

WIE ENTWICKELN SICH SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN TAGESSCHULEN UND IN SCHULEN MIT BLOCKZEITENUNTERRICHT?

Marianne Schüpbach, Julia Ignaczewska

Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Muesmattstr. 27
3012 Bern
marianne.schuepbach@edu.unibe.ch
julia.ignaczewska@edu.unibe.ch

Schlagworte: *Ganztägige Bildung und Betreuung, Entwicklung, Primarschulalter*

Zusammenfassung. *Im vorliegenden Beitrag wird die Entwicklung von Schülern in Tagesschulen und in Schulen mit Blockzeitenunterricht im Vergleich zu Schülern in Schulen mit traditionellem Halbklassenunterricht untersucht. N= 521 Kinder aus 70 Primarschulklassen und 56 Schulen wurden in den ersten zwei Primarschuljahren zu drei Zeitpunkten bezüglich ihres Entwicklungsstand getestet. Zudem wurden in den Familien dieser Kinder familiäre Merkmale sowie im jeweiligen Schulsetting schulische Merkmale erfasst. Die Ergebnisse der Studie EduCare zeigen, dass Tagesschulkinder nach den ersten zwei Schuljahren über bessere Sprachkompetenzen, Alltagsfertigkeiten, sozio-emotionale Verhaltensstärken und ein besseres prosoziales Verhalten verfügen als Kinder einer Schule mit traditionellem Halbklassen- oder Blockzeitenunterricht.*

1. Ganztägige Bildung und Betreuung: Eine Einführung

Ganztägige Bildung und Betreuung für Kinder im Schulalter stellt in der Schweiz seit einiger Zeit ein Thema von wachsender Bedeutung dar. In den letzten Jahren wurde in den meisten Kantonen die Einführung von Blockzeiten¹ – die von verschiedenen Akteuren als erster Schritt zu einer ganztägigen Schulorganisation gesehen wird – wie auch die Stärkung eines ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebots diskutiert und teilweise bereits umgesetzt. Man findet dabei ein im Aufbau begriffenes differenziertes Angebot unterschiedlicher zeitlicher Formen in der Institution Schule oder ergänzend dazu.

Diese Vielfalt spiegelt sich auch in den Begriffen wieder, die momentan in diesem Kontext von ganztägiger Bildung und Betreuung gebräuchlich sind. Sonach wird mit dem Begriff „Tagesstrukturen“ – einem in der Schweiz relativ geläufigen Begriff – die Kombination aus Unterricht einerseits und Bildungs- und Betreuungsangeboten andererseits für Kinder im Kindergarten- und Schulalter bezeichnet. Tagesstrukturen können mit unterschiedlichen Massnahmen realisiert werden: mit Tagesschulen oder mit Hilfe von Blockzeitenunterricht und zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten an oder ergänzend zur Schule. All diese Formen werden nachfolgend synonym auch als ganztägige oder ausserfamiliale Bildung und Betreuung

¹ Sie sind vergleichbar mit den „Verlässlichen Halbtagsgrundschulen“ in Deutschland.

bezeichnet. Unter einer Tagesschule – Ganztagschule in Deutschland² – versteht man heute in der Schweiz überwiegend eine schulische Institution mit einem den ganzen Tag abdeckenden Angebot. An einer Tagesschule gibt es teilweise einen unterrichtlichen und einen ausserunterrichtlichen Teil oder aber die beiden Teile verschmelzen im Schultag. Der Träger des gesamten Angebotes ist in der Regel die Schule (BMFSFJ 2005; Schüpbach 2006).

Die so genannten Blockzeiten sind eine schulinterne Zeitstruktur und umfassen Morgenblöcke von vier Lektionen an fünf Tagen in der Woche sowie eine Anzahl an Nachmittagsblöcken, während denen alle Kinder unter der Obhut der Schule stehen. Bis anhin stellte im Kindergarten und auf der Primarschulstufe über Jahrzehnte hinweg ein alternierender Abteilungs- oder Halbklassenunterricht den Regelfall dar (EDK 2005). Ein Grossteil der Lektionen in den ersten Primarschuljahren findet dabei nur mit einer Hälfte der Klasse statt, die beliebig aufgeteilt wurde.

2. Forschungsstand: Wirksamkeit von verschiedenen Bildungs- und Betreuungsformen und deren Qualität

2.1 Für das Schulalter in der Schweiz und im deutschsprachigen Raum

Im Zusammenhang mit der Einführung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten sowie mit den an sie gerichteten vielfältigen Erwartungen – insbesondere an die Entwicklung der Heranwachsenden – stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit der Angebote. In der Schweiz wie auch in Deutschland fehlen empirische Studien weitgehend, die Effekte von Tagesschulen im Vergleich zu traditionellen Schulformen auf die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung untersuchen. Eine Studie, die Ergebnisse zu Wirkungen liefern kann, ist die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), die einen positiven Einfluss der Teilnahme an Ganztagschulangeboten von Jugendlichen auf ihre Schulnoten und ihre Lernmotivation nachweisen konnte (Fischer, Kuhn & Klieme 2009). Es gibt zudem Studien, welche die Thematik am Rande streifen (z. B. Fend 1982) oder aber solche, die Sonderauswertungen durchgeführt haben (Radisch & Klieme 2003). Im Weiteren existiert eine Vielzahl von Begleitforschung zu Modellprojekten einzelner Schulen von regionaler Bedeutung mit nur geringer Stichprobengrösse (Holtappels et al. 2007). Bei diesen grösstenteils älteren, meist nicht repräsentativen Studien zeigt sich eine sehr heterogene Befundlage bezüglich der pädagogischen Wirkungen von ganztägigen Schulen. In mehreren Studien wurden keine Leistungsunterschiede gefunden oder aber die Schülerinnen und Schüler in Ganztagschulen schnitten gar schlechter ab. Positivere Befunde von ganztägigen Schulen im Vergleich zu Halbtagschulen können bezüglich deren Wirkung auf sozialintegrative Merkmale und das Schulklima nachgewiesen werden (Holtappels et al. 2007). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass aktuelle Forschung zur pädagogischen Wirksamkeit von Ganztagschulen bezüglich der schulischen Leistungen und der sozio-emotionalen Entwicklung, die den methodischen Ansprüchen genügt, für den deutschsprachigen Raum weitgehend fehlt.

2.2 Für das Schulalter in Ländern mit einer ganztägigen Schultradition

Ein ähnliches Bild des Forschungsstands zeigt sich auch international, da in Ländern mit einer ganztägigen Schulorganisation wie etwa den USA, Frankreich oder Grossbritannien die Wirksamkeit dieser Schulorganisation nicht von spezifischem Forschungsinteresse ist. Die wenigen, vorwiegend amerikanischen Studien über Bildungs- und Betreuungsformen für Kinder im Schulalter sind meist Evaluationen von ganz spezifischen Interventionsprogrammen, so genannten After School Programmen z.B. für Kinder mit Verhaltens- oder Leseschwierigkeiten (vgl. für einen Überblick Blau & Currie 2004). Diese Ergebnisse lassen sich nicht ohne weiteres auf ganztägige Schulorganisationen im Allgemeinen übertragen.

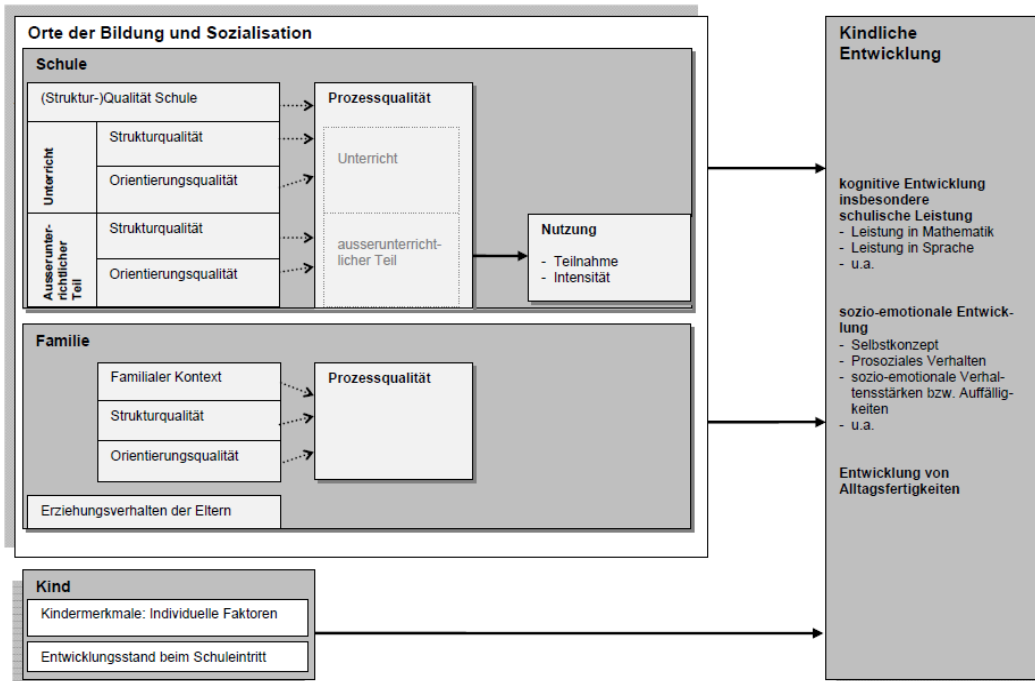
² Im Folgenden wird überwiegend der in der Schweiz geläufige Begriff verwendet.

2.3 Ausserfamiliäre Bildung und Betreuung im Vorschulalter

Verbreitet untersucht wurde die Wirksamkeit ausserfamiliärer Bildungs- und Betreuungsangebote im Vorschulalter insbesondere in den USA, Grossbritannien, Deutschland und in den skandinavischen Ländern. Da gewisse Parallelen zum ausserunterrichtlichen Teil an einer Tagesschule für Schulkinder vermutet werden, sollen die Befunde dieser Studien beigezogen werden. Die meisten publizierten Studien über ausserfamiliäre Bildung und Betreuung im Vorschulalter mit mutmasslich hoher Qualität zeigen insgesamt positive Effekte auf die kognitive Entwicklung der Kinder (z.B.; NICHD 2005; Tietze 1998; Tietze, Rossbach & Grenner 2005). Etwas weniger, aber insgesamt auch positiv sind die Effekte auf die soziale Entwicklung unabhängig vom sozialen Hintergrund der Familie (Clarke-Stewart & Allhusen 2005; Sylva et al. 2004; Tietze, Rossbach & Grenner 2005). Dabei wird insbesondere die Qualität der Institution betont. Nur in qualitativ hochstehenden Institutionen manifestieren sich positive Effekte sowohl bei der kognitiven als auch bei der sozialen Entwicklung. Insgesamt kann man kurz- und längerfristig von einer besseren Förderung in vorschulischen Einrichtungen in sprachlichen und in kognitiven Bereichen ausgehen, wenn ein früher Beginn der Nutzung und eine hohe Qualität des Angebots gegeben sind. Diese Effekte gelten für die Vorschul- und teilweise bis zum Ende der Grundschulzeit, wobei diese mit der Zeit geringer werden. Die wissenschaftliche Bestätigung dieser Befunde für den Besuch von Ganztagschulen ist noch zu erbringen.

3. Theoretisches Rahmenmodell der Studie

Abbildung 1 zeigt das der Untersuchung zugrundeliegende empirisch überprüfbare Wirkungsmodell, bei welchem das Kind (individuelle Faktoren, Vorwissen) sowie die verschiedenen Orte der Bildung und Sozialisation, die Familie und die Institution Schule im Zentrum stehen. In diesem Rahmenmodell werden sowohl Wirkungen auf die kognitive als auch die sozio-emotionale Entwicklung und die Alltagsfertigkeiten der Kinder fokussiert.



Graphik 1: Theoretische Rahmenkonzeption der Studie (Schüpbach 2010, p. 180)

Das Modell wurde in Anlehnung an die Wirkungsmodelle von StEG (Radisch, Stecher Fischer & Klieme 2008), Helmke (2004), Pekrun und Helmke (1991), ergänzt durch Schüpbach (2004),

sowie das deskriptiv-analytische Konzept von pädagogischer Qualität der „European Child Care and Education“-Studie (ECCE 1997) und von Tietze und Mitarbeitenden (Tietze et al. 2005) entwickelt. Letzteres unterscheidet die drei Qualitätsbereiche Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität. Dabei wird nicht von einem normativen Konzept von Qualität ausgegangen. Nach Tietze (1998, p. 23) kann die Qualität in einer Schule bzw. Familie als „ein mehrdimensional bestimmtes, empirisch fassbares Phänomen“ verstanden und beschrieben werden. Trotzdem ist ein solcher Zugang nicht völlig wertneutral.

4. Methode

4.1 Fragestellungen und Hypothesen

Aufgrund des beschriebenen Forschungsstandes zur Qualität und Wirksamkeit ganztägiger Bildung und Betreuung werden folgende Forschungsfragen zur kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung der Kinder untersucht:

Welcher kognitive und sozio-emotionale Entwicklungsstand zeigt sich

1. ...bei den Tagesschulkindern im Vergleich zu den Blockzeitenkindern am Ende des ersten und zweiten Primarschuljahres?
2. ... bei zusätzlich jeweils hoher bzw. tiefer Qualität des schulischen Settings?

Bei diesen Forschungsfragen wird aufgrund der theoretischen und empirischen Erkenntnisse von folgenden allgemeinen Hypothesen ausgegangen:

1. Schülerinnen und Schüler, die eine Tagesschule besuchen und diese intensiv nutzen, erreichen in den kognitiven bzw. sozio-emotionalen Bereichen am Ende des ersten bzw. zweiten Primarschuljahres einen höheren Entwicklungsstand als solche, die den Blockzeitenunterricht besuchen.
2. Schülerinnen und Schüler, die eine Tagesschule besuchen und diese intensiv nutzen, erreichen in den kognitiven bzw. sozio-emotionalen Bereichen am Ende des ersten bzw. des zweiten Primarschuljahres einen höheren Entwicklungsstand als solche, die den Blockzeitenunterricht besuchen. Diejenigen Kinder, die jeweils ein qualitativ hoch stehendes Angebot besuchen, haben einen höheren Entwicklungsstand als solche, die ein Angebot von tiefer Qualität besuchen.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2006/07 die erste Primarschulklasse besuchten, und ihren Familien aus überwiegend städtischen Gemeinden und Agglomerationen aus 11 Kantonen, zusammen (Schüpbach 2010). Die nachfolgenden Analysen beziehen sich auf die Untersuchungsgruppen unter zusätzlicher Berücksichtigung der Intensität des Besuchs der Tagesschule. Als Kriterium für eine „intensive Nutzung“ der Tagesschule wurde der Besuch an mindestens drei Tagen pro Woche zu mindestens 7.5 Stunden (Median der Gesamtstichprobe) festgelegt.

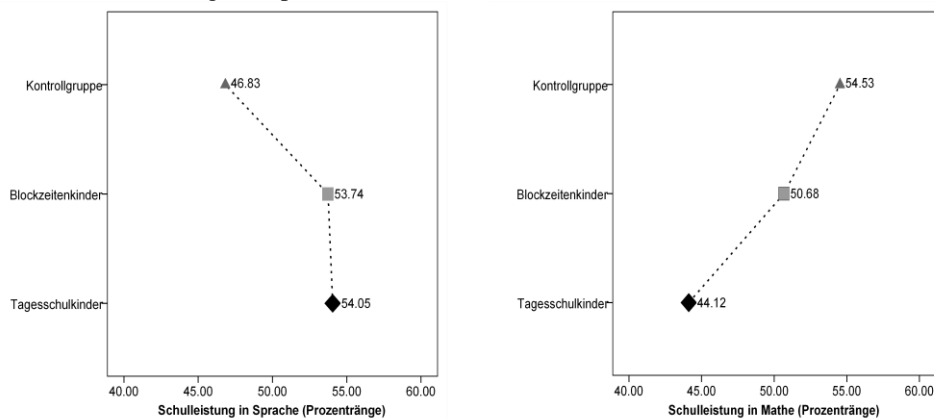
10 Prozent der Kinder besuchen die Tagesschule, 46.7 Prozent der Kinder Schulen mit Blockzeitenunterricht und 43.3 Prozent der Kinder Schulen mit traditionellem Unterricht (Kontrollgruppe). Der Anteil an Jungen in der Stichprobe beträgt 51.8 Prozent, derjenige der Mädchen liegt bei 48.2 Prozent. Die Schülerinnen und Schüler waren zu Beginn der Untersuchung im Durchschnitt 7 Jahre alt ($M = 6.98$; $SD = .47$). Es besitzen 80 Prozent der Kinder einen Schweizer Pass, und in 89.9 Prozent der Familien wird zu Hause Schweizerdeutsch gesprochen. Der sozioökonomische Status der Familie, basierend auf der internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88 COM), liegt bei einem Mittelwert von 3.24 ($SD = .90$) (Skala von 1 = „tiefstes Niveau“ bis 4 = „höchstes Niveau“). Es werden Variablen aus unterschiedlichen Erhebungswellen einbezogen: Der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler der beiden Schulformen wurde zu drei Messzeitpunkten gemessen (am Anfang und am Ende des ersten sowie am Ende des zweiten Primarschuljahres). Die familialen Merkmale wurden am Anfang des ersten Schuljahres erfasst. Die Merkmale des schulischen Settings wurden im ersten Schuljahr erhoben.

5. Ergebnisse

5.1 Kindliche Entwicklung in den verschiedenen Schulformen

Um den effektiven Leistungsfortschritt der Kinder in der Schule messen zu können, wurden der Einfluss des Entwicklungsstandes zu Beginn der Schulzeit und somit die vor Schuleintritt bereits erworbenen Fertigkeiten der Kinder, das wichtige individuelle Schülermerkmal Intelligenz und die relevantesten Einflussfaktoren der Familie statistisch kontrolliert. Bei der Schulleistung in Sprache zeigen sich bei den einfaktoriellen univariaten Kovarianzanalysen nach einem ($\text{Eta}^2 = .06$, $F(2, 475) = 14.42$, $p \leq .001$) und nach zwei Schuljahren ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2, 515) = 4.77$, $p \leq .01$) Unterschiede zwischen den Tagesschulkindern mit intensiver Nutzung, Blockzeiten- und Kontrollgruppenkindern hinsichtlich ihres Entwicklungsstandes. Nachdem die Tagesschulkinder nach einem Schuljahr schwächer abschneiden als die Blockzeiten- und Kontrollgruppenkinder, erzielen sie nach zwei Schuljahren die höchste Leistung aller drei Gruppen und unterscheiden sich signifikant von den Kontrollgruppenkindern. Kein relevanter Unterschied besteht hingegen zu beiden Zeitpunkten zwischen den Blockzeitenkindern und den Kindern der Kontrollgruppe.

Ein anderes Bild zeigt sich bei den Leistungen in Mathematik. Sowohl nach einem ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2, 511) = 4.48$, $p \leq .01$) als auch nach zwei Schuljahren ($\text{Eta}^2 = .03$, $F(2, 519) = 8.80$, $p \leq .001$) unterscheiden sich die Kinder der Untersuchungsgruppen signifikant hinsichtlich ihres Leistungsstandes in Mathematik. Die Kinder der Kontrollgruppe erzielen jeweils die höchste Leistung, gefolgt von den Blockzeiten- und den Tagesschulkindern. Dabei unterscheiden sich die Tagesschulkinder jeweils statistisch bedeutsam von den Kontrollgruppenkindern und nach zwei Jahren auch von den Blockzeitenkindern; der Vergleich geht jedoch zu Ungunsten der Tagesschulkinder aus (vgl. Graphik 2).



2. Schuljahr: einfaktorielle Kovarianzanalyse $p \leq .01$

³ Unterschied Blockzeitenkinder vs. Kontrollgruppe ($p \leq .01$)

² Unterschied Tagesschulkinder vs. Kontrollgruppe ($p \leq .01$)

2. Schuljahr: einfaktorielle Kovarianzanalyse $p \leq .001$

¹ Unterschied Tagesschulkinder vs. Blockzeitenkinder ($p \leq .01$)

² Unterschied Tagesschulkinder vs. Kontrollgruppe ($p \leq .01$)

Graphik 2: Schulleistung in Sprache und Mathematik nach Untersuchungsgruppen am Ende des zweiten Schuljahres (N = 515 bzw. 519)

Noch positiver gestaltet sich das Bild zu Gunsten der Tagesschulkinder im Vergleich zur Kontrollgruppe mit traditionellem Unterricht bezüglich des prosozialen Verhaltens und der sozio-emotionalen Verhaltensstärken nach einem und nach zwei Schuljahren, wiederum unter Kontrolle des jeweiligen Entwicklungsstandes am Anfang der Schulzeit und des familialen Einflusses. Nach einem Schuljahr zeigen die Kinder aller Untersuchungsgruppen annähernd ein gleich gutes prosoziales Verhalten. Erst nach dem zweiten Schuljahr werden Unterschiede ($\text{Eta}^2 = .01$, $F(2, 487) = 3.27$, $p \leq .05$) sichtbar. Tagesschulkinder zeigen nach Einschätzung ihrer Eltern das positivste Verhalten, gefolgt von den Blockzeiten- und den Kontrollgruppenkindern. Ein statistisch relevanter Unterschied ist jedoch nur zwischen den Tagesschul- und den Kontrollgruppenkindern

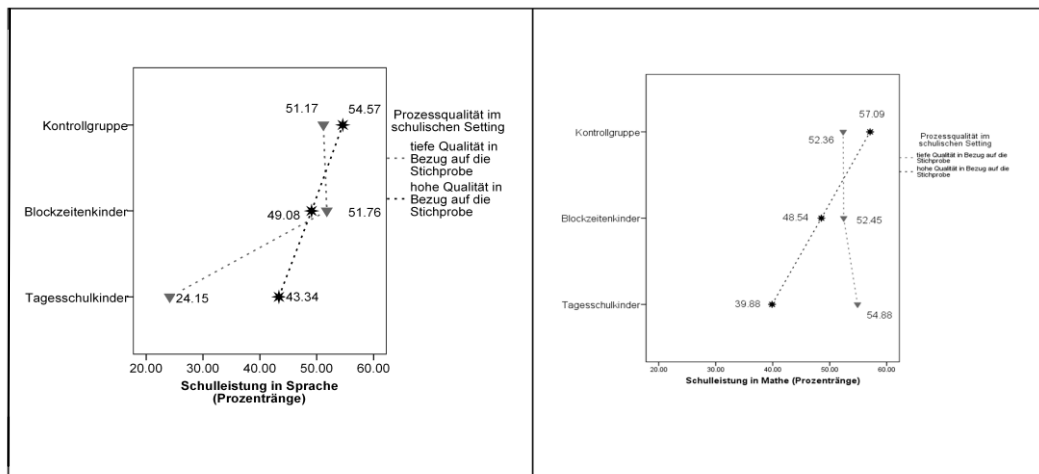
auszumachen ($p \leq .01$). Wie beim prosozialem Verhalten äusserten sich auch die Eltern hinsichtlich der sozio-emotionalen Verhaltensstärken bzw. Auffälligkeiten ihrer Kinder zu den verschiedenen Zeitpunkten. Sowohl am Ende des ersten ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2, 499) = 4.67$, $p \leq .01$) wie auch des zweiten Schuljahres ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2, 487) = 3.98$, $p \leq .05$) bestehen Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen, wenn der Entwicklungsstand am Anfang des ersten Schuljahres ($p \leq .001$) und der familiäre Einfluss ($p \leq .05$ und $p \leq .001$) kontrolliert werden. Nach einem Schuljahr schneiden die Tagesschulkinder signifikant besser ab als die beiden anderen Gruppen, nach zwei Schuljahren immer noch besser als die Kontrollgruppe.

Beim Entwicklungsstand hinsichtlich der Alltagsfertigkeiten der Kinder zeigen sich nach einem und nach zwei Schuljahren Unterschiede zwischen den Tagesschulkindern mit intensiver Nutzung, Blockzeiten- und Kontrollgruppenkindern. Um den effektiven Fortschritt der Kinder in der Schule messen zu können, wurde auch hier der Einfluss des Entwicklungsstands zum Anfang der Schulzeit und die relevantesten Einflussfaktoren der Familie statistisch kontrolliert. Die Ergebnisse zeigen sowohl nach einem ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2, 497) = 3.92$, $p \leq .05$) als auch nach zwei Schuljahren ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2, 487) = 3.69$, $p \leq .05$) einen signifikanten Unterschied und ein besseres Abschneiden der Tagesschulkinder im Vergleich zu den Blockzeiten- und Kontrollgruppenkindern. Somit kann konstatiert werden, dass das Tagesschulsetting einen positiven Einfluss auf den Entwicklungsstand hinsichtlich der Alltagsfertigkeiten der Kinder hat. Erwähnenswert ist, dass sich dieser positive Effekt ausschliesslich bei einer intensiven Nutzung der Tagesschule zeigt.

5.1 Kindliche Entwicklung in den verschiedenen Schulformen unter Berücksichtigung der Prozessqualität im Schulsetting

In einem nächsten Schritt wurde untersucht, ob die von den Kindern in den jeweiligen Schulformen erfasste Prozessqualität einen Effekt auf den Entwicklungsstand in den schulischen Kernfächern hat. Die Ergebnisse der zweifaktoriellen univariaten Kovarianzanalyse zeigen, dass sich nach einem Schuljahr die beiden Faktoren Untersuchungsgruppe und Prozessqualität³ als auch die Kovariaten als signifikant erweisen. Das heisst, neben dem bereits bekannten Unterschied in der Schulleistung in Sprache zwischen den Untersuchungsgruppen, unterscheiden sich auch die Leistungen aller Kinder in Sprache je nach erfahrener Prozessqualität im Schulsetting. Höhere Prozessqualität in der Schule geht im Allgemeinen mit einer besseren Leistung des Kindes einher. Im Weiteren zeigt sich der interessierende Interaktionseffekt Untersuchungsgruppe \times Prozessqualität am Ende des ersten Schuljahres ($\text{Eta}^2 = .03$, $F(2, 475) = 6.48$, $p \leq .01$) als signifikant. Somit entwickeln sich die Kinder der Untersuchungsgruppen in Abhängigkeit von der Prozessqualität unterschiedlich. So zeigen Tagesschulkinder in einem qualitativ hohen Setting im Vergleich zu einem von tieferer Qualität bessere Leistungen, wohingegen die Qualität des Settings bei den Blockzeiten- und Kontrollgruppenkindern statistisch nicht relevant ist ($p \leq .001$). Sowohl Tagesschul- als auch Kontrollgruppenkinder erzielen bei einem Setting von hoher Qualität die beste Leistung. In einem qualitativ tiefen Setting schneiden die Tagesschulkinder deutlich schlechter ab als die anderen Gruppen ($p \leq .01$). Es fällt somit auf, dass die grösste Diskrepanz zwischen hoher und tiefer Qualität bei den Tagesschulkindern festzustellen ist. Nach zwei Schuljahren sind jedoch keine signifikanten Effekte mehr vorhanden (vgl. Graphik 3).

³ Untersuchungsgruppe ($\text{Eta}^2 = .03$, $F(2, 511) = 21.50$, $p \leq .01$); Prozessqualität ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2, 475) = 7.82$, $p \leq .01$)



1. Schuljahr: zweifaktorielle Kovarianzanalyse $p \leq .01$
 1 Tagesschulkinder vs. Blockzeitenkinder x Prozessqualität ($p \leq .01$)
 2 Tagesschulkinder vs. Kontrollgruppe x Prozessqualität ($p \leq .01$)
 2. Schuljahr: zweifaktorielle Kovarianzanalyse $p \leq .001$
 2 Tagesschulkinder vs. Kontrollgruppe x Prozessqualität ($p \leq .01$)

Graphik 3: Schulleistung nach Untersuchungsgruppen und Prozessqualität im schulischen Setting am Ende des ersten (Schulleistung in Sprache) und zweiten (Schulleistung in Mathematik) Schuljahres (N = 475 bzw. 519)

Bezüglich der Schulleistung in Mathematik zeigt sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Prozessqualität nach einem wie auch nach zwei Schuljahren⁴. Eine qualitativ tiefe Prozessqualität im schulischen Setting wirkt sich bei den Kindern im Allgemeinen als entwicklungsfördernd aus. Der Entwicklungsstand zwischen den Untersuchungsgruppen hingegen unterscheidet sich nur nach zwei Schuljahren⁵. Alle Kovariaten sind hochsignifikant. Die relevante Interaktion Untersuchungsgruppe x Prozessqualität erweist sich am Ende des ersten ($\text{Eta}^2 = .04$, $F(2, 511) = 10.78$, $p \leq .001$) und des zweiten Schuljahres ($\text{Eta}^2 = .03$, $F(2, 519) = 7.14$, $p \leq .001$) als hochsignifikant. Kinder der Untersuchungsgruppen entwickeln sich unterschiedlich in Abhängigkeit von der vorgefundenen Prozessqualität. Dies trifft zu beiden Zeitpunkten im Besonderen auf die Tagesschulkinder im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe zu ($p \leq .01$), welche sich in einem Schulsetting von tieferer pädagogischen Qualität deutlich besser entwickeln als in einem von höherer Qualität. Die Leistungsunterschiede der Kontrollgruppenkinder zwischen hoher und tieferer Prozessqualität sind hingegen nur gering, jedoch gerade umgekehrt als bei den Tagesschulkindern. Keine unterschiedlichen Entwicklungen der Untersuchungsgruppen, also der Kinder in den verschiedenen Schulformen, lassen sich beim prosozialen Verhalten erkennen. Bei den sozio-emotionalen Verhaltensstärken bzw. -auffälligkeiten hingegen findet man neben einem signifikanten Unterschied zwischen der Entwicklung in einem qualitativ hohen und tieferen Setting⁶ – positivere Entwicklung in guter pädagogischer Qualität – einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen den Untersuchungsgruppen und der Prozessqualität ($\text{Eta}^2 = .04$, $F(2, 499) = 8.91$, $p \leq .001$). Kinder der Untersuchungsgruppen entwickeln sich unterschiedlich in hoher bzw. tiefer schulischer Qualität. Dies trifft besonders auf die Tagesschulkinder im Vergleich zu den Blockzeiten- und Kontrollgruppenkindern zu (jeweils $p \leq .01$). Tagesschulkinder zeigen hohe sozio-emotionale Verhaltensstärken und wenig -auffälligkeiten, wenn sie ein Schulsetting von hoher pädagogischer Qualität besuchen und eher hohe sozio-emotionale Auffälligkeiten in einem Setting von tieferer Qualität. Im Vergleich aller Gruppen sind dies der höchste und der tiefste Wert bezüglich

⁴ Prozessqualität nach einem ($\text{Eta}^2 = .03$, $F(2, 511) = 15.26$, $p \leq .001$) und nach zwei Schuljahren ($\text{Eta}^2 = .01$, $F(2, 519) = 5.45$, $p \leq .05$)

⁵ Untersuchungsgruppe ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2, 519) = 4.28$, $p \leq .05$)

⁶ Prozessqualität ($\text{Eta}^2 = .04$, $F(2, 499) = 14.82$, $p \leq .001$)

Verhaltensstärken bzw. Verhaltensauffälligkeiten. Bei den Blockzeiten- und Kontrollgruppenkindern liegen die Werte, unabhängig von der Qualität des Schulsettings, annähernd gleich tief.

Keinen Einfluss auf die kindliche Entwicklung bezüglich der Alltagsfertigkeiten sowohl nach einem wie nach zwei Schuljahren hat das Niveau der Qualität im schulischen Setting. Die Kinder entwickeln sich gleich gut, unabhängig des Niveaus der pädagogischen Qualität.

6. Diskussion

Erstmals liegen für die Schweiz Ergebnisse hinsichtlich der kognitiven, sozio-emotionalen Entwicklung und der Entwicklung von Alltagsfertigkeiten von Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Schulformen Tagesschule, Schulen mit Blockzeitenunterricht und traditionellem Unterricht im Primarschulalter vor. Es zeigt sich beim Vergleich zwischen den Blockzeitenkindern und den Kindern, die den traditionellen Unterricht besuchen (Kontrollgruppe), dass – mit Ausnahme bezüglich der Schulleistung in Sprache, in der Blockzeitenkinder gar besser abschneiden als Kinder, die den traditionellen Unterricht besuchen – in den ersten beiden Primarschuljahren über alle Entwicklungsbereiche hinweg keine Unterschiede hinsichtlich des Entwicklungsstands bestehen. Ob ein Kind den Blockzeitenunterricht oder den traditionellen Unterricht mit insgesamt weniger Stunden, aber mit mehr Halbklassenunterricht besucht, hat keinen relevanten Einfluss auf seinen Entwicklungsstand. Dazu liegen bis anhin keine vergleichbaren Ergebnisse vor, beschränkten sich doch die Forschungsbestrebungen rund um Blockzeitenunterricht weitgehend auf Evaluationen von einzelnen Pilotprojekten z.B. in den Kantonen Basel-Stadt und St. Gallen sowie in den Städten Zürich und Solothurn (z.B. Schüpbach et al. 2009). Somit kann der in der Schweiz in vielen Kantonen momentan voranschreitenden Entwicklung hin zu (flächendeckenden) Blockzeiten grundsätzlich gelassen entgegengesehen werden. Es stellt sich jedoch aus pädagogischer Sicht die Frage, ob bei einer solch umfangreichen (zeitorganisatorischen) Reform, wie dies die Einführung von Blockzeiten ist, dieser Gleichstand hinsichtlich der kindlichen Entwicklung zufriedenstellend ist. Müsste nicht das Ziel dieser Reform überdies hinaus eine Verbesserung der kindlichen Entwicklung sein, gerade auch, weil die Einführung des Blockzeitenunterrichts von verschiedensten Akteuren als ein erster Schritt in Richtung einer ganztägigen Schul- und Unterrichtsorganisation verstanden wird?

Beim Vergleich der Entwicklung der Tagesschulkinder mit intensiver Nutzung mit derjenigen von Kindern, die den traditionellen Unterricht besuchen, stellt man insgesamt einen positiveren Entwicklungsstand der Tagesschulkinder in der Schulleistung in Sprache, in verschiedenen Entwicklungsbereichen der sozio-emotionalen Entwicklung wie auch in deren Entwicklungsstand bezüglich Alltagsfertigkeiten fest. Eine Ausnahme bildet die Entwicklung hinsichtlich der Schulleistung in Mathematik. Es erweist sich als interessant, dass sich in der vorliegenden Studie an dieser Stelle ebenso die gleichen Effekte zeigen, wenn die Intensität der Nutzung der Tagesschule nicht mit berücksichtigt wird. Das heisst, der Umfang der Nutzung des ausserunterrichtlichen Angebots spielt an dieser Stelle keine Rolle für eine positive Entwicklung der Tagesschulkinder. Zieht man die wenigen Befunde aus der Ganztagschulforschung vorwiegend aus Deutschland herbei, so zeigt sich, bei diesen grösstenteils älteren, meist nicht repräsentativen Studien, eine sehr heterogene Befundlage bezüglich der pädagogischen Wirkungen von ganztägigen Schulen (z.B. Radisch & Klieme 2003). Grundsätzlich können aber eher Wirkungen auf die sozio-emotionale Entwicklung und weniger auf die Schulleistung, wie dies bei der vorliegenden Studie für die Schulleistung in Sprache der Fall ist, festgestellt werden. In so genannten After School Programmen in den USA, spezifischen Interventionsprogrammen, konnten jedoch ebenso positive Effekte auf schulische Leistungen nachgewiesen werden (Blau & Currie 2004). Vergleichbares gilt für Interventionsprogramme im Vorschulalter. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie erweisen sich somit, verglichen mit dem Forschungsstand, als tendenziell günstiger für die Tagesschule. Der nicht vorhandene Einfluss der Intensität der Tagesschulnutzung auf die kindliche Entwicklung könnte auf die momentan doch sehr heterogene Situation an den Tagesschulen in der Schweiz zurückzuführen sein. Berücksichtigt man zusätzlich die Qualität des schulischen bzw. familialen Settings, so ist dieser Effekt nicht mehr vorhanden. Das heisst, in

diesem Fall sind gar keine Entwicklungsunterschiede mehr zwischen den Kindern der verschiedenen Schulformen vorhanden. Im Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität im Schulsetting erweist sich die Intensität somit sehr wohl als relevant für die Entwicklung der Tagesschulkinder.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unter zusätzlicher Berücksichtigung der pädagogischen Qualität des Schulsettings zeigen alles in allem bei der sozio-emotionalen Entwicklung einen Vorteil des Tagesschulsettings, bei der kognitiven Entwicklung insgesamt einen Gleichstand – bei einem qualitativ hohen für die Leistung in Sprache bzw. tieferen Tagesschulsetting für die Leistung in Mathematik. Als nicht relevant erweist sich die pädagogische Qualität bei der Kontrollgruppe traditioneller Unterricht. Eine hohe pädagogische Qualität ist somit besonders in der Tagesschule wirksam für eine gute kindliche Entwicklung. Für das Schulalter sind keine weiteren Studien unter besonderer Berücksichtigung pädagogischer Qualität bekannt. Die Befunde zur ausserfamilialen Bildung und Betreuung im Vorschulalter weisen – die vorliegenden Ergebnisse bestätigend – gleichfalls auf die Relevanz der institutionellen Qualität, insbesondere für die kognitive Entwicklung und im Speziellen für die Sprachentwicklung hin (NICHD 2005; Peisner-Feinberg et al. 2001; Sammons et al. 2007; Tietze et al. 2005). Auch eine Vielzahl von Studien zur sozio-emotionalen Entwicklung unterstreichen positive kurzfristige Effekte u.a. auf die sozialen Kompetenzen und auf das Verhalten (z.B. EPPE 2004; ECCE 1999; Sylva et al. 2003; The Cost Quality and Child Outcomes Study 2000; Tietze 1998). Der Forschungsstand zur sozio-emotionalen Entwicklung ist insgesamt kurz- als auch längerfristig jedoch weniger konsistent als zur kognitiven Entwicklung. Vergleichbar mit den vorliegenden Ergebnissen der Studie konnten auch in der „European Child Care and Education-Studie“ (1999) bei den ganztägig ausserfamilial betreuten Kindern im Vorschulalter höhere Alltagsfertigkeiten ausgemacht werden. Zusammenfassend kann bei der vorliegenden Studie – bis auf die Schulleistung in Mathematik in einem qualitativ tieferen Setting – von übereinstimmenden Befunden mit dem Forschungsstand für das Vorschulalter gesprochen werden. Für das Schulalter lagen bis anhin nach unseren Erkenntnissen keine Resultate vor, womit diese Studie wichtige Erkenntnisse liefern kann.

7. Quellenangaben und Bibliografie

- BMFSFJ Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend (Ed.). (2006). Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Blau, D., & Currie, J. (2004). Preschool, Day Care, and Afterschool Care: Who's Minding the Kids? Retrieved 17.8., 2009, from <http://www.nber.org/papers/w10670>
- Clarke-Stewart, K., & Allhusen, V. (2005). What we know about Childcare. Cambridge: Harvard University Press.
- The Cost Quality and Child Outcomes Study. (2000). The Final Report. Retrieved 3.1., 2009, from <http://www.abtassoc.com/reports/ccqual.pdf>
- EDK Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz. (2005). Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule. Bericht 23A. Bern: EDK.
- EPPE. (2004). Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. Retrieved 3.1., 2009, from <http://www.surestart.gov.uk/publications/?Document=1160>
- ECCE European Child Care and Education-Study Team. (1997). Cross National Analyses of the Quality and Effects of Different Types of Early Childhood Programs on Children's Development. Report submitted to: European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research. Brüssel: EU.
- Fend, H. (1982). Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim, Basel: Beltz.
- ECCE European Child Care Education. (1999). School-age Assessment of Child Development: Long-term Impact of Pre-school Experiences on School Success, and Family-School Relationships. Bruxelles: European Union.

- 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. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 143-167.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (3. Aufl. ed.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Radisch, F., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (2007). Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Eds.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (p. 37-50). Weinheim: Juventa.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York, London: The Guilford Press.
- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations Between Preschool Children's Child-Care Experiences and Concurrent Development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43 (3), 451-477.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2001). The Relation of Preschool Child Care Quality to Children's Cognitive and Social Development Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Pekrun, R., & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (pp. 33-56). Stuttgart: Enke.
- Radisch, F., & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung.
- Radisch, F., Stecher, L., Fischer, N., & Klieme, E. (2008). Wirkungen ausserunterrichtlicher Angebote an Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Eds.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch* (pp. 929-937). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Rosbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Ed.), *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band I. Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (pp. 55-174). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe, Y., et al. (2007). *The Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 5*. London: DfES, Institute of Education, University of London.
- Schüpbach, M. (2004). *Effizienz der Klassenrepetition auf der Primarschulstufe als Massnahme zur Begegnung von Lernschwierigkeiten in den schulischen Kernfächern*. Unpublished Dissertation, Universität Fribourg.
- Schüpbach, M. (2006). *Ausserfamiliale Bildung und Betreuung im Vorschul- und frühen Schulalter*. Beiträge zur Lehrerbildung, 24 (2). 158-164.
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schüpbach, M., Wustmann, C., Bolz, M., & Mous, H. (2009). Die Einführung von Blockzeiten an Schweizer Kindergärten und Schulen – ein erster Schritt zur Umsetzung einer ganztägigen Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(1), p. 132-145.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1* Retrieved 3.1., 2009, from <http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppepdfs/TP10%20Research%20Brief.pdf>.
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W., Rosbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren : zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.