eingegangen, inwieweit die Dosierung und die Angebotsqualität den Effekt der Ganztagsbeteiligung auf Lernmotivation, Sozialverhalten und schulische Performanz beeinflussen. Auch wenn die Analysen auf einer deutschen Stichprobe mit allen ihren Besonderheiten basieren, wird davon ausgegangen, dass die beobachteten Zusammenhänge zwischen außerunterrichtlichen Aktivitäten und der Schülerentwicklung auch darüber hinaus gültig und somit international von Bedeutung sind.

2. Forschungsstand

2.1 Bildungsqualitätsmodell außerunterrichtlicher Angebote

Theoretisch basiert der Beitrag auf einem Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Stecher, Fischer, Radisch & Klieme, 2007), das definierten Merkmalsdimensionen der zeitlichen Nutzung und der Angebotsqualität jeweils spezifische Effekte zuspricht. Auf der Kontext-/Input-Ebene des Modells werden externe Faktoren einbezogen, die neben familiären und kommunalen (z.B. Kooperationspartner der Schule) Merkmalen auch die institutionellen Gegebenheiten der Schule – wie Organisationskultur, Verknüpfung zwischen Angebot und Unterricht, Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal – berücksichtigen. Die pädagogische Qualität der Angebote ist zusammen mit der Nutzungsqualität auf der Prozessebene verortet. Auf der Wirkungsebene wird die Bildungsqualität der Angebote danach bewertet, ob die mit der Ganztagschule verbundenen Erwartungen im Hinblick auf Schülerkompetenzen und Schulerfolg sowie erzieherische Wirkungen erfüllt werden können. Es wird angenommen, dass zwischen den erzieherischen Wirkungen und der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ein positiv gerichteter Zusammenhang besteht.

2.2 Teilnahme an Ganztagsangeboten

Schülerin bzw. Schüler einer Ganztagschule zu sein, bedeutet nicht automatisch, auch an den Ganztagsangeboten der Schule teilzunehmen. Laut StEG nehmen in der Sekundarstufe I nur zwischen 40 und 50% der Schüler/innen an mindestens drei Tagen in der Woche am Ganztagsbetrieb teil, viele „spielen im Ganztagsbetrieb ihrer Schule eine Gastrolle“ (Klieme et al., 2007, 359). Betrachtet man die Teilnahme an Ganztagsangeboten über zwei Jahre, so nehmen nur 12% aller befragten Schüler/innen dauerhaft für mindestens drei Tage in der Woche an Ganztagsangeboten teil. Dieser Prozentsatz erhöht sich mit dem Bindungsgrad der Schule. Die StEG-Ergebnisse zeigen jedoch, dass selbst in voll gebundenen Ganztagschulen längst nicht alle Schülerinnen und Schüler an mindestens drei Tagen am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Insofern sind Ganztagschülerinnen und -schüler im Sekundarbereich nur schwer von Halbtagschülerinnen und -schülern, die außerunterrichtliche Zusatzangebote besuchen, zu unterscheiden.

2.3 Befunde zu den Wirkungen außerschulischer Angebote

Welche Auswirkungen die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten u. a. auf Schulerfolg und Risikoverhalten im Jugendalter hat, untersucht die entwicklungspsychologisch dominierte US-

amerikanische Forschung schon seit längerem (z. B. Eccles, Barber, Stone & Hunt 2003). Die hier untersuchten Programme sind vergleichbar mit den Zusatzangeboten in deutschen Ganztagschulen. Im Gegensatz zum Unterricht erfolgt ihre Auswahl häufig freiwillig und interessengetrieben, sie finden regelmäßig und strukturiert, meist unter Anleitung einer erwachsenen Bezugsperson statt und bieten den Jugendlichen eine gewisse (kognitive oder körperliche) Herausforderung. Die US-amerikanische Forschung konnte Effekte auf das Sozialverhalten sowie die Entwicklung von Schulnoten und motivationalen Variablen nachweisen. In Deutschland gab es dazu bislang keine quantitativen Studien.

Vandell, Reissner & Posner (2007) fanden insgesamt positive Effekte auf das Sozialverhalten. Mehrere Untersuchungen konnten eine Reduktion von Verhaltensproblemen Jugendlicher durch die Teilnahme an "After-school Programs" nachweisen (z. B. Mahoney & Stattin, 2000; Vandell, Reissner & Pierce, 2007). Es gibt Hinweise darauf, dass die Teilnahme an strukturierten Aktivitäten insbesondere bei Kindern aus sozial schwachen Familien geeignet ist, riskantes Sozialverhalten zu verringern (z. B. Posner & Vandell, 1999; Mahoney, 2000.)

Eccles und Barber (1999) werteten Daten der Michigan Study of Adolescent Life Transitions (MSALT) hinsichtlich der Wirksamkeit extracurricularer Aktivitäten aus. Aus dem Acht-Wellen-Längsschnitt analysierten sie zwei Messzeitpunkte. Die Resultate zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die in der zehnten Klasse an außerunterrichtlichen Aktivitäten teilnahmen, innerhalb von zwei Schuljahren eine positivere Entwicklung des Notendurchschnitts (GPA) aufwiesen als ihre inaktiven Mitschüler; diese Befunde blieben auch bei Kontrolle von Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft stabil (vgl. Eccles u.a. 2003).

Zief, Lauer und Maynard (2006) nehmen an, dass sich die Teilnahme an „after-school programs“ insbesondere auf soziale und emotionale Merkmale auswirkt und dies zu einer Verbesserung der Noten führt. Allerdings verbessern sich auch die objektiven Testleistungen von Schülerinnen und Schülern, die an den extracurricularen Aktivitäten teilnehmen. Lauer und Kollegen (2006) beschreiben in ihrem Überblicksbeitrag zur Wirkung von „Out of School-Time Programs“ mehr als 35 Studien, die alle mit Vergleichs- oder Kontrollgruppen arbeiteten. Egal um welche Art von Programmen es sich handelte, insgesamt wurden kleine aber signifikante positive Effekte auf die Lesefähigkeit und mathematische Kompetenzen gefunden. Resultate zur Wirkung von extracurricularen Angeboten belegen, dass Dauer und „Dosierung“ des Besuchs als wichtige Einflussgrößen gelten müssen (z. B. Miller & Truong, 2009).

Folgende Aspekte der Nutzung extracurricularer Angebote werden in der Literatur unterschieden (vgl. Fiester, Simpkins & Bouffard, 2005):

- *Teilnahme* am Ganztagsangebot an sich.
- *Intensität* bzw. zeitlicher Umfang der Teilnahme (z. B. 3 Tage pro Woche).
- *Dauer* der Teilnahme bezogen auf den Nutzungszeitraum (z. B. ein Schuljahr).
- *Profil der Nutzung* im Hinblick auf die Inhalte der besuchten Angebote.

Wirkungen der Angebote sollten zudem von spezifischen Qualitätsmerkmalen abhängen. Insbesondere Angebote, die von den Schüler/innen als gut strukturiert erlebt werden, in denen sie sich sozial gut aufgehoben fühlen, die ihre Interessen ansprechen und Partizipation zulassen, sollten positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Jugendlichen haben (vgl. Fischer, Radisch & Stecher 2009).

2.4 Indikatoren für schulische Performanz, schulische Motivation und schulisches Sozialverhalten

2.4.1 Schulnoten

Seit langem ist bekannt, dass Schulnoten aufgrund ihres Zustandekommens nur eine begrenzte Aussagekraft in Bezug auf die wahren Kompetenzen sowie die Vergleichbarkeit der Fähigkeiten

und Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben (z. B. Rakoczy u.a. 2008). Dies liegt daran, dass in die Schulnote neben den kognitiven Leistungen auch zahlreiche andere Faktoren mit einfließen, z.B. fachübergreifende Kompetenzen wie allgemeine Leistungsfähigkeit, schulisches Engagement und Motivation (vgl. Klieme 2003; Rakoczy u.a. 2008). Da das Potenzial der Ganztagsangebote aber gerade in der Förderung solcher fachübergreifender Kompetenzen liegt, sollten Schulnoten besonders sensitiv bezüglich der Wirkung einer Teilnahme an Ganztagsangeboten sein. Die Teilnahme an Ganztagsangeboten könnte zu einer insgesamt positiveren Beurteilung durch die Lehrkräfte führen und somit der häufig berichteten Verschlechterung der Schulnoten nach dem Übergang in die Sekundarstufe entgegenwirken (Urda & Midgley 2003; Fischer 2006).

2.4.2 Lernzielorientierung

Einen zentralen Aspekt schulischer Motivation stellt die Lernzielorientierung dar, die sich (in Abgrenzung zur Leistungszielorientierung) als Streben nach Kompetenzzuwachs im Zusammenhang mit Lerngegenständen definieren lässt. Aufgrund empirischer Ergebnisse gilt es inzwischen als bestätigt, dass eine hohe Lernzielorientierung eng mit einem erfolgreichen Lernverhalten korrespondiert. (z. B. Pekrun u.a. 2006). Bezogen auf die schulische Motivation wurde empirisch vielfach eine negative Entwicklung von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I nachgewiesen (z. B. Wigfield & Eccles 2000). Dieser Motivationsabfall betrifft auch die individuelle Lernzielorientierung und ist insbesondere direkt nach dem Übergang in die weiterführende Schule zu beobachten (vgl. Urda & Midgley 2003).

2.4.3 Störungen im Unterricht und aggressives Verhalten gegenüber Mitschülern

Das Sozialverhalten in Schulen drückt sich zum einen darin aus, wie sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht verhalten, zum anderen auch darin, wie in der Schülerschaft allgemein miteinander umgegangen wird. An jeder Schule kommt es in einem gewissen Maße zu Störungen im Unterricht, z.B. wenn jemand beim Vortrag der Lehrkraft mit seinem Tischnachbarn redet. Auch aggressives Verhalten findet sich immer wieder an Schulen, z.B. wenn jemand einen anderen schubst oder schlägt. Während Störungen im Unterricht die Aufmerksamkeit der Mitschülerinnen und Mitschüler für die Unterrichtsinhalte beeinträchtigen, kann aggressives Verhalten gerade bei den Opfern zur psychischen Belastung werden, die sich wiederum negativ auf das Wohlbefinden in der Schule, die Lernmotivation und schließlich auch die schulische Performanz auswirkt.

3. Forschungsfragen und Hypothesen

Auf Basis der US-amerikanischen Befunde zu „after-school-programms“ wird angenommen, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten in deutschen Ganztagsschulen positiv auf die Entwicklung des Lernmotivations, des Sozialverhaltens und der schulischen Performanz auswirkt. Dabei wird überprüft inwieweit die „Dosierung“ des Ganztagsschulbesuchs sowie die Qualität der Angebote von Bedeutung sind.

4. Methode

4.1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)

StEG ist ein gemeinschaftliches Forschungsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund und der Justus-Liebig-Universität Gießen. Gefördert wird die Studie durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie den Europäischen Sozialfonds (ESF). Zentrale Zielsetzung ist die Evaluation des

Auf- und Ausbaus von Ganztagschulen seit 2005. Hierbei geht es u. a. auch um die individuellen Wirkungen des Ganztagschulbesuchs und deren Bedingungen.

Bei StEG handelt es sich um eine bundesweite multiperspektivische Längsschnittuntersuchung. In der Eingangserhebung wurden insgesamt fast 65.000 Personen aus 373 Ganztagschulen in 14 Bundesländern befragt, etwa drei Viertel davon in Sekundarstufenschulen. Die Stichprobe beinhaltet Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 3, 5, 7 und 9, ihre Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch tätiges Personal und Kooperationspartner von Ganztagschulen. Es fanden drei Erhebungswellen in den Jahren 2005, 2007 und 2009 statt. In allen drei StEG-Erhebungen wurden soweit wie möglich dieselben Personen gefragt. Dadurch ist es nicht nur möglich, Veränderungen auf der Schulebene sondern auch individuelle Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler festzustellen.

4.2 Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden zwei Teilstichproben des Schülerdatensatzes der ersten und zweiten Erhebungswelle 2005 und 2007 von StEG herangezogen. 1.) Die Analysen zur Wirkung der Ganztagssteilnahme auf schulische Performanz und Lernmotivation berücksichtigen die Angaben von insgesamt 5.656 Schülerinnen und Schülern, die zur ersten Messung eine fünfte Klasse besuchten und zur zweiten in der siebten Klasse sind. Davon sind 2.882 Jungen und 2.774 Mädchen. 25,2% der Jugendlichen weisen einen Migrationshintergrund auf. 2.) Bei den Analysen zur Wirkung der Ganztagssteilnahme auf das Sozialverhalten beträgt die Stichprobengröße $N = 12.990$ Schülerinnen und Schüler. Berücksichtigt wurden hier sowohl die Fünft- als auch die Siebentklässlerinnen und -klässler der ersten Erhebungswelle – bzw. die Siebt- und Neuntklässlerinnen und -klässler der zweiten. Davon sind 6.625 Jungen und 6.365 Mädchen, 24,7 % haben einen Migrationshintergrund.

4.3 Abhängige Variablen

4.3.1 Schulnoten

Als Maß der schulischen Performanz wurden zu beiden Messzeitpunkten die letzten Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik erfragt. Beide Erhebungen erfolgten im Frühjahr kurz nach den Halbjahreszeugnissen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass jeweils die Noten der ersten Halbjahre der berücksichtigten Klassen vorliegen.

4.3.2 Lernzielorientierung

Die Lernzielorientierung wurde zu beiden Messzeitpunkten mit der entsprechenden Subskala aus den „Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation“ (SELLMO) von Spinath u.a. (2002) erfasst. Die Skala enthält 8 Items ($\alpha = .86$). Ein Beispielitem lautet: „In der Schule geht es mir darum, so viel wie möglich zu lernen“.

4.3.3 Störungen im Unterricht und aggressives Verhalten gegenüber Mitschülern

In StEG wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert anzugeben, wie häufig sie in der Vergangenheit den Unterricht gestört bzw. aggressives Verhalten gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern gezeigt hatten. Die Skala zu Störungen im Unterricht umfasst drei Items ($\alpha = .77$), u. a. wurde erhoben, wie häufig die Befragten den Unterricht erheblich gestört hatten. Das aggressive Verhalten wurde mittels vier Items erfragt ($\alpha = .76$), u. a. wie häufig die Befragten einer Mitschülerin/ einem Mitschüler etwas gewaltsam weggenommen hatten.

4.4 Unabhängige Variablen

4.4.1 Nutzungsvariablen

In Bezug auf die *generelle Teilnahme am Ganztagsbetrieb* (1) wurden die Jugendlichen zu beiden Messzeitpunkten gefragt, ob sie an Ganztagsangeboten ihrer Schule teilnehmen. Der *Verbleib im Ganztagsbetrieb* (2) ist eine Dummyvariable, die aussagt, ob die Teilnahme am Ganztagsbetrieb nur zum ersten Messzeitpunkt oder zu beiden Messzeitpunkten erfolgte. Die *Intensität der Teilnahme am Ganztagsbetrieb* (3) ist eine Dummyvariable und beschreibt die Teilnahmehäufigkeit in Tagen pro Woche (1-2 vs. 3-5 Tage).

4.4.2 Angebotsqualität

Anhand einer 12-Item-Liste wurden die Schülerinnen und Schüler nach verschiedenen Aspekten der Lehr-Lern-Prozesse in Ganztagsangeboten befragt. Die Liste integriert Aspekte der sogenannten Lernkultur mit einer Reihe von Qualitätsaspekten, die aus der Unterrichtsforschung (Helmke 2003) bekannt sind: Klares und verständliches Erklären, Motivierungsqualität und Partizipationsmöglichkeiten sowie aktivierende und herausfordernde Aufgabenstellungen und Nutzung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler.

4.4.3 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen wurden Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich), sozioökonomischer Status (operationalisiert durch HISEI), kognitive Fähigkeiten (KFT-V1, s. Heller & Perleth, 2000) und Migrationshintergrund (0=nein, 1=ja) einbezogen.

4.5 Auswertungsmethode

Die Zusammenhänge der Ganztagsbeteiligung und ihrer Bedingungen mit der Entwicklung von schulischer Performanz, Lernmotivation und Sozialverhalten werden mittels Varianzanalysen mit 2-stufiger Messwiederholung unter Einbezug des Zwischensubjektfaktors „Teilnahme am Ganztagsbetrieb“ überprüft. Zur Analyse der Einflüsse von Teilnahme- und Nutzungsvariablen (Prozessqualität) werden Strukturgleichungsmodelle mit MPlus berechnet, die die Clusterung der Daten nach Schulen bei der Berechnung von Standardfehlern und Modellgüte berücksichtigt (TYPE=COMPLEX). Für die Analysen wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler mit einem Designgewicht gewichtet, das dazu dient, die disproportionale Stichprobenziehung in StEG auszugleichen (zur Bildung des Gewichts siehe Holtappels u.a. 2007). Die Schätzung der intraindividuellen Veränderungen des Sozialverhaltens erfolgte mit „Latent change score“-Modellen (Differenzmethode unter Berücksichtigung der Messfehler).

5. Ergebnisse

5.1 Der Einfluss der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die schulische Performanz und Lernzielorientierung

Die generelle Teilnahme am Ganztagsbetrieb wirkt sich positiv auf die Veränderung der Noten und der Lernzielorientierung aus. Unter jeweiliger Kontrolle des autoregressiven Pfades zeigen sich signifikante positive Einflüsse der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Veränderung der Noten in Deutsch und Mathematik sowie der Lernzielorientierung. Die Überprüfung der Einflüsse der Angebotsqualität ergab einen relativ hohen Pfadkoeffizienten auf die Lernzielorientierung. Dauer und Intensität der Ganztagsbeteiligung haben allerdings keinen signifikanten Einfluss auf die Lernzielorientierung. Bezüglich der Noten ergibt sich kein direkter Effekt der Angebotsqualität, auch die Intensität der Teilnahme hat keinen signifikanten Einfluss. Allerdings scheint sich hier die dauerhafte Teilnahme über zwei Jahre positiv auszuwirken. Wie angenommen hängen

Lernzielorientierung und Noten des zweiten Messzeitpunktes zusammen – eine höhere Lernzielorientierung ist mit besseren Noten assoziiert. Ein indirekter Effekt der wahrgenommenen Angebotsqualität über die Lernzielorientierung auf die Deutschnote ist signifikant jedoch relativ schwach ausgeprägt.

5.2 Der Einfluss der Teilnahme auf das Sozialverhalten

Die Teilnahme an Ganztagsangeboten ist mit einer Abnahme problematischen Verhaltens assoziiert. Allerdings haben die Teilnehmer ein höheres Ausgangsniveau des Problemverhaltens. Die Dauer des Angebotsbesuchs (Teilnahme über zwei Messzeitpunkte) wirkt sich nicht auf die Verhaltensänderung aus – dafür führt die Teilnahme an mind. drei Tagen/ Woche zu positiveren Veränderungen, dies könnte mit dem Bindungsgrad der Organisation assoziiert sein. Der positive Einfluss ist unabhängig vom sozialen Status erkennbar und scheint besonders für Jungen zu gelten. Unter Kontrolle von: HISEL, Migrationshintergrund, Geschlecht, Wortschatz, Gymnasium findet sich ein minimaler indirekter Effekt auf die Entwicklung der Schulnoten.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Mit StEG kann gezeigt werden, dass sich der Ganztagsschulbesuch unter bestimmten Bedingungen positiv auf Lernmotivation, Sozialverhalten und schulische Performanz der Schüler/innen auswirken kann. Die Dauer der Teilnahme an Ganztagsangeboten über mehrere Schulhalbjahre spielt insbesondere für die Notenentwicklung eine Rolle, die Teilnahmeintensität von mehr als drei Tagen Ganztagsbeteiligung pro Woche auf das Sozialverhalten. Die Angebotsqualität wirkt sich direkt positiv auf die Lernmotivation und darüber vermittelt auf die Noten der Schülerinnen und Schüler aus.

Maßnahmen zur Verbesserung der Effektivität von Ganztagschulen können sowohl bei der Attraktivität der Ganztagsangebote als auch ihrer Qualität ansetzen. Als breit angelegte Schulentwicklungsstudie kann StEG jedoch nur Hinweise auf mögliche Verbesserungen geben. Zur Untersuchung und Bewertung konkreter Maßnahmen sind Interventionsstudien besser geeignet, die einzelne Angebote und die darin stattfindenden Lernprozesse genau fokussieren. Aus StEG erwarten wir mit der Auswertung der dritten Erhebung von 2009 vor allem neue Erkenntnisse über die langfristigen allgemeinen Wirkungen der Ganztagsbeteiligung. Erste Ergebnisse dazu werden Ende 2010 veröffentlicht.

7. Literatur

- Eccles, J.S./Barber, B.L./Stone, M./Hunt, J. (2003): Extracurricular Activities and Adolescent Development. In: *Journal of Social Issues* 59, pp. 865–889.
- Feldman, A.F./Matjasko, J.L. (2005): The Role of School Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research* 75, 159–210.
- Fiester L. M./Simpkins, S. D./Bouffard, S. M. (2005): Present and accounted for: Measuring attendance in out-of-school-time programs. In: *New Directions for Youth Development* 105, pp. 91–107.
- Fischer, N. (2006): *Motivationsförderung in der Schule*. Konzeption und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für Mathematiklehrkräfte. Hamburg: Dr. Kovac.
- Fischer, N., Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In L. Stecher & C. Allemann-Ghionda & W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S.143-167). Weinheim: Beltz.
- Fischer, N, Radisch, F., Stecher, L. (2009). Halb- und Ganztagsbetrieb. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.). *Handbuch Schule* (S. 343-350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB

- Fischer, N., Brümmer, F., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2010). Individuelle Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs in der Sekundarstufe Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschule (StEG). *Schulverwaltung NI* 21, S. 112 -113.
- Heller, K. A./Perleth, Ch. (2000): *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. – 12. Klassen*, Revision (KFT 4-12+ R). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (2007): *Ganztagsschule in Deutschland*. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa.
- Klieme, E. (2003): Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. Eine empirische Analyse auf der Basis der PISA-Studie. In: Döbert, H./ von Kopp, B./Martini, R./Weiß, M. (Hrsg.): *Bildung vor neuen Herausforderungen: Historische Bezüge, rechtliche Aspekte, Steuerungsfragen, internationale Perspektiven*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 195-210.
- Klieme, E., Holtappels, H.G., Rauschenbach, T., Stecher, L. (2007). Ganztagsschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.). *Ganztagsschule in Deutschland*. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) (S. 354-381). Weinheim: Juventa.
- Lauer, P.A./Akiba, M./Wilkerson, St.B./Agthorp, H.S./Snow, D./Martin-Glenn, M.L. (2006): Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. In: *Review of Educational Research* 76, pp. 275–313.
- Pekrun, R./ Elliott, A. J./ Maier, M.A. (2006): Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. In: *Journal of Educational Psychology* 98, pp. 583-597.
- Rakoczy, K./Klieme, E./Bürgermeister, A./Harks, B. (2008): The Interplay Between Student Evaluation and Instruction. Grading and Feedback in Mathematics Classrooms. In: *Journal of Psychology* 216, pp. 111–124.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, pp. 54–67.
- Spinath, B./Stiensmeier-Pelster, J./Schöne, C./Dickhäuser, O. (2002): *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation – SELLMO*. Göttingen: Hogrefe.
- Tillmann, K. (2004): Schulpädagogik und Ganztagsschule. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–198.
- Urduan, T./Midgley, C. (2003): Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. In: *Contemporary Educational Psychology* 28, pp. 524–551.
- Vandell, D., Reisner, E., & Pierce, K. (2007). *Outcomes linked to high-quality afterschool programs: Longitudinal findings from the study of promising practices*. Irvine, CA: University of California and Washington, DC: Policy Studies Associates.
- Wentzel, K- R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wigfield, A./Eccles, J. S. (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, pp. 68–81.
- Zief, S.G., Lauver, S., & Maynard, R.A. (2006). Impacts of after-school programs on students outcomes: A systematic review for the Campbell Collaboration. <http://www.sfi.dk/sw40809.asp> [April, 2008].