

Schlussbericht

Zuwendungsempfänger:

Freie Universität Berlin – Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft

Freie Universität – Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement

Universität Potsdam – Institut für Grundschulpädagogik

Förderkennzeichen: GTS03071

Vorhabenbezeichnung

Ganztagsorganisation im Grundschulbereich

**Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) und der Max-Traeger-Stiftung**

Laufzeit des Vorhabens: 01.01.2007 bis 28.02.2009

Ausführende Stellen:

1. Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft

Univ.-Prof. Dr. Hans Merkens (Leiter des Verbundprojekts)

Mitarbeiter: Dr. Nicole Bellin, Dr. Fanny Tamke

Kooperationspartner im Verbundprojekt:

2. Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement

Univ.-Prof. Dr. Harm Kuper

Mitarbeiter: Dr. Christian Pröbstel, Lena Schützler

3. Universität Potsdam

Institut für Grundschulpädagogik

Professur für Allgemeine Grundschulpädagogik und –didaktik

Univ.-Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen

Mitarbeiter: PD Dr. Barbara Wegner, Dr. Stephan Mücke

Berlin, im Juni 2009



Beteiligte Personen am Projektergebnis

Bauer, Daniel (SHK), Zentrum für Lehrerbildung der Universität Wuppertal

Bellin, Nicole, Dr., Freie Universität Berlin, AB Empirische Erziehungswissenschaft

Konrad, Lisa (SHK bis 2007), Freie Universität Berlin, AB Empirische Erziehungswissenschaft

Kunert, Ulrike (SHK), Freie Universität Berlin, AB Empirische Erziehungswissenschaft

Kuper, Harm, Prof. Dr., Freie Universität Berlin, AB Weiterbildung und Bildungsmanagement

Merkens, Hans, Prof. Dr., Freie Universität Berlin, AB Empirische Erziehungswissenschaft

Metke, Ellen (SHK), Freie Universität Berlin, AB Empirische Erziehungswissenschaft

Mücke, Stephan, Dr., Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik

Pröbstel, Christian, Dr., Freie Universität Berlin, AB Weiterbildung und Bildungsmanagement

Richter, Nadine (SHK), Freie Universität Berlin, AB Empirische Erziehungswissenschaft

Rusch, Madlen (SHK), Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik

Schründer-Lenzen, Agi, Prof. Dr., Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik

Schützler, Lena, Freie Universität Berlin, AB Weiterbildung und Bildungsmanagement

Tamke, Fanny, Dr., Freie Universität Berlin, AB Empirische Erziehungswissenschaft

Tofaute, Wiebke (SHK), Zentrum für Lehrerbildung der Universität Wuppertal

Wegner, Barbara, PD Dr., Universität Potsdam, Institut für Grundschulpädagogik

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
1.1	Einordnung der Untersuchung in den aktuellen Forschungsstand.....	5
1.2	Durchführung der Untersuchung und projektbezogene Fragestellungen.	11
2.	Merkmale der Ganztagsorganisation in den Bundesländern und Zusammensetzung der Stichprobe	18
2.1	Berlin.....	18
2.1.1	Ganztagsmodelle im Primarbereich	18
2.1.2	Zusammensetzung der Stichprobe	19
2.1.3	Rahmenbedingungen und Ganztags Elemente	22
2.2	NRW	27
2.2.1	Ganztagsmodelle im Primarbereich	27
2.2.2	Zusammensetzung der Stichprobe	28
2.2.3	Rahmenbedingungen und Ganztags Elemente	31
2.3	Brandenburg.....	40
2.3.1	Ganztagsmodelle im Primarbereich	40
2.3.2	Zusammensetzung der Stichprobe	42
2.3.3	Rahmenbedingungen und Ganztags Elemente	44
3.	Im Projektverbund erzielte Ergebnisse: Schülerleistungen	47
3.1	Schulische Leistungen im Lesen und in Mathematik: Berlin	47
3.1.1	Differenzierte Befunde für den offenen Ganztag.....	56
3.2	Schulische Leistungen im Lesen und in Mathematik: NRW	60
3.3	Schulische Leistungen im Lesen und in Mathematik: Brandenburg ...	71
4.	Im Projektverbund erzielte Ergebnisse: Der Ganztag aus Sicht der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals	82
4.1	Ergebnisse für Berlin.....	82
4.1.1	Auswertung der Befragung der Lehrkräfte unter Berücksichtigung des Längsschnitts	82
4.1.2	Auswertung der Befragung des Pädagogischen Personals.....	97

4.2	Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen	121
4.2.1	Auswertung der Befragung der Lehrkräfte: Zweiter Messzeitpunkt 2008 – Längsschnitt	121
4.2.2	Auswertung der Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals.	132
4.3	Ergebnisse für Brandenburg	144
4.3.1	Unterricht aus Sicht der Brandenburger Lehrkräfte im Anfangsunterricht.....	144
5.	Länderübergreifende Ergebnisse	150
5.1	Zeitstrukturen im Ganzttag	150
5.1.1	Klassentagebuch	151
5.1.2	Unterrichtsbeobachtungen	160
6.	Zusammenfassung und Ausblick	176
	Abbildungsverzeichnis	184
	Tabellenverzeichnis	186
	Literaturverzeichnis	190

1. Einleitung

1.1 Einordnung der Untersuchung in den aktuellen Forschungsstand

Das Projekt *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich* untersucht die Ausgestaltungsformen des Ganztages in den Bundesländern Berlin, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg. Zur Interpretation der Befunde wird im Folgenden eine Übersicht über den bisherigen Forschungsstand¹ zu ganztägiger Schulorganisation gegeben, um die Einbettung des Projekts und der Ergebnisse zu ermöglichen.

Der Ausbau von Ganztagschulen² gefördert durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) hat bundesweit zu einer Vielzahl an unterschiedlichen Ausbauswerpunkten und Angebotsstrukturen geführt (vgl. BMBF, 2003; Holtappels, 2005). Unterschiede existieren nicht nur zwischen den Ländern und der Primar- und Sekundarstufe, sondern auch innerhalb dieser, da die Kriterien der KMK für Ganztagschulen auf einer breiten Definitionsbasis beruhen (vgl. KMK, 2008). Die Argumentationslinien für den verstärkten Ausbau von Ganztagschulen sind vielschichtig und beziehen sowohl bildungs- und sozialpolitische als auch sozialpädagogische Argumente mit ein (vgl. u. a. Hansel, 2005).

Von 2002 bis 2006 ist die Anzahl von Grundschulen mit Ganztagsangeboten ebenfalls stark angestiegen. Bundesweit liegt der Anteil von Ganztagschulen im Primarbereich mittlerweile bei ca. 30 Prozent (vgl. KMK, 2008). Insbesondere in den ostdeutschen Flächenländern ist der Anteil der Ganztagsgrundschüler stark angestiegen, des Weiteren zeigt sich auch ein starker Anstieg in den Stadtstaaten. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern im Ausbaugrad und in der Angebotsstruktur sind teilweise dadurch begründet, dass die Bundesländer unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen vorsehen und teilweise eine unterschiedliche Tradition der ganztägigen Betreuung aufweisen (vgl. Stecher et al., 2008), wobei der Großteil der Schulen im Primarbereich als offener Ganztags organisiert ist (ca. 90 Prozent) (vgl. KMK, 2008). Somit muss „ein vollständiges und differenziertes Bild der Bildungs- und Betreuungssituation im Bereich der Grundschule [...] sinnvollerweise auf der Ebene der einzelnen Bundesländer ansetzen“ (Stecher et al., 2008, S. 35).

¹ Diese Übersicht bezieht sich vornehmlich auf bundesdeutsche Forschungsbefunde, da in vielen europäischen Ländern die „Ganztagschule“ das einzige Schulmodell ist (vgl. Tillmann, 2004).

² Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die ganztägige Schulorganisation bereits auf eine längere Tradition in Deutschland zurück geht (vgl. Ludwig, 2004).

Die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Aspekten ganztägiger Angebote in Deutschland hat zwar während der letzten Jahre deutlich zugenommen, für eine Bestandsaufnahme liegen jedoch nur wenige Erkenntnisse vor (vgl. für eine Übersicht Holtappels, 2005 und zur Diskussion Prüß, 2007). Eine umfassende Studie zur Untersuchung von Ganztagsangeboten wird durch die StEG-Untersuchung realisiert. Diese untersucht 373 Schulen in 14 Bundesländer und befragt neben den Schulleitern, Lehrkräften und Schüler/-innen auch das weitere pädagogische Personal, Kooperationspartner sowie die Eltern. Weiterhin werden die Jahrgänge drei, fünf, sieben und neun insgesamt dreimal befragt, so dass hierdurch auch Aussagen zu Wirkungszusammenhängen möglich sind (vgl. Quellenberg et al., 2007). Die Studie bezieht jedoch keine Leistungsdaten mit ein, sondern fokussiert vielmehr auf die Analyse von sozialem Lernen. Für den Grundschulbereich zeigt sich, dass Schüler/-innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen häufiger soziale Verantwortungsübernahme (bspw. Lösen von Konflikten ohne Gewalt oder Hilfe für Mitschüler bei Hausaufgaben etc.) berichten, als Schüler/-innen, die an diesen Angeboten nicht teilnehmen (vgl. Stecher et al., 2008, S. 38). Neben der Verbesserung des sozialen Klimas und der Förderung sozialer Kompetenzen verbinden die Eltern die Entscheidung für den Besuch der Ganztagsangebote auch mit der Erwartung besserer individueller Fördermöglichkeiten und besserer Leistungen in den Schulfächern für ihre Kinder. Im Grundschulbereich geben 73 Prozent der Eltern an, dass dies ein relevanter Grund für die Anmeldung ist (vgl. Dieckmann et al., 2007, S. 168).

In Hinblick auf die Wirksamkeit ganztägiger Angebote auf schulische Kompetenzen gibt es bislang kaum Forschungsbefunde. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. In einem Vergleich von vollen Halbtagschulen (VHGS) mit Halbtagschulen mit additivem Betreuungsmodell (VGS) in Bremen zeigen Holtappels und Heerdegen (2005) ein höheres Leistungsniveau bei geringerer Streuung für das Leseverständnis in den VGHS bei vergleichbarer sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft. In Mathematik zeigen sich diese Differenzen dagegen nicht. Gleichzeitig stellen sie fest, dass die VHGS soziale Herkunftsfaktoren von Kindern mit geringerem Sozial-schichtindex und lernschwachen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund besser kompensieren können (ebd., S. 373f.). Diese Ergebnisse, wenn auch nicht statistisch absicherbar, zeigen sich in einer Sonderauswertung der Hamburger Lau-Studie für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe. Demnach gelänge den Ganztagschulen die „Nivellierung heterogener Schulleistungen“, allerdings auf einem niedrigen Niveau. Angesichts der häufig schlechteren sozialen Hintergründe der Schüler/-innen an Ganztagschulen erreichten diese jedoch über den Erwartungen liegende Ergebnisse, was für die Annahme spricht, dass es Ganztagschulen besser gelingt, diese Schüler/-innen zu fördern (vgl. Radisch & Klieme, 2003, S. 36). Im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen von Beher et al. (2007) wurden die Lehrkräfte zur Wirkung des offenen Ganztags u.a. auf die Schulleistungen der Kinder befragt. Die Einflüsse werden für diesen Bereich als weniger stark ausgeprägt

beurteilt, nur 13 bis 14 Prozent der Lehrkräfte nehmen Veränderungen der Lernleistungen bei den meisten und recht vielen Kindern wahr.

Für den Grundschulbereich ergab eine Sonderauswertung der IGLU-Studie keine Anhaltspunkte für eine lernförderliche Wirkung durch den Besuch einer Schule in Ganztagsform. Wobei dieses Merkmal auf der Schul- und nicht auf Individualebene berücksichtigt wurde (vgl. Radisch, Klieme & Bos, 2006; Radisch & Klieme, 2003). Positive Forschungsergebnisse hinsichtlich der Auswirkungen des Ganztagsbesuchs auf soziale Kompetenzen zeichnen sich wie beschrieben deutlicher ab. Weiterhin zeigen sich Vorteile der Ganztagschule im Vergleich zur Halbtagschule in der Einschätzung des Schulklimas durch die Beteiligten und auch hinsichtlich der durch die Eltern wahrgenommenen Unterstützungsleistung (vgl. Radisch & Klieme, 2003; Holtappels, 2005; Holtappels et al., 2007). Hinweise auf bessere Leistungen ergeben sich somit sehr vereinzelt.

Inwieweit Ganztagschulen daher die ihnen theoretisch zugesprochene Möglichkeit der Überwindung ungleicher Bildungschancen bieten (vgl. Palentien, 2007), ist empirisch für die Primarstufe und Kinder mit Migrationshintergrund sowie aus sozial schwachen Familien bislang nicht aufgezeigt worden. Hierzu liegen einige Befunde aus Untersuchungen in Deutschland und den USA für die vorschulische Erziehung vor. Hervorzuheben ist, dass vor allem Kinder mit Migrationshintergrund von dem Besuch eines Kindergartens oder einer Vorschule profitieren, da es vermutlich günstigere Bedingungen für den Spracherwerb der Verkehrssprache gibt (vgl. Spieß et al., 2003). Erhebungen zu Effekten der Halbtags- oder Ganztagsbetreuung im vorschulischen Bereich deuten ebenfalls auf positive Bildungseffekte hin. Nach Kontrolle des Vorwissens für die Bereiche Lesen und Mathematik sowie Merkmalen der sozialen Herkunft erreichten Kinder in ganztägig geführten Kindergärten bessere Leistungen. Es zeigten sich jedoch keine differenziellen Effekte für Kinder mit unterschiedlichen sozioökonomischen Status (vgl. Elicker & Mathur, 1997; Lee et al., 2006).

Die Befunde deuten darauf hin, dass einige Bildungsmaßnahmen in der Lage sind ungünstige primäre Herkunftseffekte (im Sinne von Boudon, 1974) abzuschwächen. Hierbei ist jedoch nicht völlig geklärt, inwiefern es sich bei den Wirkungen des Ganztagsbesuchs nicht auch um Selektionseffekte handeln könnte, somit wäre eine eindeutig kausale Ursachenzuschreibung problematisch.

Die unterschiedlichen Organisationsformen des Ganztagsbetriebes machen es zudem nicht möglich, von der Wirkung *der* Ganztagschule zu sprechen (vgl. Oelerich, 2007), sondern es muss differenziert betrachtet werden, welche Organisationsform für welche Schüler/-innen tatsächlich ein verlängertes Lern- und Förderangebot schafft, das über eine reine Betreuungszeit hinausgeht. Daran anschließend stellt sich die Frage inwieweit im Rahmen der Entwicklung der Ganztagsorganisation auch Impulse für die Entwicklung des Unterrichts

ausgehen. Dies hängt wiederum an einer Reihe von Voraussetzungen: zum einen ist die Kooperation der Lehrkräfte mit dem weiteren pädagogischen Personal aber auch untereinander von entscheidender Bedeutung, zum anderen wird diese stark durch die vorgegebenen Zeitstrukturen (Form der Ganztagsorganisation) mitbestimmt. Auch hier zeigen die Ergebnisse der StEG-Studie, dass die unterschiedlichen organisatorischen Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Arbeitsorganisation ausüben. Lehrkräfte an gebundenen Ganztagschulen sind stärker in die Gestaltung des Ganztages eingebunden und eine Verzahnung zwischen Angeboten und Unterrichtsinhalten findet häufiger statt (vgl. Tillmann & Rollett, 2007, S. 44). Hinsichtlich einer veränderten Zeitstruktur als wesentlichem Element des Ganztages, könnten die Schulen die veränderten Rahmenbedingungen stärker nutzen als dies bislang der Fall ist; 65 Prozent der Grundschulen halten weiterhin am 45-Minutentakt fest. Unterschiede zwischen den Organisationsformen sind lediglich gering (vgl. Tillmann & Rollett, 2007, S. 45).

Dass Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten variieren, ist ein Konsens der Bildungsforschung (vgl. Baumert & Köller, 1998). Diese Feststellung bezog sich bislang hauptsächlich auf die verschiedenen Schulformen, die unterschiedliche Entwicklungsmilieus repräsentieren. Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Ganztagschulen stellt sich diese Frage neu, da mit diesen Erwartungen an leistungsbezogene Wirkungen gebunden sind. Aus Ergebnissen der internationalen Schuleffektivitätsforschung nach Scheerens und Bosker (1997) leiten Radisch et al. (2006) Bestimmungsfaktoren für Schulqualität auf der Schul- und Unterrichtsebene ab, die sie im Hinblick auf die Ganztagschule diskutieren. Da Ganztagschulen in erster Linie durch Organisationsmerkmale definiert seien, erwarten die Autoren weniger Effekte auf das Lernen als vielmehr auf die Persönlichkeitsentwicklung (ebd., S. 33).

„Aber nur wenn es gelingt, die Unterrichtskultur in den Fächern wie auch in den Nachmittagsangeboten weiter zu entwickeln, können positive Wirkungen im Leistungsbereich erwartet werden“ (ebd.).

Die Schuleffektivitätsforschung weist den Merkmalen des Unterrichts bzw. der Lehr-Lernsituation als proximalen Bedingungsfaktoren primäre Bedeutung zu (vgl. Ditton, 2000, S. 75). Dabei zählen u.a. die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte in Verbindung mit einer starken Strukturierung und die Art der Instruktion sowie das Klassenmanagement/-führung, aber auch das Schulklima zu bedeutsamen Merkmalen für die Schülerleistungen bzw. die Kompensation von unterschiedlichen Schülervoraussetzungen (vgl. z.B. Helmke & Schrader, 1987; Weinert & Helmke, 1987; Weinert et al., 1989; Wang et al., 1993; Creemers, 1994; D'Agostino, 2000). Corno und Snow (1986) betonen die Rolle des an die individuellen Differenzen der Lernenden adaptierten Unterrichts, das diese Merkmale zum großen Teil einschließt. Rogalla und Vogt (2008) zeigen, dass eine hohe adaptive Lehrkompetenz für das Lernen der Schüler/-innen förderlich ist. Zu den auf die lehr- und lernbezogene Unterrichtskultur bezogenen Qualitätskriterien zählen laut Radisch et al. (2006, S. 33f.) neben der strukturierten Instruktion und dem Unterrichtsklima weiterhin

eine effektive Lernzeit, unabhängiges Lernen, Differenzierung, Rückmeldung und Bestätigung sowie die Qualität des Curriculums. Die Organisation als Ganztagschule ist als distales Merkmal ebenfalls bedeutsam, jedoch in geringerem Maße als proximale Faktoren (vgl. Wang et al., 1993, S. 254). Den individuellen Merkmalen der Schüler/-innen kommt für die Entstehung von Leistungsdifferenzen größere Bedeutung zu als den Unterrichtsmerkmalen (vgl. Helmke & Weinert, 1997b, S. 72).

Die empirische Bildungsforschung hat auf die Bedeutsamkeit der Heterogenität der kognitiven Leistungsfähigkeit von Lerngruppen für das schulische Lernen hingewiesen (vgl. den Überblick Tillmann & Wischer, 2006). Innere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts auf der Basis diagnostischer Kompetenz gelten dabei als leistungsförderliche didaktische Maßnahmen im Umgang mit Heterogenität (vgl. ebd.). Diese seien jedoch wenig verbreitet (vgl. Brügelmann, 2002). Von den genannten Merkmalen stehen daher im Folgenden Differenzierung und die Unterstützung unabhängigen Lernens durch bestimmte Arbeitsformen im Vordergrund. Im Anschluss an den Literaturüberblick von Einsiedler (1997) zum Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung ist durch den Einbezug dieser Merkmale eine zusätzliche Erklärung der Varianz der Leseleistung und der Leistungsentwicklung zu erwarten. Weiterhin werden Faktoren wie die Kooperation im Kollegium und mit dem pädagogisch tätigen Personal betrachtet.

Die Lehr- und Lernbedingungen, die als leistungsrelevant eingeschätzt werden (vgl. Lankes et al., 2003), sind in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland nicht gleich, da sich langfristig unterschiedliche Traditionen im Hinblick auf die Schulorganisation, die Unterrichtspraxis und die Lehrerausbildung herausgebildet haben (vgl. Lankes et al., 2004). Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) ermöglicht den Vergleich von Organisations- und Unterrichtsmerkmalen der Bundesländer Brandenburg und Nordrhein-Westfalen für die vierte Jahrgangsstufe. Im Vergleich der Unterrichtszeit weist Nordrhein-Westfalen gegenüber Brandenburg eine höhere Gesamtstundenzahl bei gleichzeitig geringerem Anteil des Sprach- und Leseunterrichtes auf (ebd., S. 30). Bezüglich des Umgangs mit Heterogenität berichten die Lehrkräfte in Brandenburg geringere Individualisierungshäufigkeiten im Leseunterricht, verwenden seltener unterschiedliches Material für unterschiedliche Schüler/-innen auf unterschiedlichem Niveau und seltener Arbeitsbücher oder Arbeitsblätter als die Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen. Keine Unterschiede zeigen sich zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Leseaktivität im Unterricht, dass Schüler/-innen täglich leise für sich selbst lesen (ebd., S. 32ff.). Im Bereich der Förderung zeigen sich Unterschiede dahingehend, dass in Nordrhein-Westfalen ein größerer Anteil von Schüler/-innen an Schulen unterrichtet wird, in denen mehr als 10 Prozent der Kinder Leseförderung für schwache Leser erhalten. In Brandenburg findet die Fördervariante des Helfens durch andere Schüler/-innen etwas häufiger statt als in Nordrhein-Westfalen. Trotz hoher Unterrichtsbelastung der Schulleitungen gibt es in Brandenburg zudem häufi-

ger Konzepte zur Koordination des Leseunterrichts, schulinterne Leselehrpläne und schulinterne Lehrerfortbildungen als in Nordrhein-Westfalen (ebd., S. 38ff.).

Bezüglich des innerschulischen Lernkontextes verweisen Holtappels und Heerdegen (2005, S. 377) auf eine größere Variabilität und Intensität der praktizierten Unterrichtsformen in den VHGS, die sich jedoch nicht auf die Testleistungen auswirkte. Auch die differenzierte Lernkultur werde in VHGS höher eingeschätzt und ist auf Schulebene ein „überaus gewichtiger Faktor zur Erklärung von Unterschieden in den Lernleistungen“ in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Schulen mit differenzierter Lernkultur seien somit in der Lage, Ungleichheiten der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes zu kompensieren, wenngleich das für letzteren in deutlich geringerem Maße zutrifft (ebd., S. 381). Die konkrete Unterrichtsgestaltung im Bereich Lesen unterscheide sich jedoch nicht zwischen den Schulformen. Bei der Untersuchung der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte und deren leistungsbezogener Wirksamkeit ist es jedoch notwendig, die Zusammensetzung der Schülerschaft im Hinblick auf kognitive Voraussetzungen, Sprachstände und sozialer Herkunft zu berücksichtigen (vgl. auch Palardy & Rumberger, 2008). Auch Tiedemann und Billmann-Mahecha (2002) zeigen in einer qualitativen Studie, dass Lehrkräfte eine schulklassenbezogene Wahrnehmung haben, die sich auf ihren Unterrichts- und Erziehungsstil auswirkt.

Die berufsbezogene Kooperation zwischen den Lehrkräften ist für das Gelingen schulischer Arbeit von zentraler Bedeutung (vgl. BLK, 1997). Im Vergleich der Bundesländer weist Nordrhein-Westfalen häufiger als Brandenburg Konzepte zur Förderung der Zusammenarbeit im Kollegium auf und es sind häufiger mindestens wöchentlich feste Zeiten zur Zusammenarbeit vorgesehen (vgl. Lankes et al., 2004, S. 42).

Vor diesem Hintergrund werden im Projekt „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ die Prozessmerkmale des Unterrichts und des Ganztages in ihren Ausprägungen über die Organisationsformen des Ganztages betrachtet und auf Zusammenhänge mit der Leseleistung zum Ende der zweiten Jahrgangsstufe untersucht. Daher ist von besonderem Interesse, inwieweit die Betrachtung der innerschulischen Organisations- und Lernkultur bzw. der Prozessmerkmale des Unterrichts und des Ganztages eine abschwächende bzw. kompensatorische Wirkung zukommt oder sich die Effekte zusätzlich nachweisen lassen, ohne die Wirkung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes zu schmälern.

1.2 Durchführung der Untersuchung und projektbezogene Fragestellungen

Die Laufzeit des Projekts war auf zwei Jahre angelegt, wobei eine Verlängerung durch das BMBF für das Jahr 2009 genehmigt wurde und so ein dritter Messzeitpunkt realisiert werden kann³. Die folgende Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die einzelnen Untersuchungsschritte für die bisherigen zwei Projektjahre. Zu Beginn der Untersuchung wurden die relevanten Schülermerkmale erhoben. Diese wurden über die Lehrkräfte erfragt. In Brandenburg erfolgte zusätzlich eine Erhebung von familiären Merkmalen. Zum Ende der ersten Klassen wurden dann Fragebögen zur Erfassung von Unterrichts- und Ganztagsmerkmalen eingesetzt. Hier wurden sowohl die Lehrkräfte als auch das weitere pädagogische Personal befragt. Zum Ende der ersten Klasse sind ebenfalls die Schüler/-innen in unterschiedlichen Leistungsbereichen getestet worden. Mitte der zweiten Klasse fand eine weitere Befragung der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals statt. Zudem wurden die Schulleiter/-innen nach ausgewählten Merkmalen des Ganztags befragt. Zu diesem Messzeitpunkt wurden zusätzlich Unterrichtsbeobachtungen und das Klassentagebuch eingesetzt. Am Ende der zweiten Klasse erfolgte wiederum die Testung der Schülerleistungen. Die Lehrkräfte erhielten über die erzielten Ergebnisse eine Klassen- und Schülerbasierte Rückmeldung für jeden Messzeitpunkt.

Tabelle 1: Übersicht über das Erhebungsdesign

Erhebungsdesign mit Untersuchungsschwerpunkten			
Mitte Klasse 1	MZP 1 Ende Klasse 1	Mitte Klasse 2	MZP 2 Ende Klasse 2
Fragebogen Lehrkräfte: • Erhebung Hintergrundmerkmale der Schüler	Fragebogen Lehrkräfte: • Unterrichtsmerkmale • Ganztagsorganisation Pädagogisches Personal: • Ganztagsorganisation Tests	Fragebogen Lehrkräfte: • Unterrichtsmerkmale • Ganztagsorganisation • Unterrichtsbeobachtungen • Klassentagebuch Pädagogisches Personal: • Ganztagsorganisation	Tests

Mit Abschluss der zweiten Klassen liegen insgesamt zwei Messzeitpunkte für die Schülerleistungen vor. Über die eingesetzten Testverfahren gibt die folgende Tabelle 2 einen Überblick:

³ An dieser Stelle möchten wir den beteiligten Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal für Ihre Bereitschaft an der Studie teilzunehmen danken.

Tabelle 2: Übersicht über die eingesetzten Testverfahren

Eingesetzte Testverfahren/ Schülerebene			
Mitte Klasse 1	MZP 1 Ende Klasse 1	Mitte Klasse 2	MZP 2 Ende Klasse 2
Erhebung Hintergrundmerkmale der Schüler -Sprachstand -Lernbereitschaft -Konzentrationsvermögen	Tests: Kognitive Leistungsfähigkeit Lesegeschwindigkeit Mathematikleistung		Tests: Lesegeschwindigkeit Leseverständnis Mathematikleistung

Durch die zwei Messzeitpunkte und den wiederholten Einsatz der Fragebögen sind für die Schülerleistungen und für die Angaben des pädagogischen Personals bzw. der Lehrkräfte nun auch Aussagen zu Veränderungen über die ersten zwei Schuljahre möglich. Die Auswertung umfasst die folgenden Instrumente:

Hintergrundmerkmale der Schüler/-innen

Die Erfassung der Schülermerkmale erfolgte durch eine Befragung der Lehrkräfte. Hierbei wurden Informationen zum Migrationshintergrund beziehungsweise der Herkunftssprache und der Teilnahme am Ganzttag erhoben. Weiterhin wurden die Lehrkräfte gebeten, die Schüler/-innen hinsichtlich des

- mündlichen Sprachniveaus,
- der Lernbereitschaft und
- des Konzentrationsvermögens

einzuschätzen. Die Erhebung dieser Merkmale erfolgte durch mehrere Items, aus denen dann die entsprechenden Skalen gebildet wurden. Der Sprachstand der Schüler/-innen wurde mit der Skala *mündliches Sprachniveau* erfasst. Diese bezieht sich auf fünf Aussagen, wie beispielsweise „kann sich in Deutsch angemessen ausdrücken“ oder „verstehet meine verbalen Äußerungen“. Die Skala *Lernbereitschaft* umfasst vier Aussagen, wie beispielsweise „zeigt beim Lernen Ausdauer“. Die Skala *Konzentrationsvermögen* setzt sich aus den Aussagen „kann sich im Unterricht konzentrieren“, „ist leicht ablenkbar“ und „ist nervös, unruhig, zappelig“ zusammen.

Kognitive Leistungsfähigkeit

Zur Erfassung der kognitiven Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen wurde der CFT 1 (Culture Fair Intelligence Test; Cattell, vgl. Weiß & Osterland, 1997) eingesetzt. Dieser ermöglicht die Bestimmung der Grundintelligenz, d.h. der Fähigkeit des Kindes, in neuartigen Situationen und anhand von sprachfreiem Material Denkprobleme schnell zu erfassen. Dabei wird der Bereich der allgemeinen intellektuellen Leistungsfähigkeit in zwei allgemeine Intelligenzformen unterschieden, zum einen in den flüssigen Intelligenzfaktor und zum anderen in den kristallisierten Intelligenzfaktor. Die „Fluid Ability“ bezeichnet die Fähig-

keit Relationen unabhängig von Sinneswahrnehmungen zu erkennen, hingegen umfasst die „Crystallized Ability“ verbale, numerische und schlussfolgernde Fähigkeiten. Der CFT-Test erfasst in einem stärkeren Ausmaß den „flüssigen“ Intelligenzfaktor als Wahrnehmungstest und gilt insofern als „kulturfrei“. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass die Instruktionen des Tests für Kinder mit Migrationshintergrund in deutscher Sprache erfolgen. Eingesetzt wurden die Subtests zwei bis vier.

Basale Leseleistung

Die Leseleistung der Schüler/-innen wurde mit der *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)* untersucht. Sie erfasst das basale Leseniveau unter besonderer Berücksichtigung des Lesetempos (Geschwindigkeitstest). Die Lesegeschwindigkeit ist ein Indikator für die basale Lesefertigkeit, die zuverlässige Informationen über die Lesekompetenzentwicklung gibt. Bei der *WLLP* handelt es sich um einen Speedtest im Multiple-Choice-Format mit maximal 140 Items bzw. Testwörtern. Zum ersten Messzeitpunkt wurde der Lesetest mit 120 Wörtern, die gelesen und als Bild angekreuzt werden mussten, eingesetzt. Jedes Testwort hat in der Bilderreihe eine inhaltliche Entsprechung sowie ein phonetisch ähnliches Wort (vgl. Küspert & Schneider, 2000).

Leseverständnis

Das Leseverständnis wurde mit dem *ELFE 1-6* erhoben. Es wurde der Subtest zum Textverständnis eingesetzt. Dieser erfordert das Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen und schlussfolgerndes Denken. Bei diesem Subtest geht es darum verschiedene Sätze miteinander in Verbindung zu setzen und ein mentales Modell des Textes zu konstruieren (vgl. Lenhard & Schneider, 2006).

Mathematikleistung

Die Mathematikleistungen der Schüler/-innen wurden mit dem *Deutschen Mathematiktest (DEMAT 1+ und DEMAT 2+)* untersucht. Der *DEMAT 1+* (vgl. Krajewski, Küspert & Schneider, 2002) dient zur Überprüfung verschiedener Bereiche der mathematischen Kompetenz am Ende des ersten und am Anfang des zweiten Schuljahres. Dem Aufbau des Tests liegen die Lehrpläne aller deutschen Bundesländer zu Grunde. Insgesamt wurden 36 Aufgaben zu folgenden neun Aufgabenbereichen gestellt: Mengen/Zahlen, Zahlenraum, Addition, Subtraktion, Zahlenzerlegung/-ergänzung, Teil-Ganzes, Kettenaufgaben, Ungleichungen und Sachaufgaben. Der *DEMAT 2+* (vgl. Krajewski, Liehm & Schneider, 2004) wurde ebenfalls auf Grundlage der Lehrpläne aller deutschen Bundesländer konstruiert. Der Test besteht aus 36 Aufgaben mit zehn Subtests. Für beide Testverfahren liegen Prozentrangnormen vor.

Unterrichts- und Ganztagsmerkmale

Die Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal wurden einerseits zu Unterrichtsmerkmalen und andererseits zu Merkmalen der Ganztagsorganisation befragt. Hierzu wurden ausgewählte Fragenkomplexe aus der StEG-Untersuchung eingesetzt. Diese beziehen sich in der **Lehrerbefragung** auf Dimensionen des Unterrichts als auch auf Angaben zu Ganztagsmerkmalen und Kooperation mit dem Lehrerkollegium sowie dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. Die Skala bezüglich des *Eingehens auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* reicht von 1 = „nie“ bis 6 = „in fast jeder Stunde“ und umfasst beispielsweise Aussagen wie:

- „Ich gebe Schülerinnen und Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Hausaufgaben/ Aufgaben“
- „Ich geben schwachen Schülerinnen und Schülern zusätzliche Unterstützung im Unterricht“
- „Bei Gruppenarbeit unterscheide ich verschiedene Leistungsgruppen, die jeweils gesonderte Aufgaben erhalten.“

Für die Umsetzung des Ganztagskonzepts spielt die Kooperation zwischen den Lehrkräften untereinander sowie die Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal eine wichtige Rolle. Es wurde hierbei nach der *Häufigkeit der Kooperationsformen mit dem beteiligten pädagogischen Personal* gefragt, die Antwortkategorien reichten von 1= „bislang gar nicht“ bis 5= „wöchentlich“. Gefragt wurden die Lehrkräfte unter anderem nach Kooperationen bei:

- Elternberatungen
- Absprachen über die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts
- Besprechung über die Fortschritte der Schüler/-innen.

Die Skala zur *Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal* umfasst vier Antwortkategorien von 1= „trifft nicht zu“ bis 4= „trifft voll zu“. Beispielaussagen für diese Skala sind:

- „Ich komme gut mit dem pädagogisch tätigen Personal aus“
- „Ich und die weiteren pädagogisch tätigen Personen haben ungefähr die gleiche Auffassung von dem, was Inhalt und Arbeitsform für die Kinder sein sollte“
- „Die Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals wird von mir häufig nicht akzeptiert“.

Die *Häufigkeit der Kooperation im Kollegium* wurde sowohl bezogen auf den Unterricht als auch auf den außerunterrichtlichen Bereich erfragt. Die Antwortkategorien reichen von 1 = „bislang gar nicht“ bis 5 = „wöchentlich“. Die Fragen hierzu lauten unter anderem:

- „Gemeinsame Planung von Unterricht“
- „Austausch von Unterrichtsmaterial“
- „Austausch über pädagogische Ziele“.

Die *Zufriedenheit mit dem Ganztagsangebot* wurde mittels der Antwortkategorien 1 = „sehr unzufrieden“ bis 5 = „sehr zufrieden“ abgefragt.

Weitere selbstentwickelte Fragenkomplexe beziehen sich auf die eingesetzten Instrumente zur Kontrolle der Lernentwicklung, den Methodeneinsatz zur Förderung der Lesekompetenz, Häufigkeit der Hausaufgaben und wahrgenommene Beeinträchtigungen des Unterrichts.

Für die Befragung des **weiteren pädagogischen Personals** wurden nach den unterschiedlichen *Angeboten des Ganztages* und nach dem *Selbstverständnis als Anbieter* gefragt. Auch hier werden Fragenkomplexe aus der StEG-Untersuchung genutzt, in Hinblick auf den sprachlichen Fokus des Projekts jedoch um Fragen zur Sprachanregung ergänzt. Fragenkomplexe beziehen sich auf die *Schülerbeteiligung*, Fragen hierzu lauten unter anderem „Ich beteilige die Kinder bei der Auswahl von Themen meiner Ganztagsangebote“ und „Ich gehe auf aktuelle Wünsche der Kinder ein“ (die Antwortkategorien reichen von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“). Ebenso wie die Lehrkräfte wurde auch das pädagogische Personal nach der *Häufigkeit der Kooperation* mit den Lehrkräften mit den folgenden Beispielaussagen von 1 = „wöchentlich“ bis 4 = „bislang gar nicht“ befragt:

- „Abstimmung der Inhalte von Ganztags-elementen mit Lehrkräften“
- „Austausch/ Absprachen über Hausaufgaben mit den Lehrkräften“.

Weiterhin wurde erhoben, wie *die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften eingeschätzt* wird. Aussagen hierzu (mit den Antwortkategorien von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme voll zu“) sind beispielsweise:

- „Ich komme gut mit den Lehrkräften aus“
- „Ich fühle mich in der Schule wohl“.

Mit den folgenden Aussagen (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“) wurde die *Einschätzung zur Eingebundenheit in der Schule* erfragt:

- „Ich empfinde mich als Teil des Kollegiums an der Schule“
- „Ich bin bei der Vorbereitung und Durchführung schulischer Veranstaltungen mitbeteiligt“.

Fragen bezüglich der *Optimierung des Ganztages* beziehen sich beispielsweise auf Merkmale hinsichtlich *spezieller Fortbildungen* oder *Elterbeteiligung*. Die *Zufriedenheit mit dem Ganztage* wurde beispielsweise mittels der folgenden Aussagen erhoben, wobei die Antwortkategorien von 1 = „sehr unzufrieden“ bis 4 = „sehr zufrieden“ reichen: „Wie zufrieden sind Sie mit...“

- ...der Organisationsform des Ganztagsbetriebs an Ihrer Schule“
- ...dem zeitlichen Umfang des Ganztagsbetriebs an Ihrer Schule“
- ...der Durchführung der an Ihrer Schule angebotenen Ganztags-elemente (z.B. Hausaufgabenbetreuung, Projekte oder Arbeitsgemeinschaften, offene Freizeitangebote)“.

Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtsbeobachtungen dienen zur Erhebung bestimmter Unterrichtsmerkmale, die verschiedene Differenzierungsmaßnahmen der Lehrkräfte erfassen und stellen eine Ergänzung zu den Fragebögen dar. Hierzu wurde ein In-

strument entwickelt, dass neben den Angaben der Lehrkräfte in den Fragebögen weitere Prozessmerkmale des Unterrichts abzubilden beabsichtigt. Ziel ist es, Maßnahmen zur inneren Differenzierung und somit zum Umgang mit Heterogenität und individuellen Lernvoraussetzungen zu erfassen. Hierzu wurde ein standardisiertes Beobachtungsinstrument entwickelt (in Anlehnung an Medley & Mitzel, 1958; 1963) und durch geschulte Beobachter eingesetzt. Im Vordergrund stand die Erfassung unterschiedlicher Arbeitsformen auf Lehrer- und Schülerseite sowie die aufgabenorientierte Nutzung der Unterrichtszeit.

Das Instrument umfasst vier Indikatoren auf Schüler/-innen und Lehrerseite (Arbeit mit einzelnen Kindern/ Kinder arbeiten alleine; Arbeit in kleinen Gruppen/ Kinder arbeiten in kleinen Gruppen; Arbeit mit der ganzen Klasse/ Kinder arbeiten in der ganzen Klasse; Die Lehrkraft stellt die Lernsituation her/ einzelne Schüler/-innen arbeiten nicht), die nach Tätigkeiten untergliedert sind. Erfasst wurde jeweils die dominante Tätigkeit alle 15 Minuten über zwei Unterrichtsstunden sowie das Unterrichtsfach.

Klassentagebuch

Das Ziel des Klassentagebuchs ist es, die Ausgestaltung des Ganztags bezogen auf die einzelnen Klassen genauer abzubilden. Im Fokus steht die tatsächliche Umsetzung von ausgewählten Leitzielen des Ganztags unabhängig von den für die jeweilige Organisationsform vorgeschriebenen gesetzlichen Forderungen.

Mit diesem Instrument werden insbesondere:

- die Möglichkeiten der individuellen Förderung und damit die Verbesserung der Lernchancen der Kinder,
- die gemeinschaftsfördernden Aktivitäten,
- die Einbindung von außerunterrichtlichen Angeboten im Ganztag,
- die Veränderungen im Zeitkonzept und die Personalorganisation

detaillierter erfasst.

Tagebücher haben eine lange Tradition (vgl. Fischer, 1997; Seemann, 1997). In der Lehr- und Lernforschung werden sie als qualitatives (vgl. u.a. Gläser-Zikuda, 2001) bzw. quantitatives Erhebungsinstrument (vgl. Hofmann, 1997) und auch als Evaluationsinstrument (vgl. Helmke, 2007) genutzt.

Für das Projekt wurde ein gut vorstrukturiertes und am aktuellen Forschungsstand des Ganztags orientiertes Instrument zur Bestandsaufnahme entwickelt. Die weitgehend standardisierte Vorlage für den Vor- und Nachmittagsbereich ermöglichte es den Klassenlehrkräften und den Verantwortlichen im Nachmittagsbereich, auf einer relativ niedrig-inferenten Ebene die Tagesstruktur des

Ganztags abzubilden. Sie wurden aufgefordert, für eine repräsentative Woche⁴ die Tagesstruktur des Ganztags

- zeitlich (Zeitpunkt und Zeitumfang);
- inhaltlich (Aktivitäten/Tätigkeiten der Kinder) und
- personell (verantwortliche Personen) darzustellen.

Fragestellungen

Die Fragestellungen, die die Auswertung der *beiden* Messzeitpunkte umfasst, sind:

- Welche Lese- und Mathematikleistungen erreichen die Schüler/-innen differenziert nach Migrationshintergrund und Geschlecht?
- Wie entwickeln sich die Schulleistungen in bestimmten Risikogruppen (Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mit Sprachrückständen) in Relation zu anderen Kindern?
- Welche kompensatorische Wirkung hat ggf. die Teilnahme am Ganztagsbetrieb für die genannten Risikogruppen?
- Welche Schulleistungsdifferenzen gibt es zwischen den Organisationsformen?
- Zeigen sich unterschiedliche Effekte der Organisationsformen für verschiedene Substichproben (Geschlecht/Herkunft)?
- Wie gehen Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/-innen ein?
- Wie häufig und wie gut wird die Zusammenarbeit zwischen dem pädagogischen Personal und den Lehrkräften eingeschätzt?
- Wie zufrieden sind beide Qualifikationsgruppen mit der Ganztagsorganisation?
- Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Prozessmerkmale von Unterricht in Abhängigkeit vom Klassenkontext?
- Welche Fördermaßnahmen hinsichtlich der Sprach- und Lesekompetenz werden von den Lehrkräften umgesetzt?
- Welche Fördermaßnahmen hinsichtlich der Sprach- und Lesekompetenz werden vom weiteren pädagogischen Personal umgesetzt?
- Welche Zeitstrukturen zeigen sich hinsichtlich zentraler Ganztags-elemente (z. B. Rhythmisierung)?

⁴ Ausgewählt werden sollte eine Woche ohne Aktionen die einmalig oder nur sporadisch auftreten.

2. Merkmale der Ganztagsorganisation in den Bundesländern und Zusammensetzung der Stichprobe

2.1 Berlin

2.1.1 Ganztagsmodelle im Primarbereich

Von den 407 Berliner Grundschulen ist jede seit dem Schuljahr 2005/06 als Ganztagschule organisiert. Es lassen sich zwei Modelle unterscheiden: die voll gebundene und die offene Form der Ganztagsorganisation. Im bundesweiten Vergleich ist die Anzahl der gebundenen Form an allen Grundschulen in Berlin mit 5,2 Prozent am zweithöchsten (vgl. KMK, 2008). Weiterhin besuchen 12,2 Prozent aller Grundschüler/-innen die gebundene Form und 48,2 Prozent den Ganztage in der offenen Form. Auch hier liegen die Zahlen für Berlin über dem bundesweiten Durchschnitt. Seit 2002 bis 2006 sind die Schülerzahlen im voll gebundenen Ganztage um das Doppelte und im offenen Ganztage sogar um das Dreifache gestiegen (vgl. KMK, 2008). Dies zeigt, dass eine erhebliche Anzahl von Schüler/-innen im Grundschulbereich Ganztagsangebote nachfragt.

Insgesamt gibt es 64 Grundschulen in der voll gebundenen und 343 in der offenen Ganztagsform.

Tabelle 3: Ganztagsmodelle im Land Berlin

Ganztagsmodell	
Voll gebundene Form:	64 Einrichtungen (15%)
Offene Form:	343 Einrichtungen (84%)

Das Berliner Gesamtkonzept für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern sieht vor, dass in der voll gebundenen Form eine intensive, auf den Unterricht abgestimmte Förderung durch die Schule erfolgt. Angestrebt wird mit dieser ganzheitlichen Organisationsform eine Rhythmisierung des gesamten Schulalltags. Weiterhin ist diese Organisationsform durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Verpflichtende Teilnahme für alle Kinder
- Integrierte Unterrichts- und Erziehungsarbeit als kostenloses schulisches Angebot von 8:00 bis 16:00 Uhr
- Mittagessen kostenpflichtig
- Zusätzliche Früh- und Spätbetreuung im Rahmen der hortähnlichen Betreuung

- Ergänzende Angebote sind durch außerschulische Träger möglich

Im offenen Ganzttag wird über den zeitlichen Rahmen von Unterricht hinaus Bildung und Betreuung von max. 6:00 bis 18:00 Uhr angeboten. Konzeptionell beinhaltet der offene Ganztagsbetrieb ein freiwilliges, unterrichtsergänzendes Angebot, das eine Betreuung einschließlich eines Mittagessens, Freizeitaktivitäten, Hausaufgabenbetreuung, schulische Arbeitsgemeinschaften, Interessen- und Neigungsgruppen umfasst. Von der traditionellen Halbtagschule unterscheidet sich die offene Ganztagschule unter anderem durch ihr erweitertes Aufgabenfeld und eine veränderte Zeitstruktur. Im Gegensatz zur voll gebundenen Form ist die Aufenthaltsdauer der Kinder variabel. Die Angebote der offenen Ganztagschule werden im Schuljahr 2007/08 von insgesamt 55.681 Berliner Schüler/-innen nachgefragt; jede dritte Familie nutzt das Angebot bis 18:00 Uhr. Der überwiegende Teil der Schüler/-innen wird dabei durch eigenes Personal und nicht durch freie Träger betreut (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2008).

2.1.2 Zusammensetzung der Stichprobe

Die an dem Projekt beteiligten Schulen sind sowohl in offener als auch in voll gebundener Form organisiert und verteilen sich nach den Daten des Sozialstrukturatlas von Berlin (2003) auf alle sieben Schichtindizes der Verkehrszellen. Die Berliner Schulen der Stichprobe befinden sich zu einem großen Teil in sozialen Brennpunkten und zeichnen sich durch einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund aus. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. nichtdeutscher Herkunftssprache liegt mit rund 42 Prozent leicht über dem durchschnittlichen Anteil von Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache an Berliner Grundschulen von 34 Prozent (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2008).

Weiterhin sind sehr heterogene Konzeptionen und Ausgangslagen hinsichtlich der Ganztagsorganisation repräsentiert. In der Stichprobe werden von den offenen Ganztagschulen drei seit sechs Jahren gefördert, sieben seit fünf Jahren und drei seit drei Jahren. Der Großteil (14) der offenen Ganztagsgrundschulen hat die Mittel im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Jahr 2005 abgerufen. Die Schulen in der Stichprobe sind seit mindestens drei Jahren in voll gebundener Form organisiert (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2007). Somit sind alle hier betrachteten Grundschulen mit Ganztagsangeboten aus klassischen Halbtagsgrundschulen hervorgegangen.

Die Klassen sind so ausgewählt worden, dass der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund (beziehungsweise nichtdeutscher Herkunftssprache) über die Klassen variiert. In Berlin nehmen 9 Schulen mit 13 Klassen aus voll gebundenen Schulen und 24 Schulen mit 39 Klassen aus offenen Ganztagschulen teil. Im Vergleich zu den Berliner Gesamtzahlen sind die voll gebun-

denen Standorte in der Stichprobe leicht überrepräsentiert (27 Prozent zu 15 Prozent).

Ein Fokus der Berliner Untersuchung liegt auf der Lernentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund. Aufgrund der Umsetzung der voll gebundenen Ganztagsform in sozial schwachen Bezirken liegt der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in dieser Organisationsform etwas höher als im offenen Ganztagsbetrieb. Insgesamt stellen Kinder mit Migrationshintergrund 42 Prozent der untersuchten Schüler/-innen, damit liegt die Quote über dem Berliner Durchschnitt von 34 Prozent. Von den Kindern mit deutscher Herkunftssprache nehmen 64,5 Prozent durchgängig am Ganztagsbetrieb an offenen Ganztagsschulen teil, von den Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache nimmt etwas weniger als die Hälfte am offenen Ganztagsbetrieb teil.

Die Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund auf die Klassen weist eine breite Streuung auf. Bezogen auf den prozentualen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Klassenebene sind in der Stichprobe sowohl Klassen ohne Kinder mit Migrationshintergrund vertreten als auch Klassen in denen ihr Anteil bei 100 Prozent liegt.

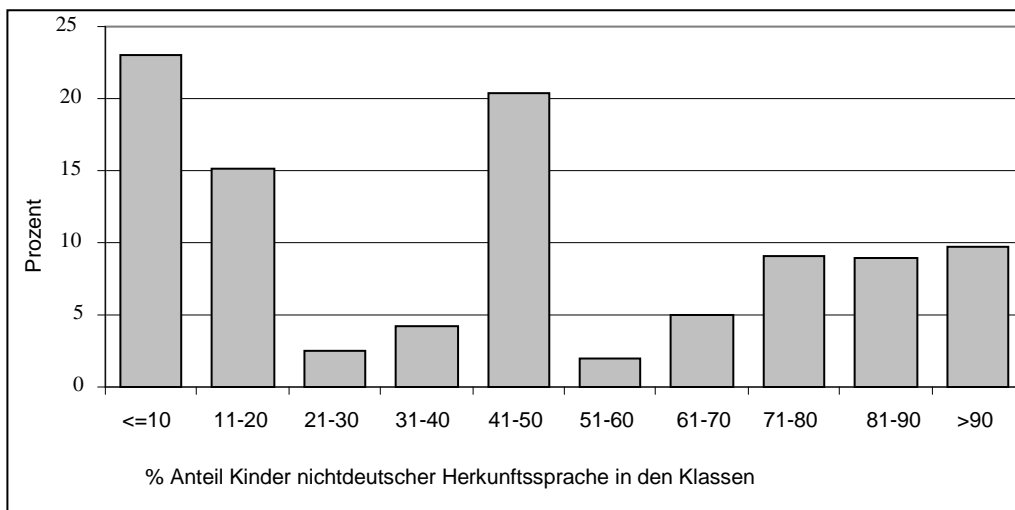


Abbildung 1 Verteilung der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache auf die Klassen

Unter Berücksichtigung der Organisationsform des Ganztages (offen und voll gebunden) reicht bei beiden der prozentuale Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf Klassenebene von 0 bis 100 Prozent. Im Gegensatz zu Klassen an offenen Ganztagsschulen, die im Mittel bei 43 Prozent liegen, liegt der durchschnittliche prozentuale Anteil von Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache in Klassen an voll gebundenen Ganztagsschulen bei 53 Prozent.

Die vorliegende Auswertung der Daten basiert auf einer Längsschnittuntersuchung über die bisher untersuchten ersten beiden Schuljahre. Durch Klassen- und Schulwechsel, Verbleiben in der Jahrgangsstufe 1 und das Hinzukommen

neuer Schüler/-innen hat sich die Stichprobe vom ersten auf den zweiten Messzeitpunkt von 1143 auf 1190 Schüler/-innen zunächst vergrößert, gleichwohl verbleiben im Längsschnitt insgesamt nur 790 Kinder. Es fallen vom ersten auf den zweiten Messzeitpunkt rund 30 Prozent der Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache gegenüber rund 22 Prozent der Schüler/-innen deutscher Herkunftssprache aus, so dass bereits hier eine Selektion zu beobachten ist.

Die Tabelle 4 gibt eine zusammenfassende Übersicht über die Zusammensetzung der Stichprobe für beide Messzeitpunkte. Hinsichtlich der Teilnahme am Ganzttag zeigen sich für die offenen Ganzttagsschulen nur geringfügige Veränderungen. Die Teilnahmequote ist somit weitestgehend stabil geblieben.

Tabelle 4 Stichprobenbeschreibung

Ganzttagsschulen Berlin			
33 Schulen, 52 Klassen, n = 790 Schüler/-innen			
Offene Ganztagsorganisation n = 604, 24 Schulen, 39 Klassen		Gebundene Ganztagsorganisation n = 186, 9 Schulen, 13 Klassen	
Jahrgangsgemischt	Jahrgangshomogen	Jahrgangsgemischt	Jahrgangshomogen
MZP1: n = 44 (7.1%)	MZP1: n = 560 (92.7%)	MZP1: n=7 (3.85%)	MZP1: n=179 (96.2%)
MZP2: n = 226 (37.4%)	MZP2: n = 378 (62.6%)	MZP2: n=37 (19.9%)	MZP2: n=149 (89.1%)
Herkunftssprache		Herkunftssprache	
deutsch	nichtdeutsch	deutsch	nichtdeutsch
64.1% deutsch	35.9% nichtdeutsch	48.9% deutsch	50.5% nichtdeutsch
Teilnahme am Ganzttag MZP1: 67.5%	Teilnahme am Ganzttag MZP1: 52.6%	Teilnahme am Ganzttag MZP1 und MZP2: 100%	
MZP2: 68.4%	MZP2: 50%		
durchgängig: 64.5%	durchgängig: 49.7%		
Teilnahme am Ganzttag MZP1: 62.5%			
MZP2: 61.4%			
durchgängig: 59.3%			

Auf Schul- bzw. Klassenebene gibt es kaum Unterschiede in den Teilnahmequoten, diese liegen bei 62 bzw. 60 Prozent. Die Teilnahmequoten der Schüler/-innen in den untersuchten Klassen liegen für den Bereich „bis 20 Prozent Teilnehmer“ niedriger als die Vergleichsdaten von StEG und für den Bereich „über 80 Prozent“ höher (25 Prozent bzw. 7,3 Prozent) (vgl. Holtappels, 2007, S. 200).

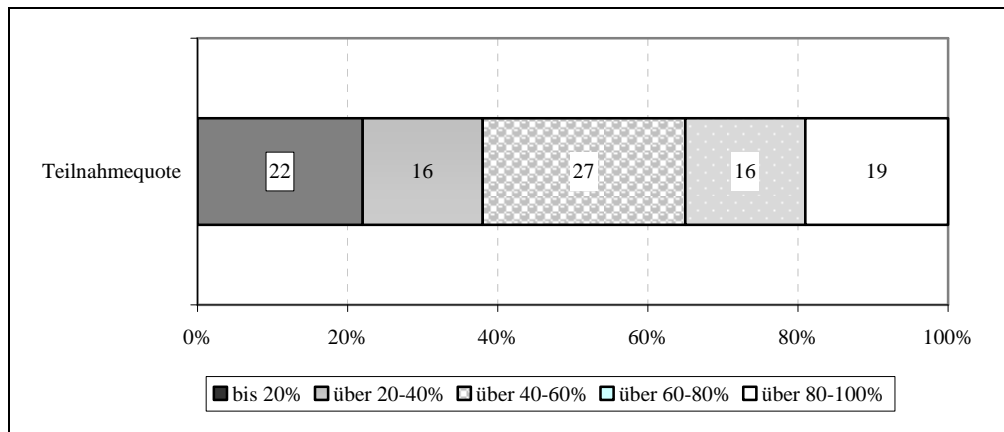


Abbildung 2 Teilnahmequote am Ganztagsbetrieb auf Klassenebene

Eine weitere Fragestellung des Projekts bezogen auf die Berliner Stichprobe betrifft die Jahrgangsmischung. Diese wurde im Schuljahr 2006/07 in Berlin nicht flächendeckend eingeführt, sodass in der Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt lediglich in vier Schulen und sieben Klassen ($n=152$) jahrgangsübergreifendes Lernen stattfindet. In der längsschnittlichen Betrachtung wurden die Erstklässler des ersten Messzeitpunktes ($n=79$) auch zum Messzeitpunkt zwei weiter verfolgt, wobei sich die absolute Anzahl auf 51 verringerte. Wie zu erwarten war, sind mit dem Schuljahr 2007/08 weitere Klassen jahrgangsgemischt organisiert.

2.1.3 Rahmenbedingungen und Ganztags Elemente

Der im Projekt Ganztagsorganisation im Grundschulbereich eingesetzte Fragebogen für Schulleiter/-innen ist eine stark gekürzte Fassung des Fragebogens der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Dieser wurde Mitte des zweiten Schuljahres eingesetzt und liefert wichtige Informationen über den Ausbau des Ganztagesbetriebes im Hinblick auf die projektleitende Fragestellung. Die Fragebögen wurden von 17 Schulleiter/-innen der am Projekt beteiligten Schulen beantwortet, was einer Rücklaufquote von nur 50 Prozent entspricht. Darunter befinden sich vier voll gebundene Ganztagschulen. Im Folgenden werden die zentralen Merkmale der Ganztagsorganisation an den Schulen vorgestellt, um die Rahmenbedingungen der Schulen für die weiteren Analysen zu verdeutlichen.

Hinsichtlich der Teilnahme an Ganztagsangeboten ist in vier von 17 Schulen die Teilnahme verbindlich geregelt und bei 13 freiwillig für die Jahrgänge 1 bis 4. Bis auf eine fehlende Angabe geben alle Schulleiter/-innen an, dass an vier oder fünf Tagen Ganztagsbetrieb für die Jahrgänge 1 bis 4 besteht. In 15 Schulen erstrecken sich die verlässlichen Betreuungszeiten von 6:00 bis 18:00 Uhr und umfassen damit 12 Stunden, in jeweils einer Schule sind es etwas mehr als sechs Stunden und 10,5 Stunden.

Als ein zentrales Merkmal von Ganztagsschulen zählt das Konzept. Mit einer Ausnahme (offene Ganztagschule mit eher geringem Ausbaugrad) ist an allen Schulen das Ganztagskonzept integraler Bestandteil des Schulprogramms. Bei jeweils der Hälfte der Schulen, die dazu Angaben machen ($n = 12$), liegt zudem ein gesondertes Ganztagskonzept der Schule vor. Bei sechs von 13 Schulen besteht es als Kooperationsvereinbarung mit außerschulischen Trägern und bei einer Schule in einer anderen Form.

Die Angebotsbreite der untersuchten Schulen variiert, wobei die freiwilligen Angebote überwiegen. Es lässt sich jedoch eine deutliche Differenzierung entsprechend der Organisationsform des Ganztagsbetriebes als offene oder gebundene Ganztagschule erkennen. So finden sich die obligatorischen Angebote überwiegend in gebundenen Ganztagschulen. Die Hausaufgabenhilfe als ein wichtiges Merkmal der Ganztagsorganisation wird über die Schulen hinweg sehr unterschiedlich eingebunden, sie wird nahezu ebenso häufig obligatorisch, wie wahlobligatorisch und freiwillig angeboten. Der Förderunterricht wird am häufigsten obligatorisch für bestimmte Gruppen angeboten und fächerübergreifende Projekte, AG's und Kurse, Freizeitangebote und Dauerprojekte, wie Chor oder Schülerzeitung am häufigsten freiwillig. Vorübergehende Angebote, wie z. B. Projekttag aber auch fachbezogene Lernangebote werden dagegen eher obligatorisch für alle angeboten.

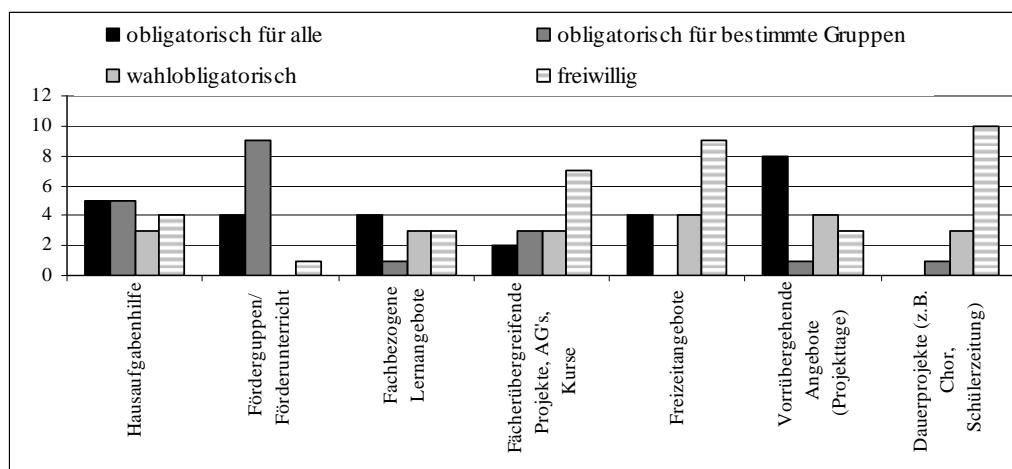


Abbildung 3 Angebotsstruktur und Teilnahmeverpflichtung

Über alle Angebote hinweg überwiegt in sechs Schulen die Freiwilligkeit der Teilnahme, in fünf Schulen sind diese überwiegend obligatorisch und in jeweils drei Schulen jeweils zur Hälfte obligatorisch und freiwillig sowie ausschließlich und überwiegend wahlobligatorisch.

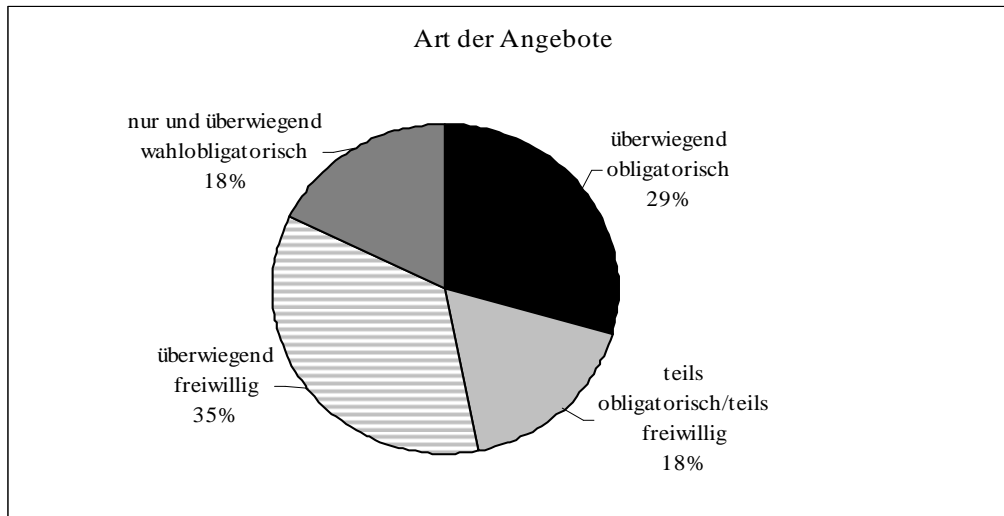


Abbildung 4 Art der Angebote

Die Hausaufgabenhilfe bzw. Lernzeit wird in dem meisten Schulen ausschließlich vom pädagogischen Personal angeboten und nur an einer (voll gebundenen) Ganztagschule überwiegend von den Lehrkräften. Die Fördermaßnahmen werden in der Mehrzahl der Schulen überwiegend von den Lehrkräften durchgeführt sowie in je vier Schulen ausschließlich von den Lehrkräften und zu gleichen Teilen von Lehrkräften und pädagogischem Personal.

Auch fachbezogene Projekte werden überwiegend von Lehrkräften durchgeführt. Gebundene und ungebundene Freizeitangebote werden ausschließlich bis überwiegend vom pädagogischen Personal betreut. Dauerhafte Schulprojekte werden wiederum zu gleichen Teilen von pädagogischem Personal und Lehrkräften umgesetzt, so dass es hier am ehesten zu Kooperationsformen kommen kann.

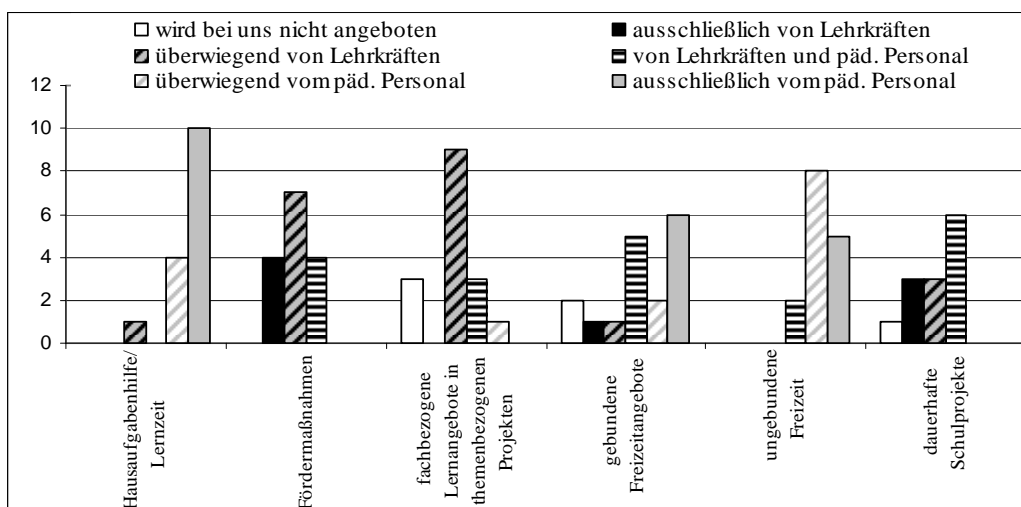


Abbildung 5 Angebote und Betreuungssituation

Die dargestellten Merkmale lassen sich zu einem Ausbauindex zusammenfassen, der es erlaubt, die beteiligten Schulen im Grad der Entwicklung des Ganztages zu vergleichen. Holtappels (2007, S. 204ff.) schlägt im Rahmen der StEG-Studie einen Index zur Einstufung des Ausbauniveaus vor, der analog mit den zur Verfügung stehenden Daten für die teilnehmenden Schulen des Projekts *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich* konstruiert wird. Die Notwendigkeit eines solchen Index begründet sich durch die unzureichende Klassifizierung der Schulen nach Organisationsform, da sie sich auch innerhalb dieser deutlich in Entwicklung und Gestaltung des Ganztagsbetriebes unterscheiden (vgl. ebd.).

Dieser Index besteht aus fünf gleich gewichteten Einzelindikatoren. Das sind:

- 1) Zeitlicher Umfang: Anzahl von Wochentagen, an denen Ganztagsbetrieb durchgeführt wird.
- 2) Konzeptionelle Festlegungen im Ganztagskonzept: konsenshafte Konzeptvereinbarungen und Verbindlichkeit aufgrund schriftlicher Fixierung von pädagogischen Gestaltungsgrundsätzen, organisatorischen Merkmalen und Prinzipien der Entwicklungsarbeit in den Schulen.
- 3) Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagelementen: Grad der Verzahnung von Unterricht und nicht-unterrichtlichen Gestaltungselementen, konzeptionelle Fundierung.
- 4) Umfang und Breite des inhaltlichen Angebots: Hausaufgabenbetreuung/Förderung; fachbezogene Angebote, fächerübergreifende Angebote und Projekte sowie Freizeitangebote.
- 5) Angemessenheit der Ressourcen für den Ganztagsbetrieb: inwieweit die räumliche, materiellen und personellen Ressourcen dem real angestrebten Ganztagskonzept gerecht werden.

Aufgrund des Umfangs des Instruments wurde eine Auswahl an Fragen getroffen. Der Ausbauindex ist in einigen Aspekten daher nicht völlig identisch mit dem in StEG eingesetzten Fragebogen. Der erste genannte Indikator, der zeitliche Umfang des Ganztages, variiert in den von uns untersuchten Jahrgängen und Schulen nicht, so dass dieser nicht berücksichtigt wird. Der zweite Indikator, der die konzeptionellen Festlegungen umfasst, zeigt einen Mittelwert von 2,5 auf der Skala von 1 = gar nicht bis 4 = umfassend. 27 Prozent der Schulen weisen hier geringe Werte auf. 23 Prozent der Schulen erreichen durchschnittliche Werte für die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagelementen (1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu). Bezüglich der Zufriedenheit mit der bisherigen Realisierung der Ganztagsangeboten als Teilindikator 4 zeigt sich die Mehrzahl der Schulleiter zufrieden, hier gibt es nur rund 17 Prozent der Schulen, die im unterdurchschnittlichen Bereich liegen (1 = sehr unzufrieden bis 4 = sehr zufrieden). Der geringste Mittelwert wird für den Indikator 5 – Angemessenheit der Ressourcen erreicht, 45 Prozent der Schulen liegen im unterdurchschnittlichen Bereich der Antwortskala 1 = sehr schlecht bis 4 = sehr gut.

Berücksichtigt man die Zusammensetzung der Schülerschaft nach dem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund, zeigt sich, dass nicht alle Ganztagschulen (in offener oder voll gebundener Form) über einen Ausbaugrad verfügen, der für eine optimale Förderung notwendig wäre. Die Abbildung 6 veranschaulicht die Variation des Ausbaugrades über die Schulen mit unterschiedlichem Anteil von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache und nach Form der Ganztagsorganisation. Die voll gebundenen Ganztagschulen haben einen vergleichsweise hohen Ausbaugrad, dennoch gibt es auch offene Ganztagschulen, die hohe Werte aufweisen. Der Ausbauindex verdeutlicht den Unterschied zwischen der programmatischen Ebene von dem, was Ziel und Struktur des Ganztages sein sollen, und der organisatorischen Ebene, wie Ganztage tatsächlich umgesetzt wird und auf welchem Entwicklungsstand sich die Implementation derzeit befindet. Betrachtet man die zwei Schulen mit höchstem und niedrigstem Ausbauindex unterscheiden diese sich in erster Linie in der Angebotsbreite, gefolgt von Indikator 3 – konzeptionelle Verbindung von Vormittag und Nachmittag. Die geringste Differenz besteht dagegen bei der Ausstattung.

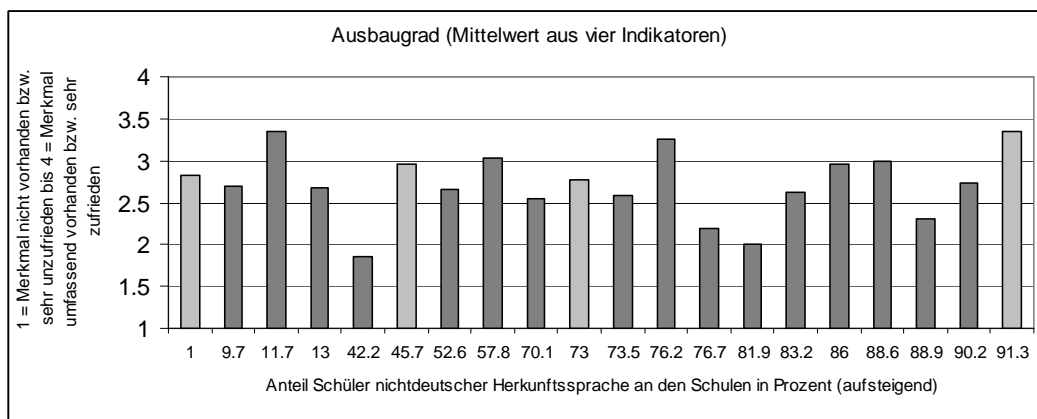


Abbildung 6 Ausbaugrad und Anteil Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache

Holtappels (ebd., S. 205) stellt fest, dass die offenen Ganztagschulen gegenüber den teilgebundenen einen höheren Ausbaugrad aufweisen, unterscheidet aber nicht zwischen Grundschulen und Ganztagschulen der Sekundarstufe. Für die hier befragten Schulen, von denen vier voll gebunden und 13 offen sind, lässt sich ein durchschnittlich höherer Ausbaugrad für die voll gebundenen Ganztagschulen feststellen. Dies verdeutlicht bereits den Bedarf an weiteren Ausbaumaßnahmen, wenn Kinder mit erhöhtem Förderbedarf von Ganztagsangeboten profitieren sollen.

2.2 NRW

2.2.1 Ganztagsmodelle im Primarbereich

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wird der ambitionierte Plan verfolgt, bis zum Jahre 2010 für mehr als 200.000 Schüler/-innen ein schulisches Ganztagsangebot bereit zu halten. Ergänzend dazu sollen bis zum Jahre 2012 in Hauptschulen 50.000 Ganztagsplätze geschaffen werden. Nordrhein-Westfalen setzt dabei ausschließlich auf offene Ganztagschulen, die eine freiwillige Nutzung des Ganztagsbetriebs vorsehen. Erste Ganztagsgrundschulen sind im Schuljahr 2003/2004 entstanden.

Das Schulministerium des Landes hat für die Umsetzung der Ganztagschule im Primarbereich ein Leitbild formuliert, aus dem hier die Hauptgesichtspunkte zitiert werden:

- „Ganztagschulen sollen verlässlicher Bestandteil einer **sozialen Infrastruktur** werden, weil der Bedarf an erzieherischer Versorgung von Kindern und an Betreuungsangeboten in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist. Ganztagschulen leisten einen Beitrag zur Unterstützung von Erwerbstätigkeit von Eltern und somit auch zur gesellschaftlichen Teilhabe von Familien.
- Ganztagschulen sollen eine bessere **soziale Integration und Entwicklung** von jungen Menschen ermöglichen. Gewandelte Bedingungen des Aufwachsens außerhalb der Schule, veränderte Familienstrukturen und Erziehungsstile sowie im Wandel begriffene Lebenskompetenzen bedeuten für die Schule, eine Familien ergänzende und unterstützende erzieherische Funktion einzunehmen.
- Mehr Zeit und Raum in Ganztagschulen sollen die **Intensität von individueller Förderung** und die Entwicklung von schulischen Lernkulturen verbessern. Ganztägige Schulen bieten durch ihre Rahmenbedingungen prinzipiell eine intensivere Beschäftigung mit dem Einzelnen bzw. mit Gruppen und mit ihren Lern- und Lebensbedingungen als Ausgangspunkt schulischer Entwicklungen. Ganztagschulen können auf diese Weise nicht nur kompensatorisch, sondern auch eher präventiv wirken.
- Ganztagschulen sollen schließlich **veränderten Bildungsanforderungen** gerecht werden. Ein breites Bildungsverständnis, das sowohl die Aneignung von Wissen und die Ausbildung von Fähigkeiten, als auch reflexive und soziale Kompetenzen meint, entspricht den erhöhten bildungsbezogenen Anforderungen und Bewältigungsherausforderungen junger Menschen“
(http://www.ganztage.nrw.de/front_content.php?idcat=83; 25. Feb. 2008).

Der organisatorische Rahmen, den die Landesregierung vorgegeben hat, sieht folgende Umsetzungsmodalitäten vor:

- Die „offene Ganztagsgrundschule“ steht allen Kindern von 8 bis 16 Uhr offen, die einen Ganztagsplatz brauchen und wünschen, auch in der unterrichtsfreien Zeit und in den Ferien.
- Das Mittagessen, die Erledigung der Hausaufgaben, individuelle Förderung und gemeinsame Freizeit bilden den Rahmen der offenen Ganztagsgrundschule. Die konkrete Ausgestaltung obliegt der Schulautonomie und richtet sich nach den Bedürfnissen der Eltern und Kinder.
- Das Personal der „offenen Ganztagsgrundschule“ ist multiprofessionell. Es besteht aus Fachkräften (z.B. Lehrer, Erzieher, Sozialarbeiter und Sozialpädagogen) und anderen Fachleuten (z.B. Handwerker, Künstler, Musikschullehrer, Sportübungsleiter). Ergänzend können Eltern, Studierende, Praktikanten und Ehrenamtliche dazugehören
- Land und Kommunen teilen sich die Finanzierung des zusätzlichen Personals. Das Land übernimmt zwei Drittel dieser Kosten.
- Die Kommunen legen die Elternbeiträge fest. Elternbeiträge werden sozial gestaffelt und können maximal 100 € pro Kind pro Monat betragen.

Bis zum Schuljahr 2007/08 haben von den 3421 Grundschulen des Landes NRW 2915 ein Ganztagsangebot realisiert. NRW hat damit bundesweit die größte Anzahl von Ganztagsgrundschulen im Primarbereich. Dieses Angebot wird von 164.416 Schülern genutzt. Das sind ca. 22 Prozent der insgesamt 742.346 Schüler in den Primarschulen.

Die organisatorische Besonderheit der Ganztagsgrundschulangebote in NRW gegenüber den Ländern Berlin und Brandenburg liegt darin, dass das Modell der offenen Ganztagsgrundschule mit der Option auf eine flexible Schuleingangsphase kombiniert wird. Dem Konzept der flexiblen Schuleingangsphase folgend werden seit August 2005 Schulkindergärten in die Grundschulen integriert. Daraus ergibt sich eine Veränderung professioneller Arbeit und Kooperation zwischen Lehrer/-innen und Erzieherinnen beim Übergang in die Schule. Organisatorisch wird die flexible Schuleingangsphase durch eine variable Ausdehnung der Verweildauer von ein bis drei Jahren umgesetzt. Jahrgangübergreifender Unterricht ist dabei die Regel.

Zusammensetzung der Stichprobe

Die Stichprobe der Schulen aus NRW, an denen im Projekt GO! Daten erhoben wurden, ist in den Städten Wuppertal, Hagen und Remscheid gezogen worden. Die Auswahl dieser Städte ist aufgrund ihres vergleichsweise hohen Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund erfolgt. Zum ersten Messzeitpunkt haben sich 16 Schulen mit 46 Klassen an der Untersuchung beteiligt. Ein Viertel der Schulen ($n = 4$) und der Klassen ($n = 11$) haben zum ersten Messzeitpunkt kein Ganztagsangebot. Zum zweiten Messzeitpunkt konnte eine weitere Klasse für die Untersuchung gewonnen werden (Klassen $N = 47$), zudem haben drei

der untersuchten vier Halbtagsgrundschulen ihre Schulorganisation umgestellt und sind nunmehr offene Ganztagschulen. Damit verbleibt zum zweiten Messzeitpunkt lediglich eine Halbtagsgrundschule in der Stichprobe (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Stichprobe der GO!-NRW-Stichprobe zu den Messzeitpunkten 1 und 2

Schulorganisation	MZP 1 (SJ 2006/2007)		MZP 2 (SJ 2007/2008)	
	Schulen	Klassen	Schulen	Klassen
Halbttag	4	11	1	3
Offener Ganzttag	12	35	15	44
Gesamt	16	46	16	47

17 der beteiligten Klassen verfügen zum ersten Messzeitpunkt über eine flexible Schuleingangsphase. Sechs dieser Klassen haben einen jahrgangsübergreifenden Unterricht über die Klassenstufen eins und zwei, elf Klassen bieten einen jahrgangsübergreifenden Unterricht über die Klassenstufen 1-4 an. Die Option der flexiblen Eingangsphase wird in allen Grundschulen des Landes NRW nur selten realisiert und es ist damit zu rechnen, dass die Beteiligung an diesem Organisationsmodell des Schuleingangs aufgrund des hohen Koordinationsaufwandes rückläufig sein wird.

Bezieht man nur diejenigen Schüler/-innen in die Stichprobe ein, die an beiden Messzeitpunkten teilnehmen und die zum zweiten Messzeitpunkt die Klassenstufe zwei besuchten, verbleiben 635 (von ursprünglich 849) Kinder in der Stichprobe (verteilt auf 45 Klassen).

Zum ersten Messzeitpunkt nehmen 165 (26.1 gültige Prozent) von ihnen am Ganztagsangebot teil, 304 (48.1 gültige Prozent) nehmen nicht teil und 163 (25.8 gültige Prozent) besuchen eine Halbtagschule. Zum zweiten Messzeitpunkt nehmen 193 (30.7 gültige Prozent) Kinder am Ganztagsangebot teil, 374 (59.6 gültige Prozent) nicht und 61 (9.7 gültige Prozent) besuchen eine Halbtagsgrundschule. Von den Schüler/-innen, deren Schulen zwischen den Messzeitpunkten von Halb- auf Ganztagsbetrieb umgestellt haben, nehmen nur ein Fünftel (22 Kinder) dieses neue Ganztagsangebot auch wahr, der Rest (80 Kinder) bleibt auch auf der Ganztagschule Halbtagschüler/-in.

Eine unterschiedliche Verteilung von Jungen und Mädchen auf die Schulformen bzw. ihre Beteiligung am Ganztagsangebot ist nicht festzustellen, allerdings gibt es Unterschiede in der Verteilung bezüglich der Herkunftssprache. Von 586 Kindern liegt eine Angabe über die Herkunftssprache vor, demnach sprechen 380 (64.8 gültige Prozent) Kinder deutsch als Muttersprache, 206 Kinder (35.2 gültige Prozent) haben eine nichtdeutsche Muttersprache.

In den Halbtagschulen sind Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache mit 23.2 gültigen Prozent zum Messzeitpunkt 1 und 14.3 gültigen Prozent zum Messzeitpunkt 2 unterrepräsentiert. In den offenen Ganztagschulen nehmen sie zum Messzeitpunkt 1 seltener am Ganztagsunterricht teil als Kinder mit deutscher

Herkunftssprache, dies ändert sich jedoch zum Messzeitpunkt 2 (Übersicht s. Tabelle 6).

Tabelle 6: Verteilung der Schüler/-innen auf die Organisationsformen der Schulen

Organisationsform	Offener Ganztag	MZIP1		MZIP2	
		MZIP1	MZIP2	MZIP1	MZIP2
Teilnahme am Ganztagsbetrieb	Ja	165 (35.2%)	193 (34.0%)		
	Nein	304 (64.8%)	374 (66.0%)		
Herkunftssprache	Deutsch	284 (61.6%)	344 (63.2%)	96 (76.8%)	36 (85.7%)
	Nichtdeutsch	177 (38.4%)	200 (36.8%)	29 (23.2%)	6 (14.3%)
Teilnahme x Herkunftssprache	Teilnahme x Deutsch	111 (39.2%)	122 (36.0%)		
	Nichtteilnahme x Deutsch	172 (60.8%)	217 (64.0%)		
	Teilnahme x Nichtdeutsch	54 (30.7%)	68 (34.3%)		
	Nichtteilnahme x Nichtdeutsch	122 (69.3%)	130 (65.7%)		

94 (24.7%) der Kinder deutscher Herkunftssprache und 16 (7.8%) der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache besuchen Klassen, die jahrgangsgemischt unterrichtet werden. Kinder mit Migrationshintergrund sind somit deutlich weniger in Klassen vertreten, die jahrgangsübergreifend unterrichtet werden.

Die Verteilung der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache auf die Klassen zeigt die untenstehende Grafik. Für diese Auswertung wurde die gesamte Stichprobe betrachtet (unabhängig davon, ob die Kinder zu beiden Messzeitpunkten an der Untersuchung teilgenommen haben und in welcher Klassenstufe sie waren), da es für einen Eindruck von der Lernumgebung, in der die Kinder lernen, irrelevant ist, welche ihrer Klassenkameraden an der Untersuchung teilgenommen haben. In sieben Klassen hat keines der Kinder einen Migrationshintergrund, im Mittel liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei 33.2 Prozent ($SD= 23.6$). Die große Standardabweichung macht deutlich, wie sehr der Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache zwischen den Klassen variiert.

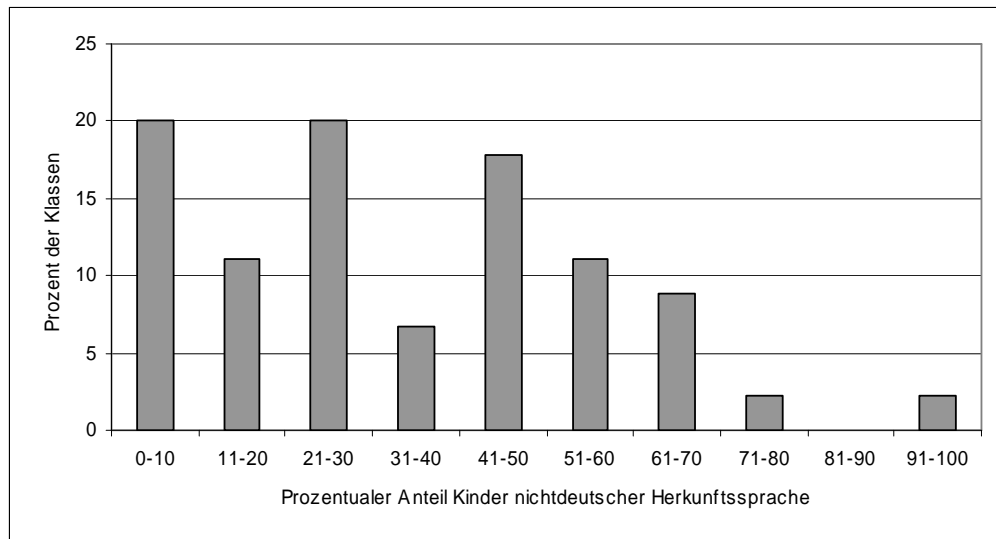


Abbildung 7: Prozentualer Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in Klassen

Auch für die Untersuchung der Klassengrößen wurde die Gesamtstichprobe verwendet. Die Klassengrößen an Ganztagschulen beträgt im Mittel 21.0 Schüler ($SD=5.8$), an Halbtagschulen 22.0 Kinder ($SD=5.8$). Zum zweiten Messzeitpunkt ist dieser Unterschied gravierender: Die mittlere Klassengröße an Ganztagschulen beträgt 19.9 Schüler ($SD=6.1$), an der Halbtagschule 26.0 ($SD=3.7$) Schüler. Dieser Unterschied ist darauf zurückzuführen, dass die Schulen, die ihre Organisation von Halbtags auf Ganztags umgestellt haben, im Mittel eher geringe Klassengrößen aufweisen (MZP 1: $M=19.6$, $SD=5.9$; MZP 2: $M=18.8$, $SD=5.5$).

2.2.3 Rahmenbedingungen und Ganztags Elemente

Von 13 Schulleitern wurde der Fragebogen für Schulleiter/-innen ausgefüllt, die Rücklaufquote beträgt somit über 80 Prozent. Drei der Befragten leiten Schulen, welche ihren Betrieb zwischen den Messzeitpunkten von Halbtags- auf Ganztagsbetrieb umgestellt haben. Die Schulen der übrigen Befragten sind zu beiden Messzeitpunkten offene Ganztagschulen. Da in NRW nur offene Ganztagschulen existieren, ist die Teilnahme am Ganztagsbetrieb an allen Schulen freiwillig.

Die verlässlichen Betreuungszeiten, welche über den regulären Ganztagsbetrieb hinaus bestehen, bewegen sich im Bereich von 2 ½ Stunden (10.30 Uhr-14.00 Uhr) bis zu 10 Stunden (7.00 Uhr-17.00 Uhr). Die meisten Schulen ($N=6$) bieten 8-9 Stunden verlässliche Betreuung (ca. 7.30 Uhr-16.00 Uhr).

Der Anteil der Schüler, welche am Ganztagsbetrieb teilnehmen, reicht von 13 Prozent bis zu 59 Prozent. Im Mittel nimmt ein Drittel der Schüler am Ganztagsbetrieb teil.

Die Schulleiter wurden umfassend zum Ganztagskonzept an ihrer Schule befragt. 12 der 14 Schulleiter/-innen geben an, dass das Ganztagskonzept integra-

ler Bestandteil des Schulprogramms sei. Neun Schulleiter/-innen (davon 8 der eben genannten) geben an, dass ein gesondertes Ganztagskonzept vorliege. Kooperationsvereinbarungen mit außerschulischen Trägern existieren in 10 der Schulen, andere Formen des Schulkonzeptes gibt es nicht.

Anhand der Bestandteile der Ganztagskonzepte kann in gewissem Maße auf die Prioritäten der Schulen geschlossen werden. Am häufigsten sind Ausführungen zur Gestaltung von Bewegungs- und Spielpausen. Bei 10 Schulen ist dieses Thema umfassend oder weitgehend im Ganztagskonzept behandelt. Auch Lehrerkooperation und Teamarbeit scheinen einen hohen Stellenwert zu haben, ebenso die schulräumliche Organisation und Gestaltung und die Zeitor- ganisation und Rhythmisierung. Weniger häufig sind fächerübergreifende Unterrichts-konzepte Bestandteil des Schulkonzepts. Nur 5 Schulen behandeln dieses Gebiet umfassend oder weitgehend in ihrem Schulkonzept, bei drei Schulen ist es überhaupt nicht im Schulkonzept erwähnt. Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass mehr auf äußere Rahmenbedingungen als auf konkrete Inhalte des Unterrichts fokussiert wird.

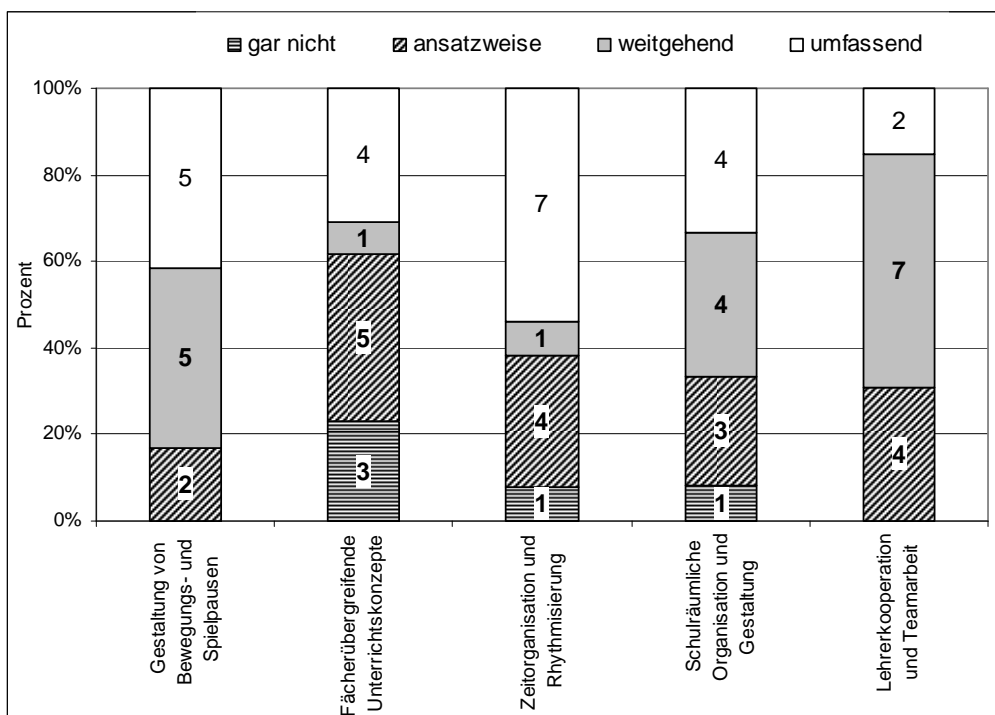


Abbildung 8 Im Ganztagskonzept behandelte Arbeitsfelder

Bei der Entwicklung eines Ganztagskonzeptes bzw. im Vorfeld können verschiedene Aktivitäten und Maßnahmen vorgenommen werden. 8 Schulleiter/-innen geben an, dass es Fortbildungsveranstaltungen für das Kollegium gab, in 5 Schulen war dies nicht der Fall. Eine Konzept- oder Steuerungsgruppe gab es ebenfalls an 8 Schulen, eine Schulentwicklungsberatung nahm nur eine Schule in Anspruch, von weiteren Maßnahmen wird nicht berichtet. Eine Schule gibt

an, keine der Maßnahmen durchgeführt zu haben, eine Schule hat alle zur Auswahl stehenden Maßnahmen durchgeführt, die restlichen eine bis zwei.

Die Ziele des Schulkonzeptes sind in allen Schulen ähnlich. Alle Schulleiter geben an, dass Lehrerkooperation und Teamarbeit sowie die Intensivierung von Förderung umfassend oder weitgehend als Ziele verfolgt werden. Auch ein schüler- bzw. lerngerechter Tagesrhythmus, ein vielfältiges Wahlangebot im Freizeitbereich und die Unterstützung des Gemeinschaftserlebens zugunsten einer stärkeren Identifikation mit der Schule und des Erwerbs sozialer Kompetenzen sind häufige Ziele. Von keinem der in der Erhebung abgefragten Ziele wurde angegeben, dass es gar nicht mit dem Schulkonzept verfolgt werde.

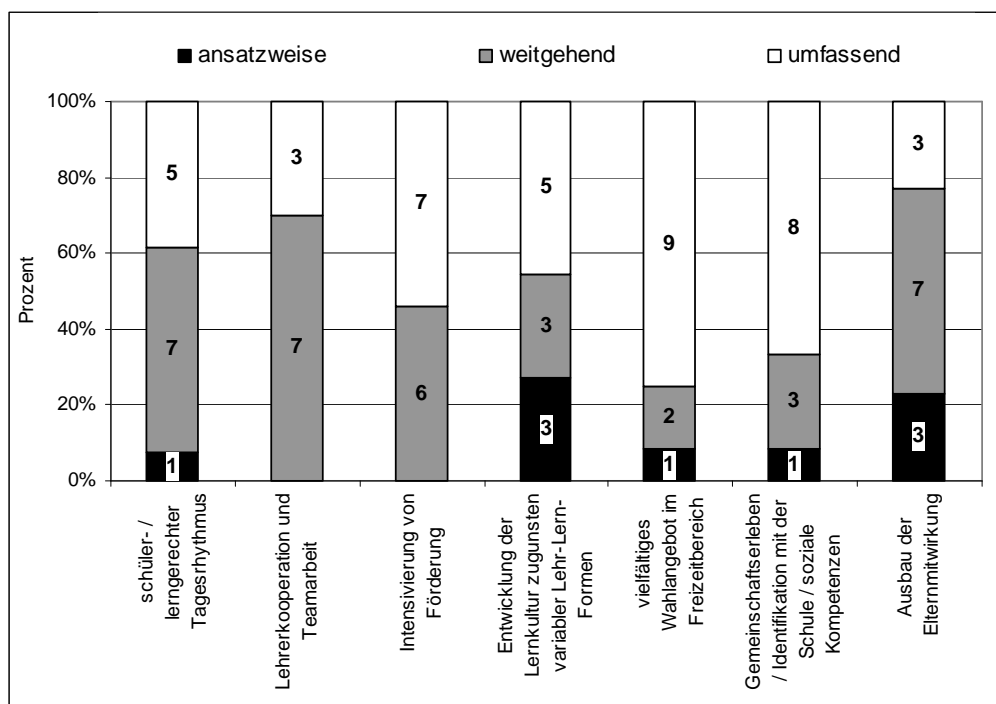


Abbildung 9 Mit dem Schulkonzept verfolgte Ziele

Ein anderer Aspekt der Umstellung auf Ganztagsbetrieb ist die Reorganisation der Zeitstrukturen. Einen offenen Schluss, Kurzstunden oder Maxistunden gibt es in keiner der Schulen dieser Stichprobe. Am weitesten verbreitet ist die feste Regelung der Unterrichtszeiten, auch bei Lehrerausfall. 36 Prozent der Schulleiter geben an, dass solche festen Regelungen an ihrer Schule im Zuge der Umstellung auf den Ganzttag eingeführt wurden, an 46 Prozent der Schulen waren sie bereits vor der Umstellung schon vorhanden. In einem Drittel der Schulen wurden Zeitkonzepte für die Tagesrhythmisierung entwickelt und in 22 Prozent der Schulen wurden größere Zeitblöcke in der Tagesstruktur gebildet. Dieser Bereich der Rhythmisierung und der Ablösung vom durchgängigen 45-Minuten-Rhythmus ist sicherlich noch ausbaufähig (82 Prozent der Schulen halten am 45-Minuten-Rhythmus fest).

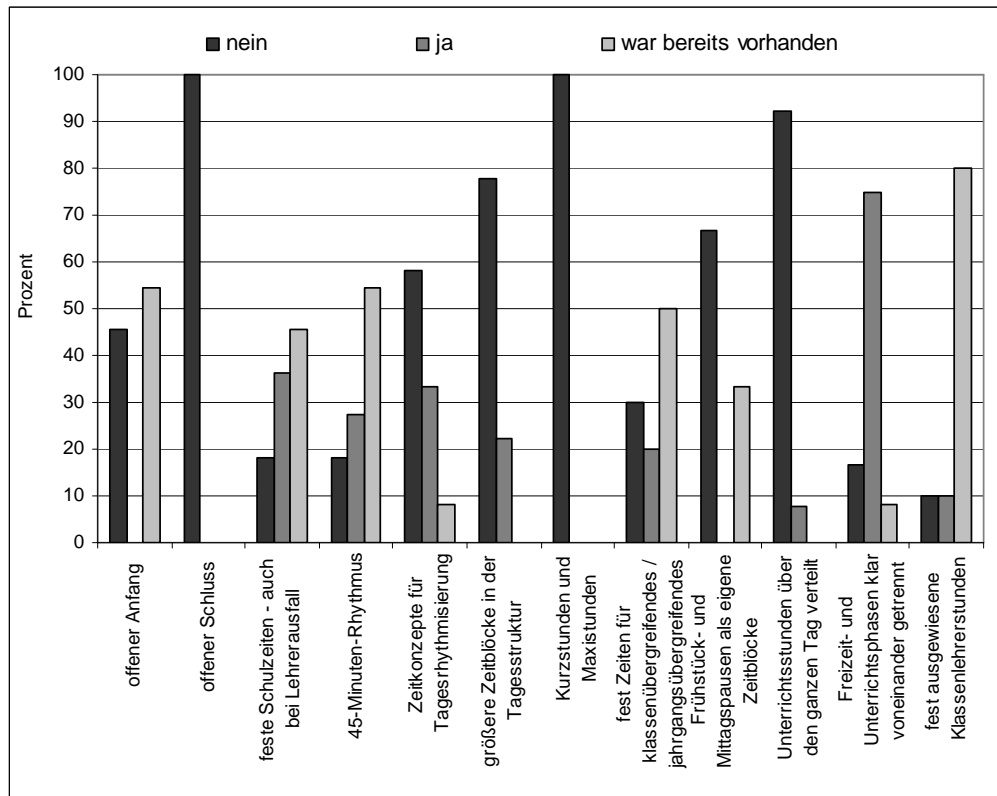


Abbildung 10 Umstellungen in der Zeitstruktur

Der Fragebogen enthielt mehrere Fragen zu den Angeboten, welche der Ganztagsbetrieb bereit stellt. Diese Angebote können sich an verschiedene Gruppen von Schülern richten. Am meisten verbreitet sind Angebote für lernschwache Schüler/-innen und für solche mit Lernproblemen. Jeweils 12 von 13 Schulleitern gaben an, dass solche Angebote an ihrer Schule existieren. Angebote für leistungsstarke Schüler/-innen sind an 11 von 13 Schulen vorhanden. Für Schüler/-innen mit psychomotorischen oder sozialen Problemen existieren an 10 der Schulen Angebote. Schüler/-innen mit besonderer Begabung finden an 8 der Schulen auf sie zugeschnittene Angebote. Spezielle Angebote für Jungen bzw. Mädchen existieren an etwa der Hälfte der Schulen.

Die außerunterrichtlichen Angebote werden von verschiedenen Institutionen getragen. Am häufigsten ist eine Beteiligung eines Betreuungsvereins, Fördervereins, des Schulträgers oder eines anderen Trägers. Als andere Träger werden hauptsächlich kirchliche Träger genannt (Caritas, katholische / evangelische Jugend), an einer Schule bietet auch die Sportjugend Aktivitäten an.

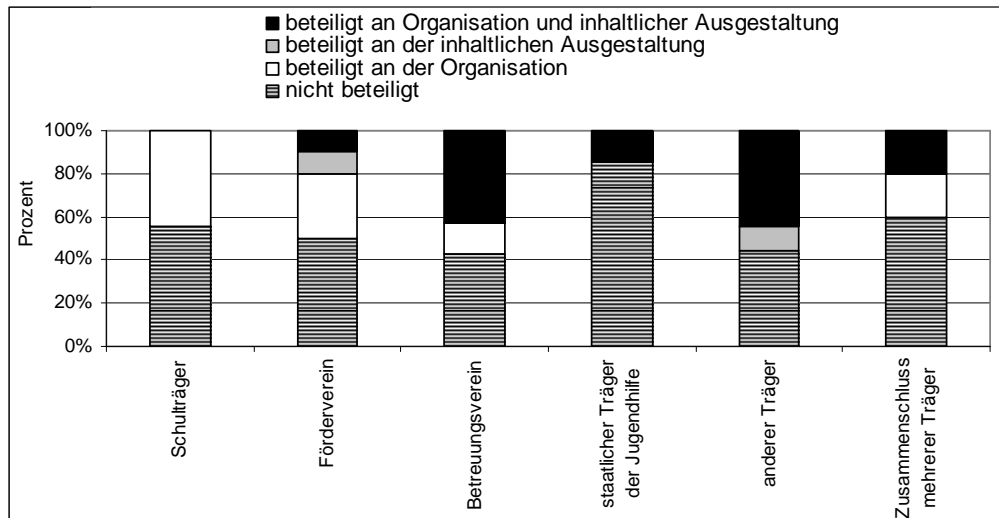


Abbildung 11 Anbieter von Ganztagsangeboten

Die verschiedenen Angebote können obligatorisch für alle, für bestimmte Gruppen, wahlobligatorisch oder freiwillig sein. Hausaufgabenhilfe bzw. -betreuung ist an allen Schulen obligatorisch, Förderunterricht ist an sieben Schulen obligatorisch für bestimmte Gruppen. Die anderen Angebote sind an den meisten Schulen wahlobligatorisch oder freiwillig.

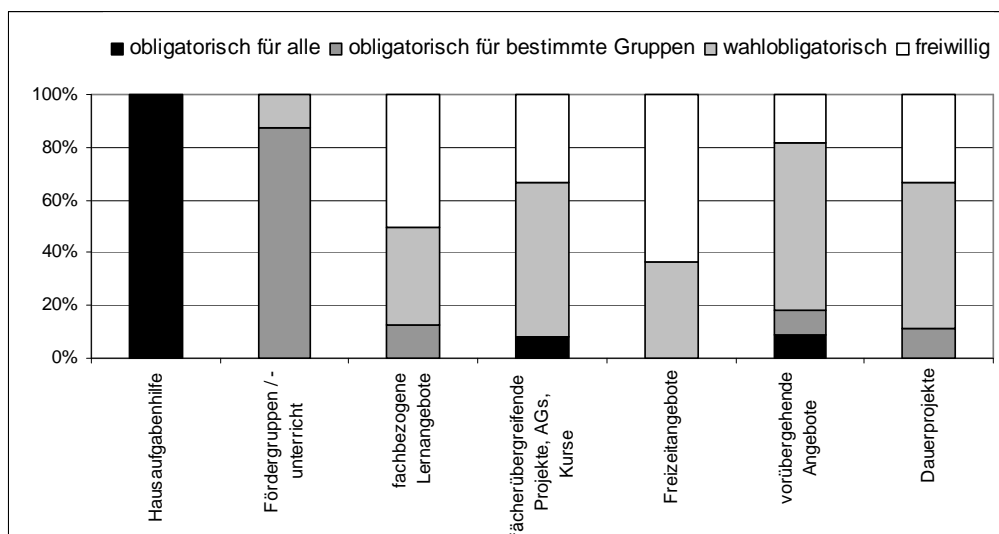


Abbildung 12 Verpflichtungscharakter der Ganztagsangebote

Ob die Nachmittagsangebote von Lehrkräften oder von Mitarbeiterinnen des pädagogischen Personals durchgeführt werden, hängt von ihrem Unterrichtsbezug ab. Während ungebundene Freizeitangebote ausschließlich vom pädagogischen Personal durchgeführt werden, sind Lehrkräfte bei den fachbezogenen Lernangeboten und den Fördermaßnahmen aktiver.

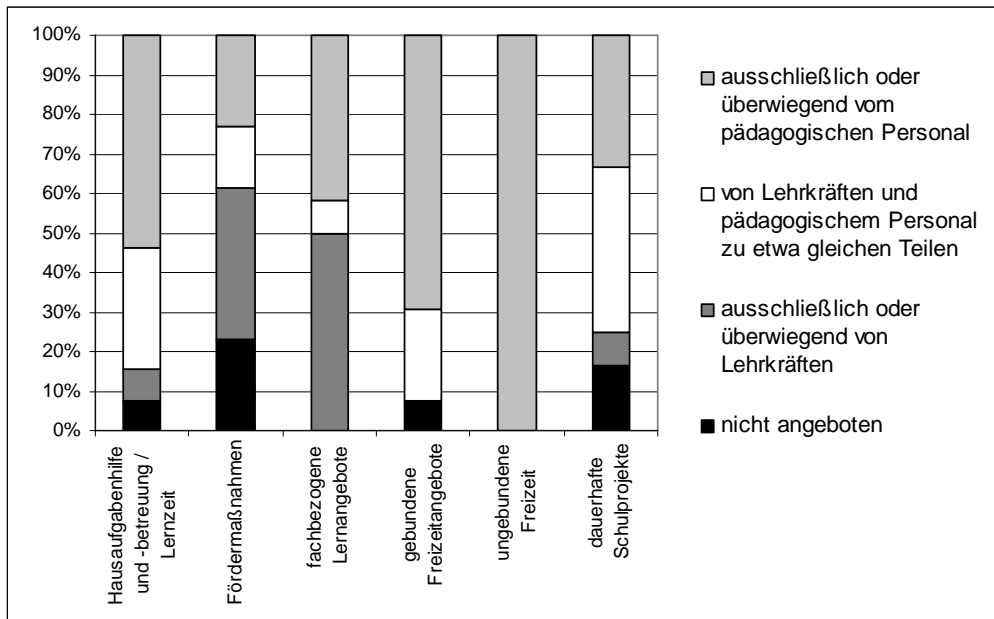


Abbildung 13 Aufteilung der Ganztagsangebote zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal

Bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal ergibt sich ein uneinheitliches Bild. Die mittleren Werte signalisieren bei der inhaltlich-curricularen Verbindung von Unterricht und Ganztagsangeboten und bei der Verbindung von Projekt- und AG-Themen und dem Fachunterricht nur wenig Abstimmung zwischen dem Schulvormittag und dem -nachmittag. Dennoch sind die Schulleiter/-innen nicht der Meinung, dass kaum Verbindungen zwischen Unterricht und den sonstigen Angeboten bestehen.

Eine konkrete Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal in Form eines kontinuierlichen Austauschs, im Rahmen gemeinsamer Fortbildungen und auch generell findet an den befragten Schulen eher häufig statt.

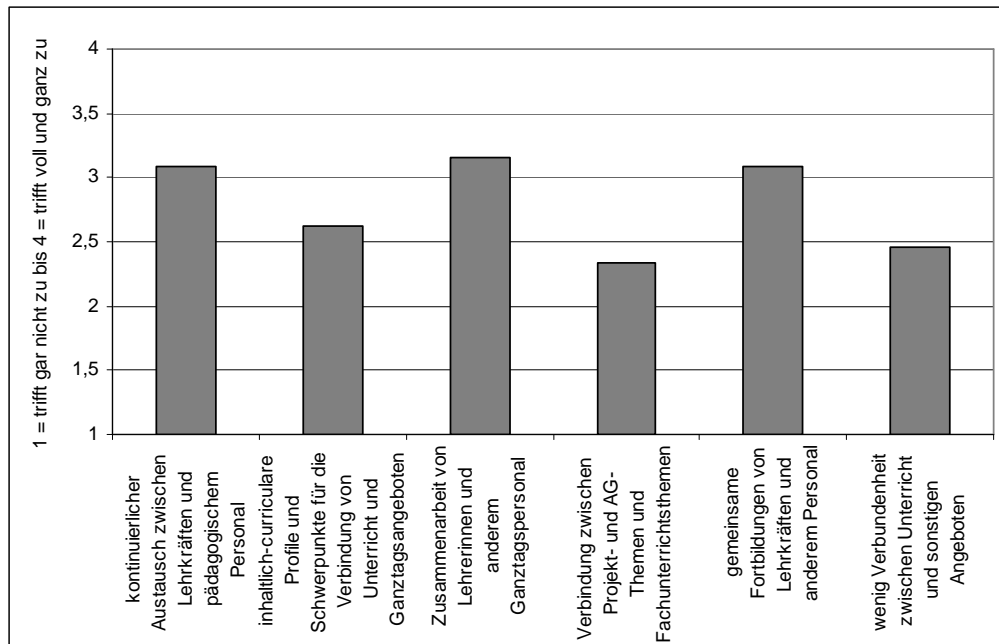


Abbildung 14 Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal

Am häufigsten wird sich bei der Auswahl der außerunterrichtlichen Angebote nach sozialem Bedarf, Schülerwünschen, dem Schulkonzept und Sachzwängen gerichtet. Elternwünsche und ministerielle Vorgaben spielen eher eine untergeordnete Rolle.

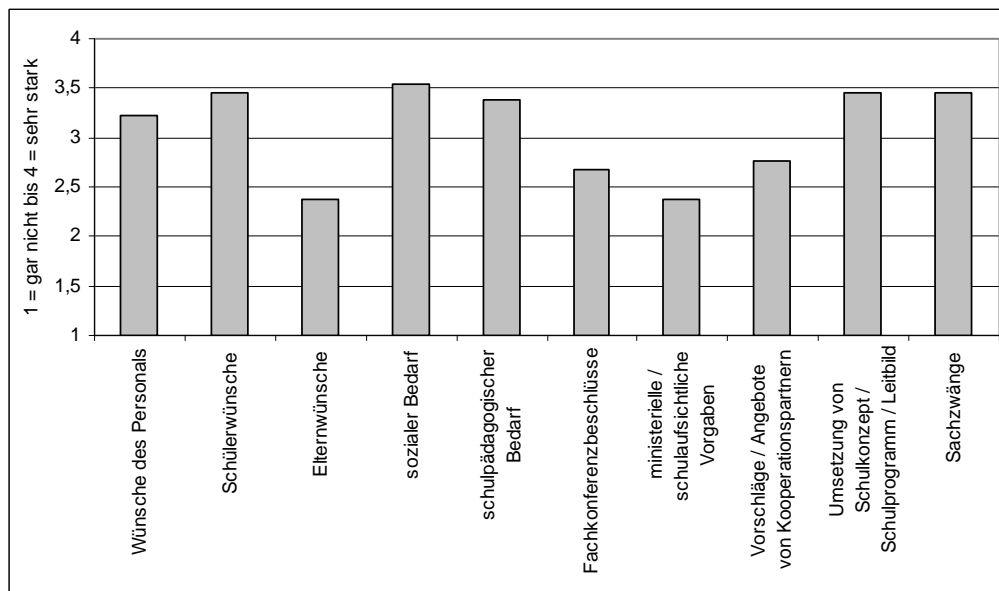


Abbildung 15 Auswahlkriterien für außerunterrichtliche Angebote

Mit den an ihren Schulen vorhandenen Angeboten sind die Schulleiter/-innen überwiegend zufrieden. Die Angebote konnten jeweils auf einer Skala von 1 bis 4 (sehr unzufrieden bis sehr zufrieden) bewertet werden. Am unzufriedens-

ten sind die Schulleiter/-innen mit den spezifischen Fördermaßnahmen (z.B. für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache) ($M=2.88$, $SD=.64$). Die höchsten Zufriedenheitswerte gibt es für die eher punktuellen Ereignisse schulinterne Wettbewerbe ($M=3.75$, $SD=.46$) und Schulfest ($M=3.73$, $SD=.47$). Die anderen Elemente des Ganztags bewegen sich mit ihren Mittelwerten zwischen diesen Polen der mittleren und der hohen Zufriedenheit. Es ist allerdings zu beachten, dass die Angebote nur bewertet werden konnten, wenn sie auch vorlagen. Somit ergeben sich teilweise sehr geringe Fallzahlen (niedrigstes $n=6$). Gefragt, welche der noch nicht vorhandenen Angebote sie sich an ihrer Schule wünschen, geben jeweils 5 Schulleiter/-innen Fremdsprachenangebote und naturwissenschaftliche Angebote an. Dauerprojekte und vorübergehende Angebote (z.B. Projektwoche, Projekttag) werden jeweils von 3 Schulleiter/-innen gewünscht, alle anderen Angebote sind bereits vorhanden oder werden von lediglich einem Befragten gewünscht.

Spezielle Angebote für Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund existieren an den meisten Schulen. 11 der Schulleiter/-innen geben an, dass Spezialangebote für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache existieren, sechs Schulen arbeiten mit Kulturzentren und Vereinen zusammen, Programme zur Integrationsförderung gibt es an drei der Schulen, vier erteilen muttersprachlichen Unterricht und ebenfalls 4 geben an, dass sie spezielle Elternarbeit leisten (Deutschunterricht für Mütter). Keine der Schulen hat einen speziellen Ansprechpartner für Kinder mit Migrationshintergrund.

Ein kritischer Punkt in Bezug auf die Einführung von Ganztagschulen ist die Raumsituation. Hier äußern Lehrer und das pädagogische Personal äußerste Unzufriedenheit und den Wunsch nach Verbesserung. Neun der Schulleiter/-innen geben an, dass ein Aus- oder Umbau stattgefunden hat, an zwei Schulen läuft er gegenwärtig und an vier Schulen ist er geplant (Mehrfachnennungen möglich). Die Raumnutzung geht aus Abbildung 16 hervor. Immerhin zwei Schulleiter/-innen geben an, dass nicht für jede Klasse ein eigener Klassenraum existiert.

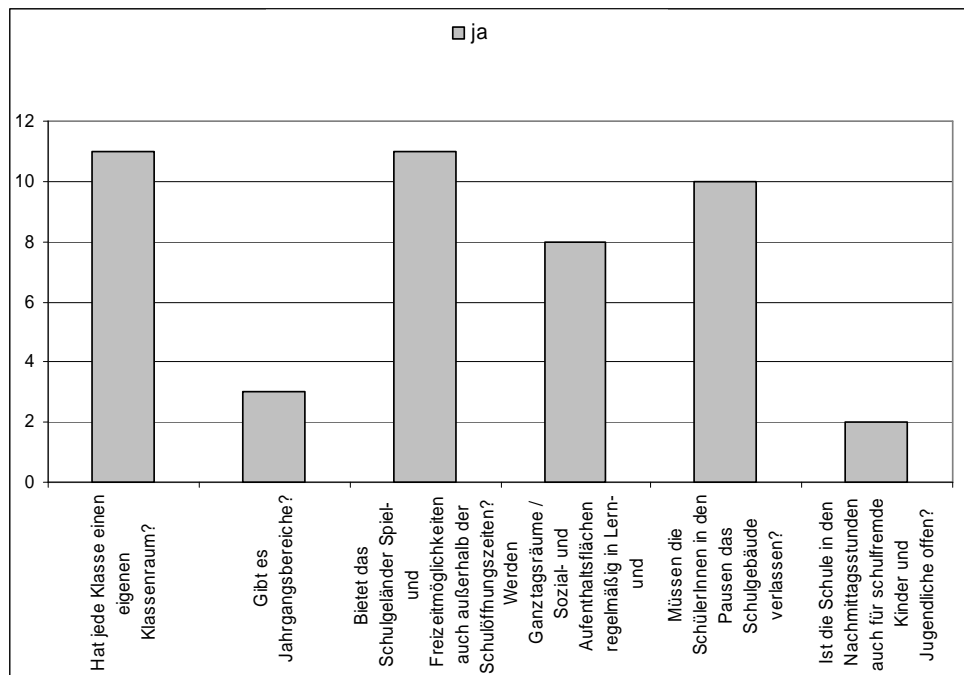


Abbildung 16 Raumausstattung und –nutzung in den Schulen

Die Ausstattung der Schulen mit verschiedenen Fach- und sonstigen Räumen lässt zu wünschen übrig. Bei weitem nicht jede Schule verfügt über ausreichend Fach- und sonstige Räume. Am seltensten sind eigene Sportplätze, Bewegungsräume, Werkstätten, eine eigene Mensa und Ruhe und Rückzugsräume vorhanden. Dementsprechend unzufrieden sind die Schulleiter/-innen denn auch mit der räumlichen Ausstattung ihrer Schulen: Auf einer Skala von 1 bis 4 (sehr schlecht bis sehr gut) bewerten sie die Räumlichkeiten im Durchschnitt lediglich mit 2.77 ($SD=.93$). Etwas besser fällt die Bewertung der personellen und materiellen Ausstattung aus, welche im Mittel mit „eher gut“ bewertet wird.

Bei den Antworten auf die Frage nach den räumlichen, personellen oder materiellen Ressourcen, welche bei der Umsetzung des Ganztagskonzeptes hilfreich wären, liegt der Schwerpunkt sehr deutlich auf der personellen Ausstattung. Gewünscht werden mehr pädagogisch ausgebildete Fachkräfte und von einem Befragten ein Psychologe, die 400 €-Kräfte werden eher kritisch gesehen. Auch die räumliche Ausstattung ist hier erneut Gegenstand der Wünsche.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich auch aufgrund der Schulleiterbefragung die Problemschwerpunkte herauskristallisieren, welche sich auch bei der Befragung der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals ergeben haben. Dies ist zum einen die mangelhafte räumliche und personelle Ausstattung, hervorgerufen durch zu geringe Finanzmittel. Zum anderen bleibt die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal, besonders was konkrete gemeinsame Angebote und eine formelle Zusammenarbeit betrifft, ein verbesserungswürdiger Punkt.

2.3 Brandenburg

2.3.1 Ganztagsmodelle im Primarbereich

Das Land Brandenburg geht von folgenden pädagogischen Leitzielen für die Gestaltung des Ganztagsangebotes aus:

- soziale Ausgrenzung verhindern
- bestehende Bildungsbarrieren abbauen
- Schaffen von Lebens- und Lernorten für Kinder
- individuelle Förderung von Kindern ermöglichen
- Ressourcen des Gemeinwesens bündeln und den Kindern zur Verfügung stellen
- Raum geben für die persönliche Begegnung zwischen Schülern und Lehrern und dem daraus resultierenden sozialen Lernen
- vertiefte Lern- und Förderangebote bei Erziehung und Bildung für möglichst viele Schüler ermöglichen und
- neue Lernorte erschließen durch Kooperation mit externen Partnern und die Öffnung nach außen; das ermöglicht es den Kindern, jugendkulturelle Angebote trotz der dünnen Besiedelung des Landes zu erreichen und zu erleben.⁵

Diese Leitlinien bilden die Grundlage für den inhaltlichen Aufbau der Gestaltungsbereiche von Ganztagschulen und für die unterschiedlichen Organisationsformen des Ganztags.

Im Land Brandenburg wird zwischen integrativen und additiven Modellen von Ganztagschulen unterschieden. Zu den integrativen Ansätzen zählen die voll gebundene Form und die teilweise gebundene Form. Als additiven Ansatz gibt es die offene Form. Für die Grundschule sind auf Grund der auch an Ganztagschulen weiterhin bestehenden Hortbetreuung nur die teilweise gebundene Form als verlässliche Halbtagsgrundschule + Hort + ergänzende Angebote (VHG) und die offene Form (OG) vorgesehen. Für beide Modelle ist eine pädagogische Gesamtkonzeption erforderlich, in der die unterrichtlichen und die unterrichtsergänzenden Angebote inhaltlich verknüpft und aufeinander bezogen sind. Die Ganztagsangebote müssen an mindestens drei Wochentagen jeweils acht Zeitstunden oder an mindestens vier Wochentagen jeweils sieben Zeitstunden umfassen und von der Kapazität so gestaltet sein, dass sie von 60 Prozent der Kinder der Jahrgangsstufe 1-6 (einschließlich der Hortkinder) genutzt werden können.

⁵ vgl. MBJS des Landes BRB: Eckpunkte zur Weiterentwicklung und Ausweitung von GTS-Angeboten an allgemeinbildenden Schulen im Land BRB, 2003, S. 2.

Die Modelle unterscheiden sich wie folgt:

	Teilweise gebundene Form (VHG) – Verlässliche Halbtagsgrundschule + Hort + ergänzende Angebote	Offene Form (OG) – Offener Ganztag
Schulzeit	Bis in den Nachmittag hinein täglich feste Schulzeit obligatorisch für alle Schüler/-innen bzw. bestimmte Klassen oder Jahrgangsstufen	Schulzeit studentafelbezogen und anschließend pädagogische Angebote zur Nutzung am Nachmittag, keine Teilnahmepflicht am Nachmittag, aber Anmeldung durch die Eltern verpflichtend
Rhythmisierung	Pädagogische und zeitliche Verzahnung von Unterricht und Freizeit <ul style="list-style-type: none"> - Erweiterte Lernangebote und Fördermaßnahmen - Schultag soll jugend- und lerngerecht rhythmisiert sein - Unterrichtsblöcke a 90 Minuten - Gestaltung des Tages u. a. durch offenen Beginn, individuelle Lernzeiten und pädagogisch betreutes Mittagsband⁶ - Fünf-Tage-Woche 	Pädagogische Verzahnung, aber zeitliche Trennung von Unterricht und Freizeit <ul style="list-style-type: none"> - studentafelbezogener Unterricht bis zum Mittag - nachmittägliche, pädagogisch begleitete Bildungsangebote oder selbstorganisierte Freizeitaktivitäten, jugendkulturelle Angebote und Betreuungsformen, die nicht zwingend mit dem Lerngeschehen der Schule in Verbindung stehen - verpflichtende Anmeldung für ½ Jahr⁷ - Mittagessen für Teilnehmer am Ganztagsangebot - drei oder vier Wochentage (s. o.)
Pädagogisches Konzept	Pädagogische und ganztagspezifische Ziele und Arbeitsweisen müssen ausgewiesen werden; es ist in Kooperation mit dem Hort und anderen Anbietern zu erarbeiten	Pädagogische Ziele und Schwerpunkte sind zu beschreiben, insbesondere pädagogische Absprachen mit Kooperationspartnern (mindestens drei) sind darzulegen
Personalkonzept	Beteiligung der Horterzieher am Unterricht ist abhängig davon, wie sich die Schule personell am Nachmittag einbringt ⁸	Eine Beteiligung der Horterzieher am Unterricht ist nicht vorgesehen

Ein Ganztagsangebot ist im Land Brandenburg für 25 Prozent der Schüler/-innen im Grundschulbereich vorgesehen. Neben der Qualität des pädagogischen Gesamtkonzepts sind die langfristige Sicherung des Schulstandortes und die regionalen Ausgewogenheit von Ganztagsangeboten entscheidend für die Genehmigung.

⁶ vgl. MBS des Landes BRB: Verwaltungsvorschriften über Ganztagsangebote an allgemein bildenden Schulen (VV-Ganztag), 2004, S. 4f.

⁷ vgl. ebenda, S. 4f.

⁸ vgl. <http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/schule/ganztagschule/Basisinformationen/ppt/foлие#271,7>, Folie 7.

2.3.2 Zusammensetzung der Stichprobe

Im Land Brandenburg gibt es gegenwärtig (Stand 01.10.2007) 474 Grundschulen. 137 Grundschulen haben eine flexible Schuleingangsphase. Seit dem Schuljahr 2007/2008 gibt es in der Primarstufe insgesamt 166 Ganztageseinrichtungen. Davon realisieren 80 den teilgebundenen (VHG + Hort + ergänzende Angebote) und 86 den offenen Ganztags.

Tabelle 7 Ganztagsmodelle im Land Brandenburg

Ganztagsmodell	Flexible Eingangsphase	Freie Trägerschaft
Teilweise gebundene Form: 80 Einrichtungen – davon:	23	14
Offene Form: 86 Einrichtungen – davon:	23	17

Ausgewählt wurden ausschließlich Klassen **ohne** flexible Schuleingangsphase, da diese Form der Schulorganisation für Brandenburg bereits untersucht wurde. Berücksichtigt wurden die beiden Varianten der Ausgestaltung der Ganztagsorganisation im Primarbereich, die offene Form und die teilweise gebundene Form des Ganztags. Zur Stichprobe gehören **12** Klassen der teilweise gebundenen Form und **sechs** Klassen der offenen Form der Ganztagsorganisation. Die Brutto-Stichproben und die Veränderungen nach der Beendigung des ersten Schuljahres dokumentiert die Tabelle 8.

Tabelle 8 Brutto-Stichprobe bzw. Datenstruktur der GO!-Brandenburg-Stichprobe: Anzahl der Schulen, Klassen und Schüler/innen nach Organisationsform des Ganztagsbetriebs

Brutto-Stichprobe	OG	VHG	insgesamt
Schulen	4	5	9
Klassen	6	12	18
Schüler/innen 1. Klasse	147	276	423
Abgang nach der 1. Klasse	-9	-28	-37
<i>Zugang nach der 1. Klasse</i>	5	29	34
Schüler/innen 2. Klasse	143	277	420

Aufgrund des sehr geringen Migrantenanteils in Brandenburg liegt der Fokus des Brandenburger Projektteils auf Kindern aus bildungsfernen Schichten und auf sprachauffälligen Kindern als Zielgruppe.

In der GO!-Brandenburg-Stichprobe nehmen laut Auskunft der beteiligten Lehrer/-innen etwa 95 Prozent der Schüler/-innen am Ganztagsbetrieb teil. Die soziale Herkunft der Schüler/-innen wurde mit einem Elternfragebogen erhoben, der Mitte der ersten Klasse an die Eltern verteilt wurde. Er umfasst vor allem Fragen zur Bildungsnähe des Elternhauses, zum sozio-ökonomischen Hintergrund der Familie und zum Schulalltag der Schüler/-innen. An der Befragung beteiligten sich etwa 80 Prozent der Eltern.

Die folgenden Tabellen 9 bis 10 beschreiben den sozialen Hintergrund der Schüler/-innen in der GO!-Brandenburg-Stichprobe. Im Vergleich zu den Daten des Mikrozensus 2005 zur Verteilung der Bevölkerung nach allgemeinbildendem Schulabschluss im Land Brandenburg (Quelle: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg) erreichen die Eltern in der GO!-Brandenburg-Stichprobe deutlich höhere Schulabschlüsse. Am Beispiel der Fachhoch-/Hochschulreife wird dieser Unterschied besonders deutlich: Im Land Brandenburg verfügten im Jahr 2005 etwa 21 Prozent der Bevölkerung, die einen Schulabschluss haben, über die Fachhoch-/Hochschulreife. Demgegenüber haben fast 40 Prozent der befragten Eltern in der GO-Brandenburg-Stichprobe diesen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss.

Tabelle 9 Höchster Schulabschluss der Eltern in der GO!-Brandenburg-Stichprobe

Höchster Schulabschluss der Eltern	Mutter		Vater	
	Häufigkeit	Gültige %	Häufigkeit	Gültige %
Schule ohne Abschluss beendet	0	0	3	1,0
Abschluss der POS nach der 8. Klasse	6	1,8	15	4,9
Hauptschul-/Volksschulabschluss	17	5,2	10	3,2
Erweiterter Hauptschulabschluss	12	3,6	7	2,3
Mittlere Reife	169	51,2	152	49,4
Fachhochschulreife	29	8,8	21	6,8
Hochschulreife/Abitur	97	29,4	100	32,5
<i>keine Angaben</i>	8		30	
Insgesamt	338	100,0	338	100,0

Tabelle 10 Höchster Berufsabschluss der Eltern in der GO!-Brandenburg-Stichprobe

Höchster Berufsabschluss der Eltern	Mutter		Vater	
	Häufigkeit	Gültige %	Häufigkeit	Gültige %
keine abgeschlossene Ausbildung	19	5,8	18	5,8
abgeschlossene Lehre/Ausbildung	149	45,2	132	42,4
Berufsfachschulabschluss u. a.	47	14,2	31	10,0
Fachschul-, Meisterabschluss u. a.	32	9,7	40	12,9
Fachhochschulabschluss/Diplom (FH)	35	10,6	32	10,3
Hochschul-/Universitätsabschluss	48	14,5	58	18,6
<i>keine Angaben</i>	8		27	
Insgesamt	338	100,0	338	100,0

2.3.3 Rahmenbedingungen und Ganztagelemente

Aus der Befragung der Schulleiter/-innen der am Projekt teilnehmenden Schulen – eingesetzt wurde der Fragebogen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – lassen sich Hinweise um Ausbau des Ganztags ableiten. Alle neun Schulen orientieren sich an den im Punkt 2.3.1 beschriebenen gesetzlichen Vorgaben. Durch die Kooperation mit den Horten ist eine Betreuung der Kinder an allen Einrichtungen von 06.00 bis 18.00 Uhr möglich. Die teilgebundenen Einrichtungen haben einen offenen Anfang eingeführt und ein Zeitkonzept zur Verzahnung von Unterricht und Freizeit entwickelt. Sie machen in ihrem Schulprogramm Aussagen zur Rhythmisierung und Zeitnutzung. Längere zusammenhängende Lernzeiten wurden demnach an den Schulen eingerichtet. Drei der vier offenen Ganztageinrichtungen haben den 45-Minuten-Rhythmus beibehalten. Allerdings haben zwei Schulen dennoch ein Zeitkonzept zur Tagesrhythmisierung entwickelt. Eine Schule hat den 45-Minuten Takt zugunsten größerer Zeitblöcke aufgelöst. Trotz der zeitorganisatorischen Veränderungen an den teilgebundenen Einrichtungen bleiben an allen Schulen Unterricht und Freizeit weitgehend getrennte Bereiche.

Die Auswertung des Klassentagebuchs (vgl. Punkt 5.1.1) zeigt, dass die praktische Umsetzung in den untersuchten Klassen hinter diesen konzeptionellen Aussagen z.T. stark zurückbleibt. Die Stundenpläne bilden weitgehend das traditionelle Stundenmuster ab, so dass die in den Schulen eingerichteten längeren Lernzeiten wieder in den 45-Minuten-Takt gegliedert werden (vgl. Abbildung 17: **Einrichtung längerer Lernzeiten in den Organisationsformen.**

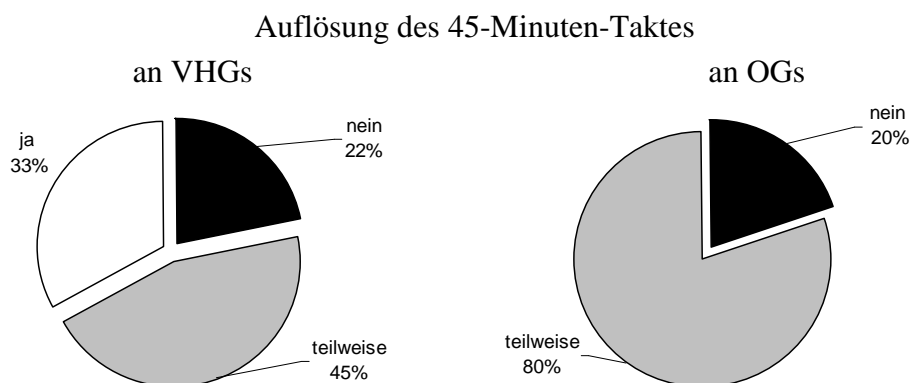


Abbildung 17: Einrichtung längerer Lernzeiten in den Organisationsformen

Klassen im offenen Ganztag sind nicht verpflichtet, längere zusammenhängende Lernzeiten einzurichten, tun dies aber zum Teil (vgl. Abbildung 17). Da sich die Taktgestaltung zwischen Klassen innerhalb einer Schule ebenfalls un-

terscheidet, ist ein Zusammenhang mit dem relativ hohen Stundenanteil der Klassenlehrkräfte und ihrer Autonomie bei diesbezüglichen Entscheidungen sehr wahrscheinlich.

Angaben der Schulleiter/-innen zur Ausgestaltung des Ganztags deuten darauf hin, dass es am Nachmittag in allen Schulen Angebote in Form von Hausaufgabenbetreuung, Arbeitsgemeinschaften, Angeboten in Funktionsräumen und freiem Spiel gibt. Die von Klieme, Holtappels, Rauschenbach und Stecher (2007, S. 356) für Grundschulen konstatierte stärkere Orientierung auf freizeitorientierte Angebote und Hausaufgabenbetreuung zeigt sich auch an den Brandenburger Schulen. Eine Orientierung der Angebote am Schulprofil ist nicht feststellbar. Allerdings gibt es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. So legt eine Schule vor allem Wert auf die Erweiterung der fächerübergreifenden Lernangebote, vier haben die Hausaufgabenbetreuung vorwiegend ausgebaut. Soziales Lernen und Gemeinschaftsaufgaben werden insbesondere in den Konzepten der teilgebundenen Ganztagschulen stark betont. Langfristige Projekte und Projekttage werden in beiden Organisationsformen im viertel- bzw. halbjährlichen Rhythmus praktiziert.

Die Teilnahme an den Förderangeboten und der Hausaufgabenbetreuung ist an den teilgebundenen Ganztageinrichtungen verpflichtend. Damit kann innerhalb des erweiterten Zeitrahmens Förderansätzen intensiver nachgegangen werden.

Unterschiede zwischen den Organisationsformen gibt es beim Personaleinsatz. Die Betreuung bei den Angeboten in Funktionsräumen und beim freien Spiel erfolgt vorrangig durch Vertreter/-innen des pädagogischen Personals. Bei der Hausaufgabenbetreuung, den Arbeitsgemeinschaften und beim Förderunterricht spielt das Lehrpersonal in vier Einrichtungen des teilgebundenen Ganztags eine große Rolle. Die offenen Ganztageinrichtungen zeigen hier kein einheitliches Bild. Bei zwei Einrichtungen ist die Verteilung zwischen den Professionen relativ ausgeglichen. Bei den anderen obliegt die Gestaltung der außerunterrichtlichen Elemente überwiegend dem pädagogischen Personal.

Die stärkere Einbindung der Lehrkräfte in den Nachmittagsbereich ist vor allem auf die schon erwähnte Verzahnung der Bildungsbereiche in den teilgebundenen Schulen zurückzuführen. Dies hat auch den Einsatz des pädagogischen Personals im Vormittagsbereich zur Folge. Neben den schon aufgezeigten Betreuungstätigkeiten leisten die Vertreter/-innen des pädagogischen Personals durch die so genannte Doppelsteckung eine Unterstützungsfunktion im Unterricht. Diese Unterstützung gibt es z.T. auch an den offenen Ganztagschulen, wobei hier stärker weitere Lehrkräfte herangezogen werden.

Aus den erhobenen Merkmalen der Schulleiterbefragung lässt sich in Anlehnung an Holtappels (2007, S. 204 f.) ein Index zum Ausbaugrad ganztägiger Schulen erstellen (vgl. Punkt 2.1.3). Bei der Berechnung zeigt sich, dass alle neun Brandenburger Schulen über einen relativ hohen Ausbaugrad verfügen.

Alle Schulen liegen mit $M = 2.89$ und einer geringen Streuung von $SD = .23$ über dem theoretischen Mittelwert des Ausbauindex. Laut Holtappels (vgl. ebd.) wird damit eine positive Entwicklung der Schulen begünstigt.

3. Im Projektverbund erzielte Ergebnisse: Schülerleistungen

3.1 Schulische Leistungen im Lesen und in Mathematik: Berlin

Die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse geben die Leistungen der Schüler zum Ende der ersten und zum Ende der zweiten Klasse wieder. Hierbei werden nur die Schüler berücksichtigt, die zu beiden Messzeitpunkten an der Erhebung teilgenommen haben. Die Daten beziehen somit den Berliner Längsschnitt von 790 Schülern ein.

Leistungen in der Lesegeschwindigkeit bzw. im basalen Lesen

In den Leistungen zum Ende der ersten Klasse und zum Ende der zweiten Klasse zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Organisationsform, des Geschlechts und der Herkunftssprache für die basale Leseleistung. In der Berliner Stichprobe werden die Normwerte für die erste und zweite Klasse nicht erreicht (siehe auch Tabelle 11). Lagen die Schüler zum ersten Messzeitpunkt 14 Punkte zurück, hat sich der Abstand zum zweiten Messzeitpunkt mit 17 Punkten leicht vergrößert. Im Vergleich zur Eichstichprobe liegen die Kinder in der Berliner Stichprobe 7 Monate in der Leseleistung zurück.

Tabelle 11 Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen der GO!-Berlin-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe nach MZP

basales Lesen (WLLP)	<i>GO!-Berlin-Stichprobe</i>		Eichstichprobe 1998		Effektstärke d^9
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1	28.5	16.7	42.8	17.2	-.84
Ende Klasse 2	54.9	20.8	72.2	21.4	-.82

a) Organisationsspezifische Unterschiede

In der Betrachtung der organisationsspezifischen Unterschiede wird deutlich, dass Schüler an gebundenen Ganztagschulen in ihren Leseleistungen schlechter abschneiden als Schüler an offenen Ganztagschulen. Über die zwei Messzeitpunkte sind diese Abstände auch stabil geblieben, die Streuung der Leistungen hat jedoch in beiden Organisationsformen zugenommen.

⁹ Effektstärke nach Cohen (1988).

Tabelle 12 Vergleich der Testergebnisse in der WLLP in der GO!-Berlin-Stichprobe nach Organisationsform des Ganztagsbetriebs nach MZP

basales Lesen (WLLP)	Gebunden		Offen		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1	25.5	14.9	29.4	17.1	-.24 (p=.005)
Ende Klasse 2	51.9	20.0	55.4	21.0	-.17 (p=.044)

b) Geschlechtsspezifische Unterschiede

Für die Leseleistung zeigen sich weiterhin geschlechtsspezifische Unterschiede. Mädchen erreichen zu beiden Messzeitpunkten höhere Leseleistungen als Jungen. Die Unterschiede haben sich zum Ende der zweiten Klasse nur gering vergrößert. Im Vergleich zur Eichstichprobe hat sich dieser Unterschied weiter vergrößert.

Tabelle 13 Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Berlin Stichprobe nach MZP

basales Lesen (WLLP)	Jungen		Mädchen		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1	26.6	15.9	30.4	17.3	.23 (p=.002)
Ende Klasse 2	52.2	20.4	56.8	29.9	.18 (p=.002)

c) Unterschiede nach Herkunftssprache

Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache erreichen im Vergleich zu Schüler/-innen deutscher Herkunftssprache geringere Leseleistungen. Diese Unterschiede zeigen sich zu beiden Messzeitpunkten; der Abstand zwischen den Schülergruppen hat sich zum zweiten Messzeitpunkt ebenfalls leicht vergrößert. Weiterhin hat auch die Streuung der Leistung zugenommen. Bezieht man die Ergebnisse von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache auf die Ergebnisse der Eichstichprobe (die diese Schülergruppe nicht berücksichtigt) dann liegen die Schüler in der Berliner Stichprobe um 10 Monate in der Lesegeschwindigkeit zurück.

Tabelle 14 Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen Schüler/-innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache der GO!-Berlin-Stichprobe nach MZP

basales Lesen (WLLP)	deutsche Herkunftssprache		nichtdeutsche Herkunftssprache		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1	33.0	16.7	21.7	14.0	.73 (p=.000)
Ende Klasse 2	60.4	20.3	45.9	18.3	.75 (p=.000)

d) Schul- und klassenspezifische Unterschiede

Die folgende Tabelle gibt an, inwieweit die Klassenzugehörigkeit für die Leistung von Bedeutung ist. Es wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen den Klassen über die Messzeitpunkte deutlich abgenommen haben. Dieser Befund steht im Gegensatz zu den Befunden in Brandenburg (siehe Tabelle 15), wo sich die Unterschiede zwischen den Klassen leicht vergrößert haben. Am Ende der zweiten Klasse sind die Unterschiede aufgrund der Klassenzugehörigkeit zwischen Berlin und Brandenburg fast angeglichen (24 bzw. 20 Prozent).

Tabelle 15 Anteile der Schülerunterschiede in der WLLP, die durch Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (η^2) nach MZP

	Schulebene	Klassenebene
basales Lesen (WLLP)	η^2	η^2
Ende Klasse 1	29 Prozent	31 Prozent
Ende Klasse 2	23 Prozent	24 Prozent

Die beiden folgenden Abbildungen (Abbildung 18 und Abbildung 19) verdeutlichen die Klassenmittelwerte sowie die Streuung der Leistungen innerhalb der Klassen. Zum zweiten Messzeitpunkt sind die Abstände zwischen den Klassen geringer geworden, es ist jedoch keine einheitliche Angleichung festzustellen. 52 Prozent der Klassen haben sich in ihrem Rang um maximal drei Plätze verbessert bzw. verschlechtert.

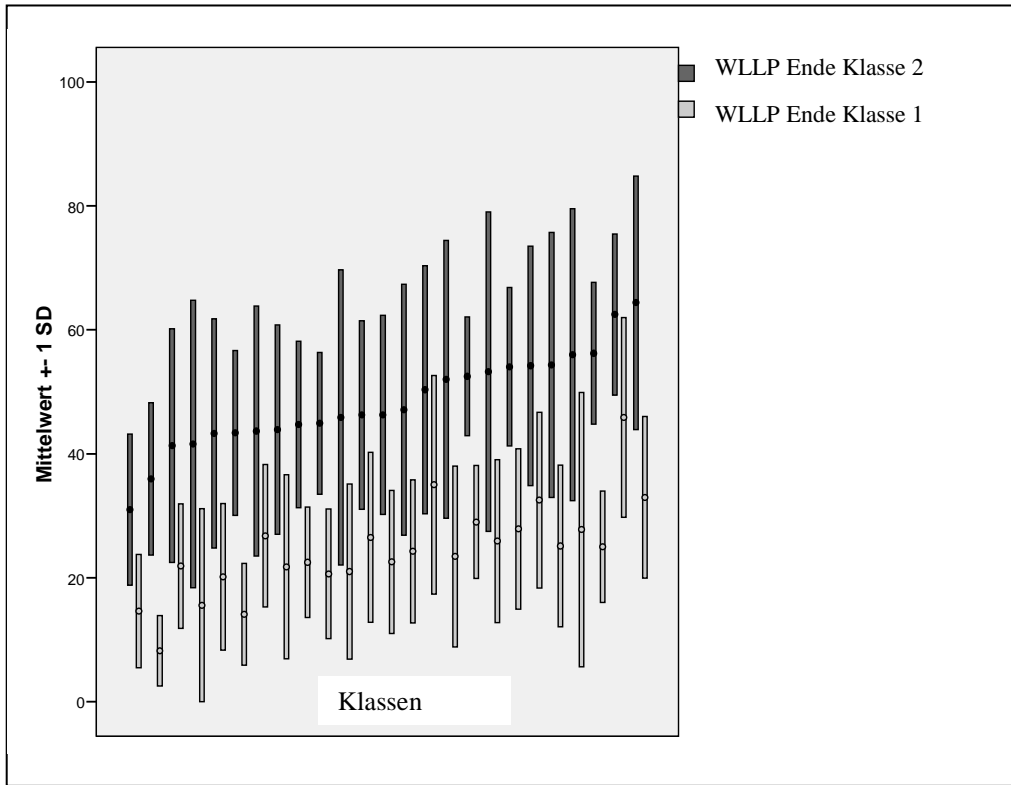


Abbildung 18 Verteilung der Leseleistung in der WLLP nach Klassen und MZP (Mittelwert plus/minus eine Standardabweichung)

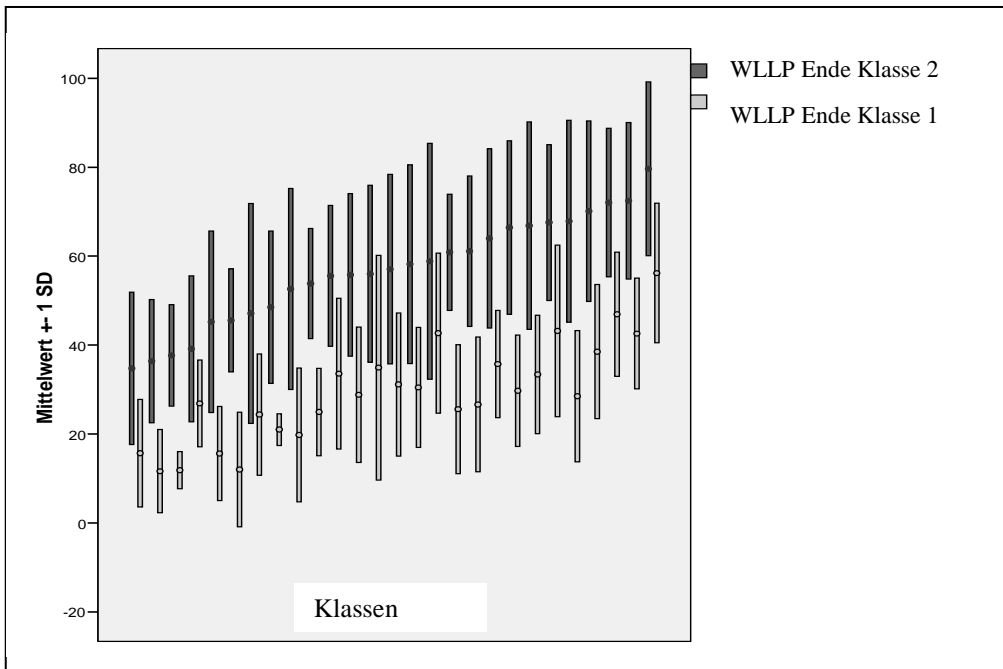


Abbildung 19 Verteilung der Leseleistung in der WLLP nach Klassen und MZP (Mittelwert plus/minus eine Standardabweichung)

Lernzuwächse für die Würzburger Leise Leseprobe

Zusammenfassend werden in der folgenden Tabelle die Zuwächse im basalen Lesen dargestellt. Es zeigt sich, dass die Lernzuwächse über die betrachteten Gruppen hinweg annähernd ähnlich ausfallen. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache zeigen jedoch einen etwas geringeren Lernzuwachs als Schüler deutscher Herkunftssprache.

Tabelle 16 Lernzuwächse für die Würzburger Leise Leseprobe

Leistungszuwachs MZP 1 zu MZP 2	
	M
Insgesamt	25.7
Organisationsspezifisch	
Offen	26.0
Gebunden	26.4
Geschlechtsspezifisch	
Männlich	25.6
Weiblich	26.5
Herkunftssprache	
Deutsch	27.4
Nichtdeutsch	24.1
Jahgangsmischung	
Ja	26.4
Nein	25.9

Leistungen im Textverständnis

Neben einem Test zur Erfassung der Dekodiergeschwindigkeit wurde zum zweiten Messzeitpunkt ein Test zur Erhebung des Textverständnisses eingesetzt. In Abbildung 20 sind die Mittelwerte für die betrachteten Merkmale abgebildet. Für das Leseverständnis zeigen sich ebenfalls leichte Vorteile für Schüler an offenen Ganztagschulen, für Mädchen sowie für Schüler deutscher Herkunftssprache. Auch im Leseverständnis wird der Normwert in der Stichprobe nicht erreicht (Tabelle 17).

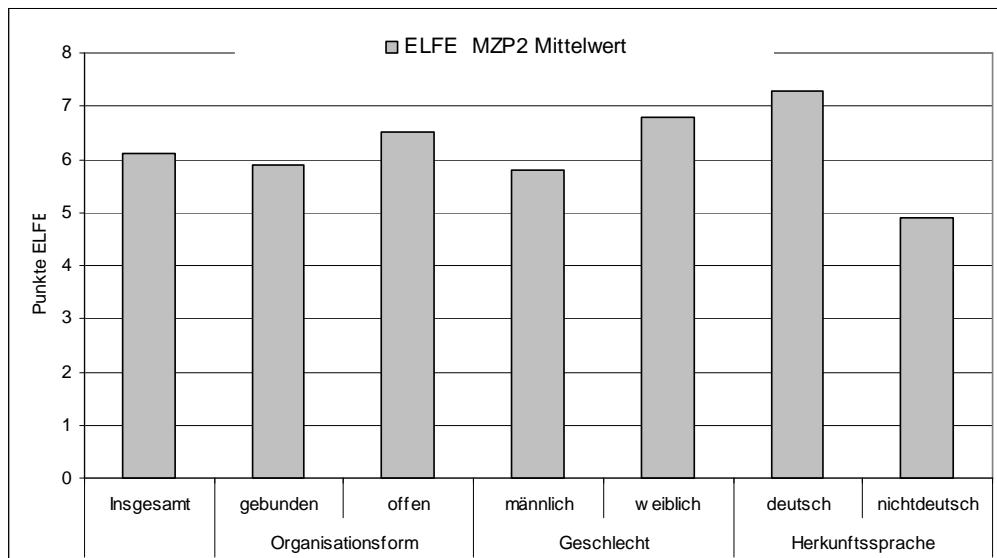


Abbildung 20 Leistungen im Leseverständnis nach Organisationsform, Geschlecht und Herkunftssprache

Im Gegensatz zur Würzburger Leise Leseprobe berücksichtigt der Test ELFE 1-6 in der Eichstichprobe auch den Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und bietet daher für die Interpretation der Berliner Ergebnisse eine angemessene Grundlage. Es zeigt sich jedoch, dass auch in diesem Test die Schüler deutlich hinter der Eichstichprobe zurück liegen.

Tabelle 17 Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen der GO!-Berlin-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe

Textverständnis (ELFE 1-6)	GO!-Berlin-Stichprobe		Eichstichprobe		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 2	6.4	3.7	9.3	4.3	-.72

a) Organisationsspezifische Unterschiede

Wie auch für die Lesegeschwindigkeit zeigen sich für das Textverständnis Unterschiede zwischen den Organisationsformen. Schüler an offenen Ganztagschulen erreichen etwas bessere Leistungen als Schüler an gebundenen; dieser Unterschied fällt aber eher gering aus.

Tabelle 18 Vergleich der Testergebnisse in ELFE in der GO!-Berlin-Stichprobe nach Organisationsform des Ganztagsbetriebs

Textverständnis (ELFE 1-6)	Gebunden		Offen		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 2	5.9	3.4	6.5	3.7	.17 (p=.054)

b) Geschlechtsspezifische Unterschiede

Wie auch für die Lesegeschwindigkeit ergeben sich für das Textverständnis geschlechtsspezifische Unterschiede. Im Leseverständnis erreichen Jungen einen Punkt niedrigere Leistungen als Mädchen und lösen damit im Mittel eine Aufgabe weniger.

Tabelle 19 Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Berlin-Stichprobe

Textverständnis (ELFE 1-6)	Jungen		Mädchen		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 2	5.8	3.6	6.8	3.6	.28 (p=.000)

c) Unterschiede nach Herkunftssprache

Wie auch in der Lesegeschwindigkeit zeigen sich für das Leseverständnis deutliche Unterschiede zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache. Insbesondere der Abstand der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache zur Normstichprobe ist erheblich.

Tabelle 20 Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache der GO!-Berlin-Stichprobe

Textverständnis (ELFE 1-6)	Deutsche Herkunftssprache		Nichtdeutsche Herkunftssprache		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 2	7.3	3.7	4.9	3.2	.69 (p=.000)

d) Schul- und klassenspezifische Unterschiede

Die Unterschiede aufgrund der Schul- bzw. Klassenzugehörigkeit sind für das Textverständnis im Vergleich zur Lesegeschwindigkeit etwas geringer ausgeprägt. Die Klassen unterscheiden sich demnach in den mittleren Leistungen weniger stark.

Tabelle 21 Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) in ELFE, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (η^2)

Textverständnis (ELFE 1-6)	Schulebene	Klassenebene
	η^2	η^2
Ende Klasse 2	13 Prozent	15 Prozent

Leistungen in Mathematik

Zur Erfassung der Mathematikleistung wurde zum ersten Messzeitpunkt der DEMAT 1+ und zum zweiten Messzeitpunkt der DEMAT 2+ eingesetzt. Da

diese Instrumente nicht identisch sind und keine Ankeritems vorliegen, ist ein direkter Vergleich über die beiden Messzeitpunkte an dieser Stelle nicht möglich. Wie in folgender Tabelle 22 ersichtlich ist, erreichen die Schüler aus der Stichprobe nicht die Normwerte zu beiden Messzeitpunkten. Der Abstand zum Normwert hat sich zum zweiten Messzeitpunkt ebenfalls vergrößert.

Tabelle 22 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen der GO!-Berlin-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe und MZP

	GO!-Berlin-Stichprobe		Eichstichprobe		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	21.5	8.8	25.1	7.2	-.45
Ende Klasse 2 (DEMAT 2+)	13.5	8.5	19.9	9.0	-.73

a) Organisationsspezifische Unterschiede

In den Mathematikleistungen sind die Unterschiede zwischen der gebundenen und offenen Organisationsform von Messzeitpunkt eins zu Messzeitpunkt zwei etwas geringer geworden. Es zeigen sich jedoch, wie bei den anderen beiden Leistungsbereichen, Vorteile für Schüler an offenen Ganztagschulen.

Tabelle 23 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik in der GO!-Berlin-Stichprobe nach Organisationsform des Ganztagsbetriebs und MZP

	Gebunden		Offen		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	19.3	8.1	22.2	8.5	.35 (p=.000)
Ende Klasse 2 (DEMAT 2+)	11.9	8.1	13.9	8.9	.24 (p=.003)

b) Geschlechtsspezifische Unterschiede

Im Vergleich zum Messzeitpunkt eins prägen sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Mathematikleistungen zum Messzeitpunkt zwei deutlicher aus. Die Unterschiede in den Mathematikleistungen zwischen Mädchen und Jungen sind zum zweiten Messzeitpunkt deutlich stärker und auch signifikant ausgeprägt als zum ersten. Auch wenn sich die Leistungen im Vergleich zur Normstichprobe auf einem niedrigen Niveau bewegen, ist der Abstand zwischen Jungen und Mädchen bezogen auf die Normstichprobe etwas geringer (2,3 Punkte bzw. 3,3 Punkte). Somit liegen die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Rahmen der Normstichprobe und sind geringer als in Brandenburg.

Tabelle 24 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Berlin-Stichprobe nach MZP

	Jungen		Mädchen		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	21.8	8.6	21.2	8.4	.07 (p=.333)
Ende Klasse 2 (DEMAT 2+)	14.6	9.0	12.3	8.4	.26 (p=.001)

c) Unterschiede nach Herkunftssprache

Bezüglich der Leistungen in Mathematik der Schülergruppen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache zeigen sich über die Messzeitpunkte keine wesentlichen Veränderungen. Die Unterschiede sind bereits zum ersten Messzeitpunkt deutlich ausgeprägt. Zwischen den Leseleistungen und den Mathematikleistungen zeigen sich innerhalb der Gruppe der Schüler nichtdeutscher Herkunft höhere Zusammenhänge als dies bei deutschen Schülern der Fall ist (Elfe und DEMAT 2+ .56 bzw. .41). Dies kann an der sprachbetonten Testanweisung für den Mathetest liegen, zeigt aber auch, dass Leistungen im Textverständnis einen Einfluss auf die Mathematikleistungen ausüben.

Tabelle 25 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in der GO!-Berlin-Stichprobe nach MZP

	Deutsche Herkunftssprache		Nichtdeutsche Herkunftssprache		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	23.7	7.7	18.2	8.6	.67 (p=.000)
Ende Klasse 2 (DEMAT 2+)	15.7	8.4	10.1	8.3	.67 (p=.000)

d) Schul- und klassenspezifische Unterschiede

In den Mathematikleistungen ist die Varianz zwischen den Klassen höher als zwischen den Schulen. Weiterhin ist die Klassenzugehörigkeit für die Mathematikleistung von größerer Bedeutung als dies bei den anderen beiden Leistungsbereichen der Fall ist. Obwohl die Leistungsschere zwischen den Klassen beispielsweise im Vergleich zu Brandenburg in Berlin bereits zum Messzeitpunkt eins mehr als doppelt so groß war, vergrößert sich die Leistungsschere zwischen den Klassen identisch.

Tabelle 26 Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) im DEMAT, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden

	Schulebene	Klassenebene
	Eta ²	Eta ²
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	26	29
Ende Klasse 2 (DEMAT 2+)	28	33

3.1.1 Differenzierte Befunde für den offenen Ganzttag

Deskriptive Befunde

In der längsschnittlichen Betrachtung des offenen Ganztages zeigen sich Unterschiede in den Leistungen zwischen den Kinder, die ein Ganztagsangebot wahrnehmen und denen, die nicht am Ganzttag teilnehmen. Weiterhin zeigen sich auch signifikante Unterschiede in den Hintergrundmerkmalen der Schüler (Kognitive Leistungsfähigkeit und Sprachstand), so dass davon auszugehen ist, dass Schüler die am Ganzttag teilnehmen über mehr lernförderliche individuelle Ressourcen verfügen. Die Tabelle 27 gibt die Unterschiede in den Mittelwerten wieder.

Tabelle 27 Offener Ganzttag und Leistungsmerkmale der Schüler

	Teilnahme am offenen Ganzttag	keine Teilnahme
Mittlere Leistung CFT MZP 1	34.9*** (6.6)	31.8 (8.7)
Mittlerer Sprachstand	3.6*** (.62)	3.4 (.72)
Mittlere Leistung WLLP MZP 1	32.4*** (16.4)	25.1 (17.1)
Mittlere Leistung WLLP MZP 2	59.6*** (19.6)	49.3 (21.5)
Mittlerer Lernzuwachs WLLP	27.2** (14.3)	24.2 (14.0)
Mittlere Leistung ELFE	7.1*** (3.6)	5.6 (3.8)
Mittlere Leistung DEMAT MZP1	24.3*** (7.8)	19.6 (8.6)
Mittlere Leistung DEMAT MZP2	15.7*** (8.7)	12.0 (9.0)

Da die Lesegeschwindigkeit mit dem gleichen Testverfahren an beiden Messzeitpunkten eingesetzt wurde, lassen sich hier Entwicklungen nach Teilnahme bzw. Nichtteilnahme am offenen Ganztagsangebot abbilden. Im längsschnittlichen Vergleich der beiden Messzeitpunkte (Abbildung 21) zeigt sich in der deskriptiven Darstellung, dass sich die Leistungen der Schüler/-innen zum Messzeitpunkt zwei weiter auseinander bewegen.

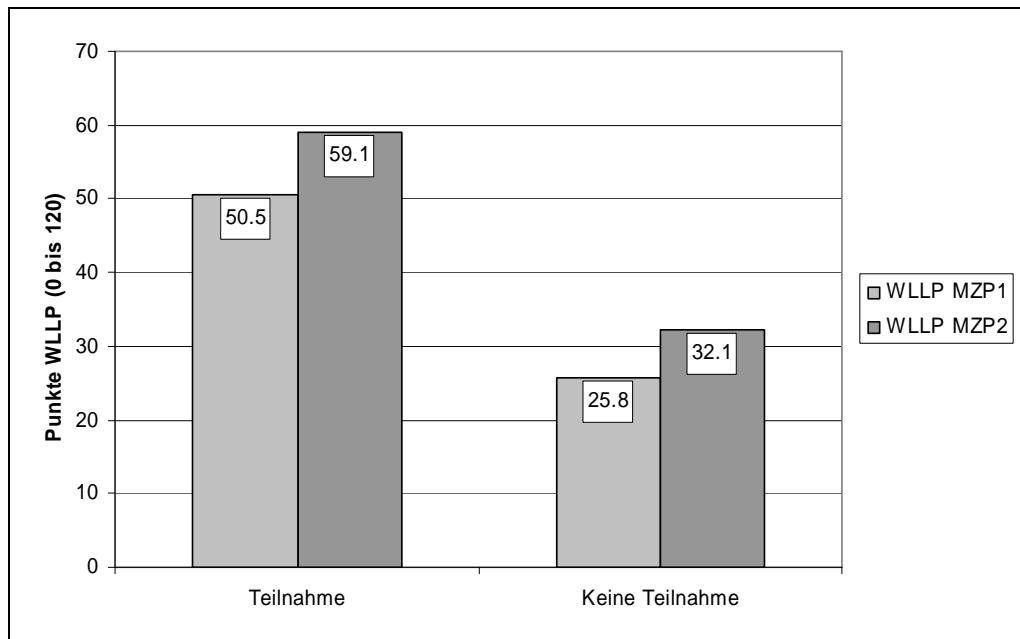


Abbildung 21 Leistungen im basalen Lesen nach Teilnahme am Ganztag

Mehrebenenanalytische Betrachtung der Leistungen nach Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb und Herkunftssprache

In der Auswertung von schulbezogenen Fragestellungen ergeben sich spezielle Anforderungen durch die Mehrebenenstruktur der Daten. Schüler/-innen befinden sich in Klassen und diese wiederum in Schulen. Daraus ergibt sich die Tatsache, dass sich die Schüler/-innen innerhalb dieser Kontexte bezüglich bestimmter Merkmale ähnlicher sind. Für die Bestimmung des Zusammenhangs zwischen individuellen Merkmalen, Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb und den Lese- und Mathematikleistungen wurden aus diesem Grund die Analysen mit Hilfe des Hierarchischen Linearen Modells (HLM) durchgeführt (vgl. dazu Raudenbush & Bryk, 2000).

Basale Leseleistung

In der längsschnittlichen Betrachtung der Ergebnisse für die Lesegeschwindigkeit (Tabelle 28) wird deutlich, dass das Vorwissen die größte Erklärungskraft besitzt. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache liegen auch nach Kontrolle des Vorwissens signifikant hinter Leistungen von Schüler/-innen deutscher Herkunftssprache zurück. Weiterhin zeigt sich ein positiver, signifikanter Effekt für Schüler/-innen, die in offenen Ganztagschulen am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Diese erreichen in der Lesegeschwindigkeit bessere Ergebnisse als Schüler/-innen, die nicht am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Dieser Effekt ist zwar gering, aber auch nach Kontrolle des Vorwissens signifikant. Es zeigt sich hier also zumindest eine Tendenz dahingehend, dass eine Teilnahme am Ganztag Effekte auf die Leistungen zeigt.

Tabelle 28 HLM-Modell zur Erklärung der Lesegeschwindigkeit

	Modell
Mittlere Leistung im WLLP MZP2	.00
Individualebene	
*Vorwissen MZP 1	.71***
Nichtdeutsche Herkunftssprache (Ref. Deutsch)	-.15*
Teilnahme am Ganzttag (Ref. Keine Teilnahme)	.13*
R ² (innerhalb von Klassen)	46%

(*z-standardisierte Werte) *** p≤.001; ** p≤.01; *≤.05

Leseverständnis

Da für das Leseverständnis (ELFE) bisher nur ein Messzeitpunkt vorliegt, wurde hier zur Erfassung der Vorkenntnisse die kognitive Leistungsfähigkeit berücksichtigt (siehe Tabelle 29). Für das Modell zeigt sich ebenfalls ein Rückstand von Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache in den Leseleistungen, weiterhin übt die kognitive Leistungsfähigkeit einen Einfluss aus. Die Teilnahme am Ganzttag hat jedoch keinen Effekt auf die Leistungen nach Kontrolle der kognitiven Leistungsfähigkeit. Hier zeigt sich möglicherweise ein Selektionseffekt der Teilnahme am Ganzttag.

Tabelle 29 HLM-Modell zur Erklärung des Leseverständnis

	Modell
Mittlere Leistung im ELFE MZP 2	.05
Individualebene	
Nichtdeutsche Herkunftssprache (Ref. Deutsch)	-.21*
CFT MZP 1	.40***
Teilnahme am Ganzttag (Ref. Keine Teilnahme)	n.s.
R ² (innerhalb von Klassen)	16%

(*z-standardisierte Werte) *** p≤.001; ** p≤.01; *≤.05

Mathematikleistung

In Tabelle 30 wird die Mathematikleistung zum Messzeitpunkt zwei abgebildet. Ebenfalls werden zur Vorhersage der Leistungen zum Messzeitpunkt zwei das Vorwissen in Mathematik zum Messzeitpunkt eins, die kognitive Leistungsfähigkeit sowie der Sprachstand kontrolliert. Hierbei ist das Vorwissen der stärkste Prädiktor, doch auch nach Einbeziehung des Vorwissens zeigen sich signifikante Effekte des Sprachstands und der kognitiven Leistungsfähigkeit. Die Teilnahme am Ganzttag zeigt keinen Zusammenhang zur Mathematikleistung.

Tabelle 30 HLM-Modell zur Erklärung der Mathematikleistung (DEMAT 2+)

	Modell
Mittlere Leistung im DEMAT MZP2	.06
Individualebene	
*Vorwissen MZP 1	.59***
Nichtdeutsche Herkunftssprache (Ref. Deutsch)	n.s.
Teilnahme am Ganzttag (Ref. Keine Teilnahme)	n.s.
CFT MZP1	.07
*Sprachstand	.15***
R ² (innerhalb von Klassen)	38%
(*z-standardisierte Werte)	*** p≤.001; ** p≤.01; *≤.05

3.2 Schulische Leistungen im Lesen und in Mathematik: NRW

Leistungen in der Lesegeschwindigkeit bzw. im basalen Lesen

Es wurden die Leistungen im basalen Lesen der Zweitklässler der Stichprobe des Landes Nordrhein-Westfalen mit der Würzburger Leise Leseprobe (WLLP) erfasst. Erneut werden hier nur die Ergebnisse der Schüler/-innen dargestellt, welche an beiden Messzeitpunkten an der Untersuchung teilgenommen haben und zum zweiten Messzeitpunkt in der Klassenstufe 2 waren (n=635). Die Ergebnisse beider Messzeitpunkte weichen negativ von der bundesweiten Eichstichprobe ab. In diese wurden allerdings auch keine Kinder mit Migrationshintergrund einbezogen. Zusätzlich ist in Rechnung zu stellen, dass die Eichstichprobe zum Ende des 2. Schuljahres erhoben wurde, der Erhebungszeitpunkt in NRW aber in der Mitte des 2. Schuljahres lag. Geht man von einer linearen Entwicklung der Testergebnisse zwischen den Messzeitpunkten in der Eichstichprobe aus, so wäre in der Mitte der 2. Klasse durchschnittlich ein Testergebnis von 57,5 zu erwarten. In Relation zu diesem Wert sind die Ergebnisse in NRW als ausgesprochen günstig zu bewerten. Eine Übersicht über die Ergebnisse im Lesen bietet Tabelle 31.

Tabelle 31 Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen der GO!-NRW-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe nach MZP

basales Lesen (WLLP)	GO!-NRW -Stichprobe		Eichstichprobe 1998		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1	30.2	15.9	42.8	17.2	-.76
Mitte Klasse 2	56.4	19.0	72.2	21.4	-.78

a) Geschlechtsspezifische Unterschiede

Es ergaben sich keinerlei signifikante Geschlechtsunterschiede in der WLLP.

b) Organisationsspezifische Unterschiede

Zu Messzeitpunkt 1 zeigt sich, dass bei einer ausschließlichen Betrachtung von Schüler/-innen an offenen Ganztagschulen keine signifikanten Unterschiede in der Leseleistung im WLLP zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern am Ganztagsangebot auftreten. Werden auch die Halbtagschüler einbezogen ergeben sich indes Effekte: Ein Scheffé-Test zur Analyse von Subgruppenunterschieden zeigt, dass Schüler/-innen an Halbtagschulen signifikant bessere Leistungen in der WLLP zeigen als ihre Altersgenossen an Ganztagschulen, unabhängig davon, ob diese am Ganztagsangebot teilnehmen oder nicht.

Diese Leistungsunterschiede werden zum Messzeitpunkt 2 nicht mehr gefunden. Tendenziell haben hier die Schüler/-innen an Ganztagschulen, die nicht

am Ganztagsangebot teilnehmen die besten Ergebnisse, gefolgt von Halbtags-schüler/-innen und Ganztags-schüler/-innen, welche das Ganztagsangebot auch nutzen. Es sei daran erinnert, dass es zu Messzeitpunkt 2 Stichprobenverschiebungen gab: Drei Schulen, die zu Messzeitpunkt 1 noch Halbtagsgrundschulen waren, sind im Schuljahr 2007/2008 in die offene Ganztagsorganisation übergegangen. Allerdings werden auch bei Berücksichtigung der Organisationsform von Messzeitpunkt 1 für den Vergleich der Leseleistung zum Messzeitpunkt 2 die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht signifikant (sind aber tendenziell ähnlich wie zum Messzeitpunkt 1). Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse bietet Tabelle 32.

Tabelle 32 Vergleich der Testergebnisse in der WLLP in der GO!-NRW-Stichprobe nach Organisationsform der Grundschule und MZP

	Offener Ganztag				Halbtagsgrundschule	
	Teilnehmer		Nicht-Teilnehmer		M	SD
basales Lesen (WLLP)	M	SD	M	SD		
Ende Klasse 1	28.2	15.0	29.4	16.1	33.0	17.5
Mitte Klasse 2	54.5	19.0	57.4	19.4	56.8	15.2
Mitte Klasse 2 (alte Differenzierung)	55.2	20.4	55.7	18.4	59.8	20.2

Die WLLP wurde zu beiden Messzeitpunkten erfasst, was eine Analyse der Leistungsentwicklung in der Würzburger Leise Leseprobe möglich macht. Eine Varianzanalyse zeigt einen signifikanten Effekt der Ganztagsbeteiligung zum Messzeitpunkt 2 auf die Leseentwicklung. Kinder, die sich zum zweiten Messzeitpunkt an Ganztags-schulen befinden und nicht am Ganztagsangebot teilnehmen haben die größten Leistungszuwächse ($M=27.4$, $SD=14.3$), gefolgt von Ganztags-schüler/-innen, welche am Angebot teilnehmen ($M=25.7$, $SD=13.6$) und Halbtags-schüler/-innen ($M=21.8$, $SD=13.7$). Der Scheffé-Test bewertet lediglich den Unterschied zwischen Halbtags-schüler/-innen und Nichtteilnehmer/-innen am Ganztagsangebot als signifikant. Verwendet man die Verteilung der Schüler/-innen auf die verschiedenen Organisationsformen zum ersten Messzeitpunkt als unabhängige Variable, wird der Effekt der Organisationsform nicht mehr signifikant. Deskriptiv zeigt sich aber interessanterweise die Tendenz, dass Schülerinnen und Schüler, welche am Ganztagsangebot teilnehmen, die größten Leistungszuwächse haben ($M=17.4$, $SD=13.7$), gefolgt von Nichtteilnehmer/-innen ($M=26.6$, $SD=14.7$) und Halbtags-schüler/-innen ($M=24.55$, $SD=13.2$). Dies lässt darauf hoffen, dass die Ganztagsbeschulung doch positive Effekte auf die Leseentwicklung hat, die sich eventuell bei einem dritten Messzeitpunkt noch deutlicher abbilden lassen.

c) Jahrgangsmischung

Die vergleichenden Ergebnisse zu den Auswirkungen der Jahrgangsmischung basieren auf einem Vergleich der Teilstichprobe von Schülerinnen und Schülern, die an jahrgangsgemischtem Unterricht teilnehmen (MZP2: n=204) und einer Teilstichprobe von Schülerinnen und Schülern, die getrennt nach Jahrgängen unterrichtet werden (MZP2: n=621). Aus den jahrgangsgemischten Klassen wurden nur diejenigen Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die zum Messzeitpunkt 2 im 2. Schuljahr waren, damit ist eine Vergleichbarkeit der beiden Gruppen hinsichtlich der Dauer des Schulbesuchs gegeben. Die Jahrgangsmischung hat einen positiven Effekt auf die Leseleistung in der WLLP. Dies gilt für beide Messzeitpunkte ebenso wie für den Lernzuwachs. Kinder die gemeinsam mit älteren oder jüngeren Kindern lernen und sich wechselseitig unterstützen, erklären und helfen profitieren offensichtlich im Vergleich zu Kindern, die „nur“ mit Gleichaltrigen lernen, mit denen sie sich auf einem vergleichbaren Stand der Lernentwicklung befinden.

Tabelle 33 Vergleich der WLLP Testergebnisse und Leistungsentwicklung in der GO!-NRW-Stichprobe nach Jahrgangsmischung und MZP

	Jahrgangsmischung		Keine Jahrgangsmischung		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
basales Lesen (WLLP)					
Ende Klasse 1	32.1	16.4	29.8	15.8	.14
Mitte Klasse 2	61.1	21.2	55.4	18.4	.28
Leistungsentwicklung	28.8	14.4	25.8	14.0	.21

d) Leistungsunterschiede nach Herkunftssprache

Zu beiden Messzeitpunkten zeigen sich Leistungsunterschiede im basalen Lesen, die sich auf die Herkunftssprache der Kinder zurückführen lassen. Kinder deutscher Herkunftssprache weisen bessere Leseleistungen auf als Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. Für die Leseentwicklung werden die Unterschiede zwischen den Gruppen jedoch nicht signifikant. Dies bedeutet, dass Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache ähnliche Fortschritte im Lesen machen wie Kinder deutscher Herkunftssprache, dass sie aber aufgrund ihrer ungünstigeren Ausgangsposition die Kinder deutscher Herkunftssprache zumindest bis zur Klasse 2 nicht einholen. Dieses Ergebnis stimmt bedenklich und wird zu Messzeitpunkt 3 genau zu analysieren sein.

Tabelle 34 Vergleich der WLLP Testergebnisse in der GO!-NRW-Stichprobe zwischen Schüler/-innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache und MZP

	Deutsche Herkunftssprache		Nichtdeutsche Herkunftssprache		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
basales Lesen (WLLP)					
Ende Klasse 1	32.1	16.7	25.5	13.5	.43
Mitte Klasse 2	58.8	19.7	50.3	16.4	.47
Leistungsentwicklung	26.7	14.9	25.5	13.0	.09

Berücksichtigt man in einer mehrfaktoriellen Modellbildung sowohl den Faktor Organisationsform (Ganztagsbeteiligung vs. -nichtbeteiligung vs. Halbtags) als auch die Herkunftssprache (deutsch vs. nichtdeutsch) verschwinden die signifikanten Effekte der Organisationsform zum Messzeitpunkt 1. Stattdessen zeigt sich ein signifikanter Effekt der Herkunftssprache. Für die Leistungen zum Messzeitpunkt 2 sowie für die Leistungsentwicklung zeigen sich keinerlei signifikante Effekte.

e) Schul- und klassenspezifische Unterschiede

Zu beiden Messzeitpunkten ist die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse bzw. Schule ein bedeutender Prädiktor für die Leseleistungen. 9,2 Prozent der Varianz in den Leseleistungen zum Messzeitpunkt 1 werden durch die Schulspezifität aufgeklärt (MZP 2: 8,5 %). Die Klassenzugehörigkeit klärt zum Messzeitpunkt 1 18,4 Prozent der Leseleistungen auf (MZP 2: 17,4%).

f) Zusammenfassung: Lernstände und Lernzuwächse für die Würzburger Leise Leseprobe

Die Analyse der Leseleistung im WLLP abrundend, liefert Tabelle 35 eine Übersicht der Ergebnisse für die verschiedenen Untergruppen im WLLP.

Tabelle 35 Lernstand und Lernzuwächse für die Würzburger Leise Leseprobe

	WLLP MZP 1		WLLP MZP 2		Leistungszuwachs MZP 1 zu MZP 2	
	M	SD	M	SD	M	SD
Insgesamt	30.2	15.9	56.4	19.0	26.3	14.1
Organisationspezifisch						
Zweijährige Teilnahme Ganztagsbetrieb	28.2	14.3	53.9	20.0	26.2	14.0
Einjährige Teilnahme Ganztagsbetrieb	29.5	17.0	57.1	18.9	27.3	12.7
Keine Teilnahme Ganztagsbetrieb	31.2	16.1	56.5	19.0	26.2	14.4
Geschlechtsspezifisch						
Weiblich	30.4	15.7	56.5	19.5	26.6	13.4
Männlich	30.0	16.1	56.3	18.6	26.2	14.7
Herkunftssprache						
Deutsch	32.1	16.7	58.8	19.7	26.7	14.9
Nichtdeutsch	25.5	13.5	50.3	16.4	25.5	12.9
Jahrgangsmischung						
Ja	32.1	16.4	61.1	21.2	28.8	14.4
Nein	29.8	15.8	55.4	18.4	25.8	14.0

Leistungen im Textverständnis

Zu Messzeitpunkt 2 wurde neben der Würzburger Leise Leseprobe der ELFE Test als weiteres Verfahren zur Erfassung der Lesefähigkeit eingesetzt. Bei ELFE handelt es sich um einen normierten Leseverständnistest, in dessen Vordergrund die Erfassung des Leseverständnisses steht. In unserer Untersuchung haben wir uns auf die Ebene des Textverständnisses beschränkt. (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken). Der Test bestand aus 16 Unteraufgaben, bei denen ein kurzer Text gelesen und die zugehörige Aussage angekreuzt werden musste. Die Schüler der Stichprobe in Nordrhein-Westfalen konnten durchschnittlich 6.5 Aufgaben richtig lösen ($SD = 3.5$). Sie liegen damit signifikant unterhalb der Leistungen der Eichstichprobe, die allerdings in den letzten Schulwochen gezogen wurde, während die Erhebungsphase in NRW bereits 2 Monate vor den Schulferien stattfand. Da der ELFE Test nur im zweiten Schuljahr erhoben wurde, werden im Folgenden nur querschnittliche Ergebnisse berichtet. Ein längsschnittlicher Vergleich wird mit der Erhebung im dritten Schuljahr möglich sein.

Tabelle 36 Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen der GO!-NRW-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe

Textverständnis (ELFE 1-6)	GO!-NRW -Stichprobe		Eichstichprobe (Ende Klasse 2)		Effektstärke d
	M	SD	M	SD	
Mitte Klasse 2	6.5	3.5	9.3	4.3	-.71

a) Geschlechtsspezifische Unterschiede

Es zeigten sich keinerlei geschlechtsspezifische Unterschiede im ELFE.

b) Organisationsspezifische Unterschiede

Eine Analyse von Unterschieden in den Leistungen im ELFE nach Organisationsform der Grundschule zum Messzeitpunkt 2 erbringt keine bedeutsamen Ergebnisse. Eine Betrachtung der alten Differenzierung erbringt indes einen signifikanten Effekt, der laut Post-hoc-Scheffé-Test darauf zurückzuführen ist, dass die Halbtagschüler bessere Ergebnisse erzielten als die Schüler an Ganztagschulen. Dies erklärt das Fehlen von Unterschieden nach den neuen Differenzierung damit, dass die ehemaligen Halbtagschulen Schüler in den Ganztagsbetrieb einbringen, welche die Leistungen der Teilnehmer am offenen Ganztage (Mitte Klasse 2) vergleichsweise aufwerten.

Tabelle 37 Vergleich der Testergebnisse in ELFE nach Grundschulorganisationsform in der GO!-NRW-Stichprobe

	Offener Ganztag				Halbtagsgrundschule	
	Teilnehmer		Nicht-Teilnehmer			
Textverständnis (ELFE 1-6)	M	SD	M	SD	M	SD
Mitte Klasse 2	6.4	3.5	6.5	3.7	7.1	2.7
Mitte Klasse 2 (alte Differenzierung)	6.2	3.4	6.4	3.6	7.2	3.5

c) Jahrgangsmischung

Anders als beim basalen Lesen (WLLP) hat die Jahrgangsmischung keinen Einfluss auf die Leistungen der Kinder im Textverständnis.

Tabelle 38 Vergleich der Testergebnisse in ELFE nach Jahrgangsmischung in der GO!-NRW-Stichprobe

Textverständnis (ELFE 1-6)	Jahrgangsmischung		Keine Jahrgangsmischung		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Mitte Klasse 2	6.0	3.7	6.6	3.5	-.16

d) Unterschiede nach Herkunftssprache

Unterschiede in Abhängigkeit von der Herkunftssprache zeigen sich auch im ELFE-Textverständnis. Kinder deutscher Herkunftssprache erreichen höhere Leistungen im Textverständnis als Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache.

Tabelle 39 Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache der GO!-NRW-Stichprobe

Textverständnis (ELFE 1-6)	Deutsche Herkunftssprache		Nichtdeutsche Herkunftssprache		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Mitte Klasse 2	6.9	3.7	5.4	3.0	.45

e) Schul- und klassenspezifische Unterschiede

Wie bereits beim basalen Lesen (WLLP) haben die Schul- und Klassenzugehörigkeit einen bedeutsamen Einfluss auf die Leistungen im Textverständnis. Die Schulzugehörigkeit kann 6.9 Prozent der Leistungsunterschiede erklären und die Klassenzugehörigkeit 16.9 Prozent. Dies kann u.a. auf Kompositionseffekte hinweisen.

f) Zusammenfassung: Lernstände im ELFE

Die Analyse des Textverständnisses, erfasst mit dem ELFE, ist zusammengefasst in Tabelle 40.

Tabelle 40 Textverständnis in ELFE in der GO!-NRW-Stichprobe

	ELFE MZP 2	
	M	SD
Insgesamt	6.5	3.5
Organisationsspezifisch		
Zweijährige Teilnahme Ganztagsbetrieb	6.2	3.4
Einjährige Teilnahme Ganztagsbetrieb	6.5	3.4
Keine Teilnahme Ganztagsbetrieb	6.6	3.6
Geschlechtsspezifisch		
Weiblich	6.7	3.6
Männlich	6.3	3.4
Herkunftssprache		
Deutsch	6.9	3.7
Nichtdeutsch	5.4	3.0
Jahgangsmischung		
Ja	6.0	3.7
Nein	6.6	3.5

Leistungen in Mathematik

Im deutschen Mathematiktest für zweite Klassen (DEMAT 2+) erreichten die Mitte Klasse 2 getesteten Kinder in Nordrhein-Westfalen durchschnittlich 15.4 Punkte von maximal 36 Punkten ($SD = 8.0$). Die Eichstichprobe erreichte durchschnittlich 19.9 ($SD = 9.0$). Dieser deutliche Unterschied zur Eichstichprobe war zum ersten Messzeitpunkt nicht vorhanden. Allerdings ist auch hier zu berücksichtigen, dass die Eichwerte sich auf das Ende der 2. Klasse beziehen. Die hilfswise Ermittlung eines Referenzwertes, der sich auf die Mitte der 2. Klasse bezieht, ist leider nicht möglich. Da der DEMAT 2+ eine hohe curriculare Validität hat, ist davon auszugehen, dass sich die Schülerleistungen über den Verlauf des Schuljahres an den Referenzwert der Eichstichprobe annähern haben.

Tabelle 41 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen der GO!-NRW-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe nach MZP

	GO!-NRW -Stichprobe		Eichstichprobe		Effektstärke d
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	24.4	6.6	25.1	7.2	-.10
Mitte Klasse 2 (DEMAT 2+)	15.4	8.0	19.9	9.0	-.53

a) Geschlechtsspezifische Unterschiede

Zu beiden Messzeitpunkten haben Jungen signifikant bessere Ergebnisse in Mathematik als Mädchen. Da die Effektstärke des Geschlechtervergleichs über beide Messzeitpunkte zunimmt, ist davon auszugehen, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern mit der Zeit zuspitzen.

Tabelle 42 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Jungen und Mädchen in GO!-NRW-Stichprobe nach MZP

	Jungen		Mädchen		Effektstärke d
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	25.3	6.0	23.6	7.0	.26
Mitte Klasse 2 (DEMAT 2+)	17.3	8.1	13.5	7.5	.49

b) Organisationsspezifische Unterschiede

Zum ersten Messzeitpunkt schneiden Kinder an Halbtagschulen signifikant besser im DEMAT ab als Kinder, welche an der Ganztagschule sind und auch am Ganztagsangebot teilnehmen. Mitte der zweiten Klassen können diese Unterschiede nicht mehr gefunden werden, und zwar auch nicht, wenn man die Differenzierung des ersten Messzeitpunktes zugrunde legt. Es spielt in der zweiten Klasse für die Mathematikleistung keine Rolle mehr, welche Schulform die Kinder besuchen.

Tabelle 43 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik der GO!-NRW-Stichprobe nach Grundschulorganisationsform und MZP

	Offener Ganztag				Halbtagsgrundschule	
	Teilnehmer		Nicht-Teilnehmer		M	SD
	M	SD	M	SD		
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	23.2	7.4	24.5	6.1	25.5	6.3
Mitte Klasse 2 (DEMAT 2+)	15.3	8.8	15.4	7.8	16.1	7.4
Mitte Klasse 2 (alte Differenzierung)	14.6	8.5	15.6	8.1	16.1	7.3

c) Jahrgangsmischung

Ein signifikanter Effekt der Jahrgangsmischung auf die Mathematikleistungen wird zu keinem der Messzeitpunkte gefunden. Zum ersten Messzeitpunkt noch (deskriptiv) vorhandene Unterschiede verschwinden zum zweiten Messzeitpunkt.

Tabelle 44 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik der GO!-NRW-Stichprobe nach Jahrgangsmischung und MZP

	Jahrgangsmischung		Keine Jahrgangsmischung		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	23.6	7.2	24.6	6.4	-.15
Mitte Klasse 2 (DEMAT 2+)	14.2	9.1	15.7	7.8	-.18

d) Unterschiede nach Herkunftssprache

Im ersten Schuljahr gibt es in der Stichprobe Nordrhein-Westfalens keine Leistungsunterschiede in Mathematik, die sich auf die Herkunftssprache des Kindes zurückführen lassen. Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache haben genauso gute Ergebnisse in Mathematik wie ihre Mitschüler deutscher Herkunftssprache. Im zweiten Schuljahr treten jedoch Unterschiede auf; Kinder deutscher Herkunftssprache weisen signifikant bessere Mathematikleistungen auf als Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache (dementsprechend wird auch der Unterschied im Leistungszuwachs signifikant). Berücksichtigt man Herkunftssprache und Organisationsform gleichermaßen in einer zweifaktoriellen ANOVA, so treten zum ersten Messzeitpunkt keinerlei signifikante Effekte auf. Dies gilt auch für den zweiten Messzeitpunkt, dort zeigt sich aber deskriptiv die interessante Tendenz, dass Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache, welche an Halbtagschulen lernen, bessere Testergebnisse haben als ihre Klassenkameraden deutscher Herkunftssprache ($M=19.1$, $SD=3.62$ vs. $M=17.2$, $SD=1.45$). Einen Überblick über die Mathematikergebnisse zeigt Tabelle 45.

Tabelle 45 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in der GO!-NRW-Stichprobe

	Deutsche Herkunftssprache		Nichtdeutsche Herkunftssprache		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	24.3	6.9	24.1	6.2	.03
Mitte Klasse 2 (DEMAT 2+)	16.1	8.3	14.1	7.6	.25

e) Schul- und klassenspezifische Unterschiede

Die Schul- und Klassenzugehörigkeit hat einen bedeutsamen Einfluss auf die Leistungen in Mathematik. Dieser fällt höher aus als ihr Einfluss auf die Leistungen im Lesen: Die Schulzugehörigkeit kann zum ersten Messzeitpunkt 15.8 Prozent der Leistungsunterschiede erklären, die Klassenzugehörigkeit 27.8 Prozent. Zum zweiten Messzeitpunkt erklärt die Schulzugehörigkeit 17.4 Prozent, die Klassenzugehörigkeit 26.2 Prozent.

f) Zusammenfassung: Leistungsstände und Leistungszuwächse im DEMAT

Eine Übersicht über die berichteten Leistungsstände und Leistungszuwächse im DEMAT bietet Tabelle 46.

Tabelle 46 Lernstand und Lernzuwächse in Mathematik in der GO!-NRW-Stichprobe

	DEMAT MZP 1		DEMAT MZP 2	
	M	SD	M	SD
insgesamt	24.4	6.6	15.4	8.0
Organisationspezifisch				
Zweijährige Teilnahme Ganztagsbetrieb	23.4	7.7	14.8	9.0
Einjährige Teilnahme Ganztagsbetrieb	23.8	6.6	15.6	8.0
Keine Teilnahme Ganztagsbetrieb	25.0	6.1	15.6	7.8
Geschlechtsspezifisch				
Weiblich	23.6	7.0	13.5	7.5
Männlich	25.3	6.0	17.3	8.1
Herkunftssprache				
Deutsch	24.3	6.9	16.1	8.3
Nichtdeutsch	24.1	6.2	14.1	7.6
Jahrgangsmischung				
Ja	23.6	7.2	14.2	9.1
Nein	24.6	6.4	15.7	7.8

Zwischenfazit

Sowohl im basalen Lesen als auch im Textverständnis (WLLP und ELFE) weichen die nordrhein-westfälischen Kinder im Vergleich zur bundesweiten Normstichprobe negativ ab. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass in der Normstichprobe nur Kinder ohne Migrationshintergrund erfasst wurden, während die Stichprobe in Nordrhein-Westfalen zu 35 Prozent aus Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache besteht. Diese bleiben in ihren Leseleistungen hinter ihren Klassenkameraden deutscher Herkunftssprache signifikant zurück. Für die Leistungen in Mathematik zeigt sich ebenfalls eine Abweichung zur Normstichprobe, jedoch nur für den zweiten Messzeitpunkt. Die Schere zwischen den Leistungen der Schüler/-innen mit deutscher und mit nichtdeutscher Herkunftssprache scheint im Fach Mathematik also später aufzugehen als im Lesen.

Betrachtet man die unterschiedlichen Schulorganisationsformen, so scheint in dieser Stichprobe eine Selektion zugunsten der Halbtagschulen zu bestehen. Halbtagschüler weisen bereits zum ersten Messzeitpunkt bessere Leistungen auf als Ganztagschüler, wobei diese Unterschiede zum zweiten Messzeitpunkt teilweise verschwinden. Wie bereits in der Stichprobenbeschreibung dargelegt,

sind Kinder mit Migrationshintergrund an den Halbtagschulen der NRW-Stichprobe unterrepräsentiert. Da teilweise massive Leistungsunterschiede zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache bestehen, können diese auch die Leistungsunterschiede zwischen den Organisationsformen erklären. Und in der Tat verschwinden die vorhandenen signifikanten Effekte der Organisationsform, wenn man die Herkunftssprache der Kinder in die Analyse mit einbezieht. Da drei der vier Halbtagschulen ihre Organisation zwischen den Messzeitpunkten auf Ganztagsbetrieb umstellen, kann das Verschwinden des Vorteils der Halbtagschulen zum zweiten Messzeitpunkt teilweise darauf zurückzuführen sein, dass die (leistungsstärkeren) Halbtagschüler in den Ganztagschulen aufgehen. Allerdings verringern sich die Unterschiede auch, wenn man die Differenzierung der Organisationsformen des ersten Messzeitpunktes für die Leistungen zum zweiten Messzeitpunkt zugrunde legt. Hier gibt es also einen Hinweis darauf, dass die Ganztagsbeschulung es ermöglicht, Leistungsunterschiede zwischen den Kindern mit der Zeit auszugleichen.

Unterschiede zwischen Kindern, welche jahrgangsübergreifend lernen und solchen, die nicht in jahrgangsgemischten Klassen lernen, treten lediglich in der WLLP auf. Für die Leistungen im Textverständnis und in Mathematik scheint die Jahrgangsorganisation hingegen keine Rolle zu spielen.

Geschlechtsunterschiede bestehen lediglich in Mathematik. Hier liegen die Mädchen hinter den Jungen zurück, und es gibt Hinweise darauf, dass diese Unterschiede sich mit der Zeit sogar noch zuspitzen.

Ein bemerkenswertes Ergebnis sind die Abhängigkeiten der Leistungen von der Klassen- und der Schulzugehörigkeit. Dieser zu beiden Messzeitpunkten deutliche Einfluss der Lernumgebung weist möglicherweise auf Kompositions- bzw. Kontexteffekte hin. Wie in der Stichprobenbeschreibung bereits dargelegt, unterscheiden sich die Klassen deutlich hinsichtlich ihres Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund, ihrer Größe und natürlich auch anderen Parametern wie Klassenklima, Lehrkraft etc. Die hier dargestellten Abhängigkeiten der Leistungen von Klassen- bzw. Schulzugehörigkeit machen deutlich, dass es für die Leistungen der Kinder keineswegs gleichgültig ist, in welcher Umgebung sie lernen. Diese Effekte können in weiteren Analysen noch vertieft werden.

3.3 Schulische Leistungen im Lesen und in Mathematik: Brandenburg

Die Brandenburger GO!-Stichprobe untersucht insgesamt 18 Klassen an neun Schulen. Sieben Klassen arbeiten und unterrichten nach dem Ganztagsmodell offene Form (OG) und elf nach der teilweise gebundenen Form (VHG).

Im Folgenden werden die Schulleistungsergebnisse der Brandenburger GO!-Stichprobe im Lesen und in Mathematik des zweiten Erhebungszeitpunktes (Ende 2. Klasse) vorgestellt und den Schulleistungsergebnissen des ersten Erhebungszeitpunktes (Ende 1. Klasse) im Längsschnitt gegenüber gestellt. So beziehen sich die berichteten Ergebnisse auf eine Längsschnittstichprobe von 351 Brandenburger Schüler/-innen, die zu beiden Erhebungszeitpunkten alle standardisierten Schulleistungstests in der ersten und zweiten Klasse bearbeitet haben.

Leistungen in der Lesegeschwindigkeit bzw. im basalen Lesen

Die im Längsschnitt untersuchten 351 Schülerinnen und Schüler verbessern sich im Laufe eines Schuljahres um durchschnittlich 24 auf 62 erlesene Wörter zum Ende der zweiten Klasse in der Würzburger Leise Leseprobe. Im Vergleich zur Eichstichprobe vergrößert sich jedoch der Unterschied von sechs auf zehn weniger richtig erlesene Wörter zu Ungunsten der Brandenburger Schüler/-innen. So beträgt der Leistungsabstand zum Ende der zweiten Klasse nunmehr eine halbe Standardabweichung. Damit liegen die Brandenburger Schüler/-innen im Vergleich zur deutschsprachigen Norm fast vier Schulmonate im Lesen auf der Wortebene zurück (vgl. Tabelle 47).

Tabelle 47 Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen der GO!-Brandenburg-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe nach MZP (Mess- oder Erhebungszeitpunkt)

	GO!-BB-Stichprobe		Eichstichprobe 1998		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
basales Lesen (WLLP)					
Ende Klasse 1	38.2	18.0	42.8	17.2	-.26
Ende Klasse 2	62.4	18.5	72.2	21.4	-.49

Der zunehmende Leistungsrückstand resultiert vor allem auf das schlechtere Abschneiden der leistungsstärksten Lesergruppe (Prozentrang über 75), die sich von 70 (20 Prozent) auf 31 Schüler/-innen (9 Prozent) reduzierte. Diese Schüler/-innen erreichen im Durchschnitt mit 15 Wörtern den geringsten Lernzuwachs. In den anderen Gruppen lassen sich aber auch im Verlauf eines Schuljahres Veränderungen von „unten“ nach „oben“ beobachten. So zeigt die rechte Seite der Tabelle 48, dass z. B. 14 von 67 risikobelasteten Kindern zum

Ende der zweiten Klasse in die „Durchschnittsgruppe“ wechseln (vgl. Tabelle 48).

Tabelle 48 Lernzuwachs in der WLLP und Wechsel der WLLP-Gruppenzugehörigkeit im Verlauf eines Schuljahres (Ende 1. Klasse bis Ende 2. Klasse) nach WLLP-Leistungsgruppe Ende 1. Klasse

WLLP-Gruppe Ende 1. Klasse	Lernzuwachs			n WLLP-Gruppenzugehörigkeit Ende 2. Klasse			
	n	M	(SD)	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) risikobelastet	67	30.1	(13.1)	<u>36</u>	17	14	0
(2) unter Durchschnitt	72	26.2	(10.9)	21	<u>26</u>	25	0
(3) im Durchschnitt	142	25.4	(13.1)	6	33	<u>96</u>	7
(4) über Durchschnitt	70	15.0	(17.9)	2	1	43	<u>24</u>

a) Organisationsspezifische Unterschiede

Der zum ersten Erhebungszeitpunkt (Ende 1. Klasse) mit mehr als einer halben Standardabweichung im Lesen beobachtete Organisationseffekt zu Gunsten der Grundschulen mit Ganztagsangeboten in offener Form (OG) lässt sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt (Ende 2. Klasse) nicht mehr feststellen. So verdeutlichen zudem klassenbezogene Analysen mit beiden Erhebungszeitpunkten, dass der mittlere Unterschied zwischen den Organisationsformen zum Ende der ersten Klasse u. a. auch auf einen Testleitereffekt in einer Klasse beruht. Bei Eliminierung dieser einen „Klasse“ reduziert sich die Effektstärke in der Brandenburger GO!-Stichprobe zum ersten Erhebungszeitpunkt (Ende 1. Klasse) von $d = .54$ auf $d = .30$. Vermutlich wurde in dieser Klasse die obligatorische Testzeit von fünf Minuten überschritten (vgl. Tabelle 49).

Tabelle 49 Vergleich der Testergebnisse in der WLLP in der GO!-Brandenburg-Stichprobe nach Organisationsformen des Ganztagsbetriebs und MZP

	OG		VHG		Effektstärke d
	M	SD	M	SD	
basales Lesen (WLLP)					
Ende Klasse 1	44.3	20.2	34.5	15.5	.54 ($p = .000$)
Ende Klasse 2	63.6	17.9	61.7	18.9	.10 ($p = .358$)

b) Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die Tabelle 50 zeigt, dass sich im Gegensatz zur Eichstichprobe (vgl. Küspert & Schneider, 1998, S. 27) der Abstand im basalen Lesen zwischen den Geschlechtern zum Ende der zweiten Klasse vergrößert. In der Brandenburger GO!-Stichprobe erlesen zum Ende der zweiten Klasse die Mädchen im Durchschnitt fünf Wörter mehr als die Jungen.

Tabelle 50 Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Brandenburg-Stichprobe nach MZP

	Jungen		Mädchen		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
basales Lesen (WLLP)					
Ende Klasse 1	36.6	18.8	39.7	17.2	-.17 (<i>p</i> = .274)
Ende Klasse 2	59.8	18.3	65.0	18.5	-.29 (<i>p</i> = .029)
Norm Ende Klasse 2	71.4	21.7	72.5	20.6	-.05 (<i>p</i> = .528)

Nach Organisationsformen fällt der Geschlechterunterschied wieder zu Gunsten der Mädchen an den verlässlichen Halbtagsgrundschulen (VHG) am größten aus. Sie bauen ihren Vorsprung im Verlauf des zweiten Schuljahres gegenüber den Jungen auf sieben Wörter weiter aus ($d = -.34$).

c) Schul- und klassenspezifische Unterschiede

Neben individuellen Effekten sind im basalen Lesen bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt (Ende 1. Klasse) auch deutliche kontextuelle Effekte der Schülerzusammensetzung auf der Klassen- und Schulebene festgestellt und berichtet worden. Diese Unterschiede zwischen den Klassen und Schulen bleiben auch im Längsschnitt nach Kontrolle des Testleitereffekts (vgl. a) organisationsspezifische Unterschiede) weiter – aber deutlich geringer – bestehen. Die Tabelle 51 und Tabelle 52 geben die Anteile der durch die Klassen- oder Schulzugehörigkeit aufgeklärten Varianz mit und ohne Korrektur des Testleitereffekts an. So nehmen vor allem auf der Klassenebene die Leistungsunterschiede im basalen Lesen zum Ende des „Anfangsunterrichts im Lesen“ nicht ab, sondern von 15 auf 20 Prozent zu.

Tabelle 51 Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) in der WLLP, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (η^2) nach MZP

18 Klassen	Schulebene	Klassenebene
basales Lesen (WLLP)	η^2	η^2
Ende Klasse 1	19 Prozent	27 Prozent
Ende Klasse 2	13 Prozent	20 Prozent

Tabelle 52 Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) in der WLLP, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (η^2) nach MZP ohne Klasse mit Testleitereffekt

17 Klassen	Schulebene	Klassenebene
basales Lesen (WLLP)	η^2	η^2
Ende 1. Klasse	12 Prozent	15 Prozent
Ende 2. Klasse	13 Prozent	20 Prozent

In der Abbildung 22 sind die Leistungsunterschiede zwischen den 17 Klassen (ohne Klasse mit Testleitereffekt) zu beiden Erhebungszeitpunkten gut zu er-

kennen. Der Abbildung 1 lässt sich auch entnehmen, dass die Reihenfolge der Klassen über die Erhebungszeitpunkte nicht konsistent ist. So gibt es auf der einen Seite z. B. zwei Klassen (10 und 11), die sich um sechs Rangplätze verbessern, auf der anderen Seite aber auch z. B. eine Klasse, die sich um zehn Rangplätze (4) verschlechtert. Die Veränderungen der Klassenrangplätze zum zweiten Erhebungszeitpunkt (Ende 2. Klasse) wirken sich weniger auf die Rangplatzierungen der neun Schulen aus (ohne Abb.).

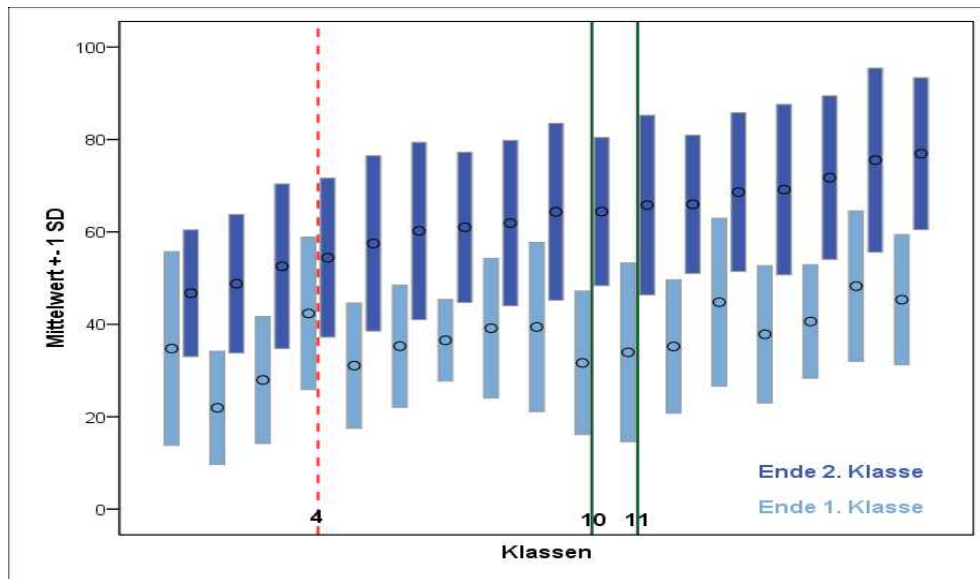


Abbildung 22 Verteilung der Leseleistungen in der WLLP nach Klassen und MZP (Mittelwert plus/minus eine Standardabweichung)

Leistungen im Textverständnis

Neben der Würzburger Leise Leseprobe (WLLP) wurde zum Ende der zweiten Klasse ein zweiter normierter Leseverständnistest (ELFE 1-6) eingesetzt, der mit Hilfe kurzer Geschichten und dazugehörigen Fragen im Multiple-Choice-Verfahren das Leseverständnis von Schüler/-innen auf der Textebene erfasst.

Im Vergleich der beiden Lesetests mit ihren jeweiligen Normstichproben (WLLP $d = -.49$) könnte die Effektstärke von $d = -.34$ in der Tabelle 5 darauf hinweisen, dass die Brandenburger Schüler/-innen beim Textverständnis besser abschneiden als beim Wortverständnis. Das wäre aber eine vorschnelle Interpretation, wenn beachtet wird, dass sich die Eichstichprobe des Leseverständnistests ELFE 1-6 im Gegensatz zur Eichstichprobe der WLLP auch aus dem bundesweiten „Anteil fremd- oder zweisprachig aufwachsender Kinder“ in der BRD zusammensetzt (Lenhard & Schneider 2006, S. 46) und dass Kinder mit Migrationshintergrund in der BRD in Schulleistungsstudien wie z. B. IGLU 2006 (vgl. Schwippert et al. 2007, S. 263f) auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft wesentlich ungünstiger abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund. Unter diesen Voraussetzungen erzielen vermutlich die fast aus-

schließlich deutschsprachigen Brandenburger Schüler/-innen mit im Durchschnitt 7,9 richtig bearbeiteten Aufgaben letztlich beim Textverständnis ein noch ungünstigeres Ergebnis als beim Wortverständnis. Dieses Fazit berücksichtigt auch, dass das leise Lesen von Texten ein komplexer, hierarchischer Prozess ist, der u. a. das elementare Erkennen bzw. Dekodieren einzelner Wörter und deren Bedeutung voraussetzt. Schüler/-innen, die bereits Lernschwierigkeiten bei einfachen Dekodierungsleistungen (WLLP) zeigen, werden noch größere Mühe beim schlussfolgernden Umgang von Texten haben (vgl. Tabelle 53).

Tabelle 53 Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen der GO!-Brandenburg-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe

Textverständnis (ELFE 1-6)	GO!-BB-Stichprobe		Eichstichprobe		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 2	7.9	3.7	9.3	4.3	-.34

a) Organisationsspezifische Unterschiede

Wie schon beim Wortverständnis der Würzburger Leise Leseprobe ist auch beim Leseverständnis auf der Textebene kein signifikanter und praktisch bedeutsamer Effekt zwischen den Organisationsformen zum Ende der zweiten Klassen zu beobachten (vgl. Tabelle 54).

Tabelle 54 Vergleich der Testergebnisse in ELFE in der GO!-Brandenburg-Stichprobe nach Organisationsformen des Ganztagsbetriebs

Textverständnis (ELFE 1-6)	OG		VHG		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 2	8.1	3.8	7.8	3.6	.08 (<i>p</i> = .482)

b) Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die bereits berichteten geschlechtsspezifischen Unterschiede bzw. kleinen Vorteile für die Mädchen beim Wortverständnis zeigen sich auch im Wesentlichen beim Textverständnis (vgl. Tabelle 55). Die Mädchen lösen im Durchschnitt eine Textaufgabe mehr als die Jungen, dieser Unterschied lässt sich aber nicht statistisch absichern. Im Gegensatz dazu lässt sich aber wieder ein signifikanter Unterschied zu Gunsten der Mädchen ($d = -.37$; $p = .007$) an den verlässlichen Halbtagsgrundschulen (VHG) feststellen.

Tabelle 55 Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Brandenburg-Stichprobe

	Jungen		Mädchen		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Textverständnis (ELFE 1-6)					
Ende Klasse 2	7.4	3.5	8.4	3.8	-.25 (<i>p</i> = .060)
Norm Ende Klasse 2	9.2	4.4	9.5	4.1	-.12 (<i>p</i> = .589)

c) Schul- und klassenspezifische Unterschiede

Die Leistungsunterschiede im Textverständnis zwischen den Schulen und Klassen sind wesentlich kleiner als beim Wortverständnis. Die Anteile an Varianz zwischen den Schulen und Klassen betragen sechs bzw. neun Prozent. Die geringen Anteile an Varianz zwischen den Schulen und Klassen im Vergleich zur WLLP beobachteten Varianzaufklärung sind auf die Testlänge (16 Testaufgaben) und vor allem auf die Aufgabenschwierigkeiten des Instruments zurückzuführen, das für den Längsschnitt von der ersten bis zur sechsten Klassenstufe konzipiert worden ist. Denn für die Brandenburger Schüler/-innen zeigt sich, dass sowohl zu viele der ersten sechs Aufgaben zu leicht ($.74 \leq p_i \leq .95$) als auch zu viele der letzten vier Aufgaben zu schwer ($.09 \leq p_i \leq .17$) gewesen sind, so dass der Test kaum noch im unteren und oberen Leistungsbereich differenzieren kann. Die Stärken des Tests liegen aber vor allem im Längsschnitt, so dass Aussagen über Lernzuwächse zum Ende der dritten Klasse von Schüler/-innen möglich sind (vgl. Tabelle 56).

Tabelle 56 Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) in ELFE, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (Eta²)

	Schulebene	Klassenebene
Textverständnis (ELFE)	Eta ²	Eta ²
Ende Klasse 2	6 Prozent	9 Prozent

Leistungen in Mathematik

Um sich ein Bild über die mathematischen Kompetenzen der Brandenburger Schüler/-innen auch im zweiten Schuljahr machen zu können, wurde der Deutsche Mathematiktest für zweite Klassen (DEMAT 2+) eingesetzt. Die Tabelle 57 zeigt, dass die Schüler/-innen beim DEMAT 2+ zum Ende der zweiten Klasse im Vergleich zur Eichstichprobe etwas ungünstiger abschneiden als beim DEMAT 1+ zum Ende der ersten Klasse. Über die Lernentwicklung der Schüler/-innen in Mathematik kann keine Aussage getroffen werden, da keine Ankeraufgaben zur Verfügung stehen.

Tabelle 57 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen der GO!-Brandenburg-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe nach MZP

	GO!-BB-Stichprobe		Eichstichprobe		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	25.0	6.8	25.1	7.2	-.01
Ende Klasse 2 (DEMAT 2+)	18.3	8.6	19.9*	9.0	-.18

*letzter Schuljahresmonat

a) Organisationsspezifische Unterschiede

Wie schon bei den Ergebnissen der Leseleistungen auf der Wort- und Textebene gibt es zum Ende der zweiten Klasse auch keinen signifikanten und praktisch bedeutsamen Leistungsunterschied bei den mathematischen Kompetenzen der Schüler/-innen zwischen den Organisationsformen (vgl. Tabelle 58).

Tabelle 58 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik in der GO!-Brandenburg-Stichprobe nach Organisationsformen des Ganztagsbetriebs und MZP

	OG		VHG		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	26.0	6.5	24.4	7.0	.22 (<i>p</i> = .038)
Ende Klasse 2 (DEMAT 2+)	19.0	9.2	17.8	8.3	.17 (<i>p</i> = .204)

b) Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die statistischen Kennwerte in der Tabelle 11 zeigen, dass die Mädchen zum Ende der zweiten Klasse in Mathematik deutlich schlechter abschneiden als die Jungen. Die Jungen haben gegenüber den Mädchen einen Vorsprung von mehr als einer halben Standardabweichung. Im Gegensatz zum Wort- und Textverständnis ist diese Differenz zwischen den Jungen und Mädchen an den Grundschulen mit Ganztagsangeboten in offener Form (OG) am größten (*d* = .64).

Der deutliche Unterschied zu Gunsten der Jungen überrascht auf den ersten Blick, denn zum Ende der ersten Klasse erbrachten die Jungen und Mädchen noch vergleichbare Mathematikleistungen. Aber wie die geschlechtsspezifischen Leistungen der Normstichprobe beim DEMAT 2+ in der Tabelle 60 verdeutlichen, liegen auch hier die Jungen signifikant bzw. auch praktisch bedeutsam vor den Mädchen. Deshalb ist ein signifikanter Unterschied zu Gunsten der Jungen auch in der Brandenburger GO!-Stichprobe erwartbar gewesen. Die größten Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen zeigen sich vor allem in den Bereichen ‚Subtraktion‘ und ‚Rechnen mit Geld‘ (vgl. Tabelle 59).

Tabelle 59 Vergleich der Testergebnisse in Mathematikbereichen zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Brandenburg-Stichprobe (Ende 2. Klasse)

Aufgabenbereich	Jungen (n = 173)		Mädchen (n = 177)		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Zahleneigenschaften	1.23	.84	1.15	.85	.09 (<i>p</i> = .385)
Längenvergleich	2.65	1.48	2.21	1.54	.29 (<i>p</i> = .007)
Addition	1.90	1.56	1.23	1.33	.46 (<i>p</i> = .000)
Subtraktion	2.36	1.32	1.71	1.21	.51 (<i>p</i> = .000)
Verdoppeln	2.14	1.18	1.89	1.30	.20 (<i>p</i> = .058)
Division	1.90	1.45	1.45	1.24	.33 (<i>p</i> = .002)
Halbieren	1.56	1.19	1.07	1.01	.44 (<i>p</i> = .000)
Rechnen mit Geld	2.34	1.62	1.56	1.59	.49 (<i>p</i> = .000)
Sachaufgaben	2.58	1.18	2.21	1.13	.32 (<i>p</i> = .003)
Geometrie	2.07	1.39	1.46	1.31	.45 (<i>p</i> = .000)

Dass insgesamt der Unterschied zwischen den Geschlechtern in dieser Größenordnung ausfällt, ist kein Einzelfall. Die Grundschulstudien BeLesen (vgl. Mücke & Schröder-Lenzen, 2008, S. 141), SOKKE (vgl. Herwartz-Emden et al., 2008, S. 21) und KILIA* (Martschinke & Kammermeyer) sowie die Sportstudie Pfiffikus* (Bittmann) berichten Effektstärken in ähnlicher Größenordnung zu Gunsten der Jungen. Offenbar kumulieren die Effekte des Instruments und des Mathematikunterrichts, und verursachen eine doppelte Benachteiligung der Mädchen zum Ende der zweiten Klasse.

Tabelle 60 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Brandenburg-Stichprobe nach MZP

	Jungen		Mädchen		Effektstärke <i>d</i>
	M	SD	M	SD	
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	25.5	7.1	24.4	6.5	.15 (<i>p</i> = .206)
Ende Klasse 2 (DEMAT 2+)	20.6	8.9	16.0	7.7	.61 (<i>p</i> = .000)
Norm Ende Klasse 2	21.5	8.9	18.2	8.7	.37 (<i>p</i> = .000)

c) Schul- und klassenspezifische Unterschiede

Ohne die Testformate DEMAT1+ und DEMAT 2+ vergleichen zu wollen, zeigen die Varianzanalysen auf Schul- und Klassenebene für den DEMAT 2+ zum Ende der zweiten Klasse, dass auch in Mathematik die Schülerunterschiede zwischen den Schulen und Klassen größer geworden sind. 12 bzw. 17 Prozent der Schülerunterschiede beim DEMAT 2+ werden durch die Schul- bzw.

* Die geschlechtsspezifischen Ergebnisse wurden für eine Gender-Schulleistungs-Metaanalyse von den Autoren zur Verfügung gestellt.

Klassenzugehörigkeit erklärt. Damit öffnet sich auch in Mathematik weiter die Schere zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Schulen bzw. Klassen (vgl. Tabelle 61).

Tabelle 61 Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) in Mathematik, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (Eta^2) nach MZP

	Schulebene	Klassenebene
	Eta^2	Eta^2
Ende Klasse 1 (DEMAT 1+)	9 Prozent	13 Prozent
Ende Klasse 2 (DEMAT 2+)	12 Prozent	17 Prozent

Erklärung der Schulleistungsunterschiede von Schüler/-innen im Lesen und in Mathematik durch individuelle und familiäre Determinanten

Im ersten Zwischenbericht im März 2008 wurde bereits darauf hingewiesen, dass neben schulischen und unterrichtlichen auch individuelle und familiäre Hintergrundmerkmale einen bedeutenden Einfluss auf den Kompetenzerwerb im Lesen und in Mathematik von Schüler/-innen haben.¹⁰ Inwieweit nun diese individuellen und familiären Hintergrundmerkmale Schülerunterschiede in den Schulleistungstests zum zweiten Erhebungszeitpunkt (Ende 2. Klasse) erklären, ist in Anlehnung an den ersten Zwischenbericht (S. 71 bis 75) in der Tabelle 62 dargestellt und den Ergebnissen des ersten Erhebungszeitpunktes (Ende 1. Klasse) gegenüber gestellt. Die Einflüsse der Determinanten auf die Schülerleistungen im Lesen auf der Wort- und Textebene sowie in Mathematik wurden jeweils in einem simultanen Regressionsmodell geprüft. Um nicht nur das Zusammenwirken verschiedener individueller und familiärer Determinanten auf die jeweilige Schulleistung mit den Beta-Koeffizienten zu zeigen, sind in den Klammern auch die einfachen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Determinanten und der jeweiligen Schulleistung in derselben Tabelle dargestellt. Die Analysen beruhen auf einem reduzierten, aber vollständigen Datensatz von 260 Schülerinnen und Schülern.

¹⁰ Wegen der geringen Anzahl von untersuchten Brandenburger Klassen ($n = 18$) bleibt der Einfluss des Unterrichts (Lehrermerkmale, Unterrichtsstile, Unterrichtsprogramme) in diesen Modellen unberücksichtigt. Im Rahmen länderübergreifender Mehrebenenanalysen wird der Einfluss des Unterrichts untersucht.

Tabelle 62 Vorhersage der schulischen Leistungen in den Schulleistungstests WLLP, ELFE 1-6 sowie DEMAT 1+ und 2+ durch individuelle und familiäre Determinanten nach Erhebungszeitpunkten

schrittweise Methode – insgesamt	WLLP				ELFE		DEMAT 1+/2+				
	Ende	1. Klasse		2. Klasse		2. Klasse		1. Klasse		2. Klasse	
n = 260	(r)	β	(r)	β	(r)	β	(r)	β	(r)	β	
<i>Schülermerkmale (Ende 1. Klasse bzw. Anfang 2. Klasse)</i>											
kognitive Leistungsfähigkeit	(.24)		(.24)		(.25)		(.46)	.37	(.35)		.29
schulische Kompetenzüberzeugung	(.07)		(.15)		(.09)		(.13)		(-.02)		
soziale Integration	(.05)		(.06)		(-.04)		-.13		(.07)		(.00)
<i>Familienmerkmale (Mitte 1. Klasse)</i>											
sozio-ökonomischer Hintergrund	(.23)	.16	(.25)	.20	(.33)	.30	(.24)	.14	(.23)		.16
kulturelles Kapital	(.15)		(.09)		(.25)		(.14)		(.12)		
<i>Lehrereinschätzungen (Mitte 1. Klasse)</i>											
mündliches Sprachniveau	(.33)	.19	(.30)	.18	(.33)	.20	(.32)				(.21)
Konzentrationsvermögen	(.16)	-.18	(.18)		(.29)	.25	(.21)	-.14	(.08)		-.20
Lernbereitschaft	(.40)	.44	(.29)	.22	(.27)		(.41)	.39	(.28)		.31
Korrigiertes R-Quadrat		.24		.16		.23		.32			.20

fettgedruckte (r-) und β -Koeffizienten sind $p \leq .05$.

Die fünf Modelle unterstreichen, dass die Determinanten einen unterschiedlichen Einfluss auf die untersuchten Kompetenzen haben. Sie erklären beim Wortverständnis zum Ende der ersten und zweiten Klasse 24 bzw. 16 Prozent, beim Textverständnis zum Ende der zweiten Klasse 23 Prozent und bei Mathematik zum Ende der ersten und zweiten Klasse 32 bzw. 20 Prozent. Der Vergleich im Längsschnitt über die Zeit ist aber nur für das Wortverständnis möglich. Hier reduziert sich insgesamt deutlich die Erklärungskraft der Determinanten im Verlauf eines Schuljahres von 24 auf 16 Prozent. Tendenziell steigt aber auch beim Wortverständnis der Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrundes. Die zunehmende Bedeutung der familiären Determinanten bestätigt sich beim Textverständnis. Sowohl der sozio-ökonomische Hintergrund als auch das kulturelle Kapital erreichen hier mittlere bis große Effektstärken. Interessant ist aber auch der unterschiedliche Einfluss der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die Schulleistungen von Schüler/-innen. Nur beim Kompetenzbereich Mathematik erklärt sie substantiell Schülerunterschiede zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.

Statistisch schwierig ist die Interpretation der negativen Vorzeichen bei den Beta-Koeffizienten, denn die einzelnen Determinanten korrelieren durchweg positiv mit der jeweiligen Schulleistung.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Analysen des zweiten Erhebungszeitpunktes (Ende 2. Klasse) die Ergebnisse des ersten Erhebungszeitpunktes (Ende 1. Klasse) bestätigen. Darüber hinaus verdeutlichen die simultanen Beta-Koeffizienten, dass die einzelnen Determinanten nicht unabhängig auf die Schulleistungen im Lesen und in Mathematik wirken, sondern in komplexer

Weise miteinander interagieren. Die konfundierten Effekte bestätigen somit das komplexe Zusammenspiel zwischen verschiedenen Determinanten, insbesondere zwischen familiären Hintergrundmerkmalen (vgl. Helmke & Schrader, 2001).

Die vorliegenden Ergebnisse der Brandenburger GO!-Stichprobe weisen daraufhin, dass zwischen den Brandenburger Organisationsformen des Ganztags (OG vs. VHG) bis zum Ende des Anfangsunterrichts (Ende 2. Klasse) keine nennenswerten Schülerunterschiede in den untersuchten Kompetenzbereichen bestehen. Die beobachteten Effektstärken liegen im Lesen und in Mathematik unter dem konventionellen Grenzwert eines kleinen Effekts von $d = .20$ (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 568). Dagegen bestehen mittlere bis sehr große Leistungsunterschiede zwischen den Schulen und Klassen, die im Projektverlauf für den Lernerfolg der Schüler/-innen an Bedeutung gewinnen. Lernschwierigkeiten haben die Brandenburger Schüler/-innen vor allem beim Lesen auf der Wort- und Textebene, so verlangsamte sich deutlich der Lernfortschritt beim Wortverständnis im Vergleich zur Normstichprobe der Würzburger Leise Leseprobe von der ersten bis zur zweiten Klasse.

4. Im Projektverbund erzielte Ergebnisse: Der Ganztags aus Sicht der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals

4.1 Ergebnisse für Berlin

4.1.1 Auswertung der Befragung der Lehrkräfte unter Berücksichtigung des Längsschnitts

Zum zweiten Messzeitpunkt wurde der Fragebogen für die Lehrkräfte mit geringfügigen Änderungen erneut eingesetzt. Beispielsweise wurde nicht erneut nach den Beeinträchtigungen des Unterrichts gefragt. Ergänzt wurde der Fragebogen durch Gestaltungselemente des Ganztages, wie z. B. die Rhythmisierung. 42 Lehrkräfte haben an beiden Erhebungen teilgenommen. Auf diese beziehen sich nachstehende Angaben.

1) Elemente der Ganztagsorganisation

Da bereits zum ersten Messzeitpunkt festgestellt wurde, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften und pädagogischem Personal der weiteren Entwicklung bedarf, wurde gefragt, ob ein gemeinsames Konzept zwischen Schule und Hort existiert, was von 50 Prozent der Befragten bejaht wird, und ob Unterricht und Freizeitangebote aufeinander abgestimmt sind, was von 42 Prozent der Befragten bejaht wird. Diese Angaben variieren signifikant zwischen offenem und gebundenem Ganztagsbetrieb, beides ist im gebundenen Ganztagsbetrieb eher gegeben.

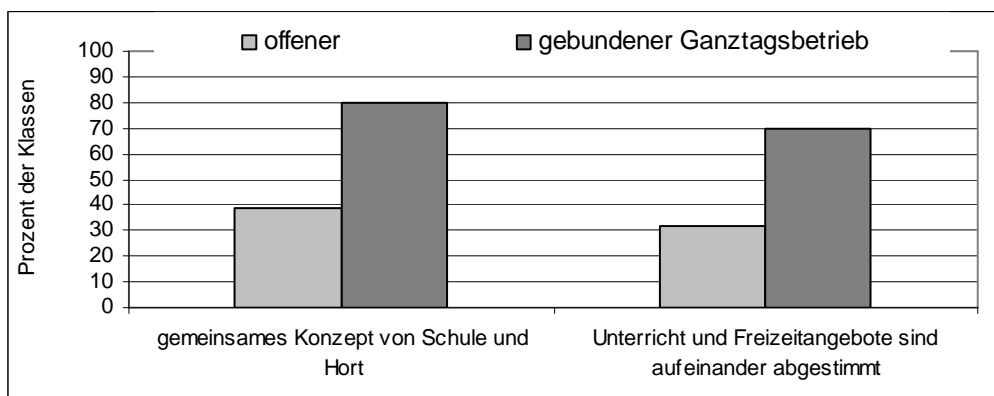


Abbildung 23 Konzeptionelle Verbindung von Schule und Ganztagsbetreuung

Die Anzahl der Wochenstunden, in denen eine Erzieherin der Nachmittagsangebote mit im Unterricht ist, variiert zwischen 0 und 12 Stunden. Knapp ein Drittel der Lehrkräfte berichten, dass die Erzieherin acht Stunden im Unterricht ist. Bei 18 Prozent der Klassen ist die Erzieherin weniger als fünf Stunden im

Unterricht. Die durchschnittliche Anzahl von sieben Stunden unterscheidet sich nicht zwischen offenem und gebundenem Ganztag.

In 29 Prozent der Klassen gibt es einen offenen Anfang, bei weiteren zwei Prozent ist dieser geplant. Bei 85 Prozent der Klassen existiert eine Frühbetreuung, in fünf Prozent ein offener Schluss. Rhythmisierung, Blockzeiten und längere Zeitbänder als zentrale Ganztags Elemente werden in 64 Prozent der Klassen praktiziert und sind in weiteren 14 Prozent geplant. Die Betrachtung der Organisationsform zeigt nur für die Rhythmisierung erwartungsgemäß einen Unterschied zugunsten der gebundenen Ganztagschulen, da hier die Voraussetzungen für die Rhythmisierung eher gegeben sind (vgl. Abbildung 24).

In über der Hälfte der Klassen gab es einen Umbau für die Ganztagsorganisation. Entspannungsecken bzw. -räume existieren in 66 Prozent der Klassen. Bezüglich des Umbaus gibt es keine Unterschiede zwischen offenem und gebundenem Ganztag, Entspannungsräumlichkeiten gibt es etwas öfter in gebundenen Ganztagschulen.

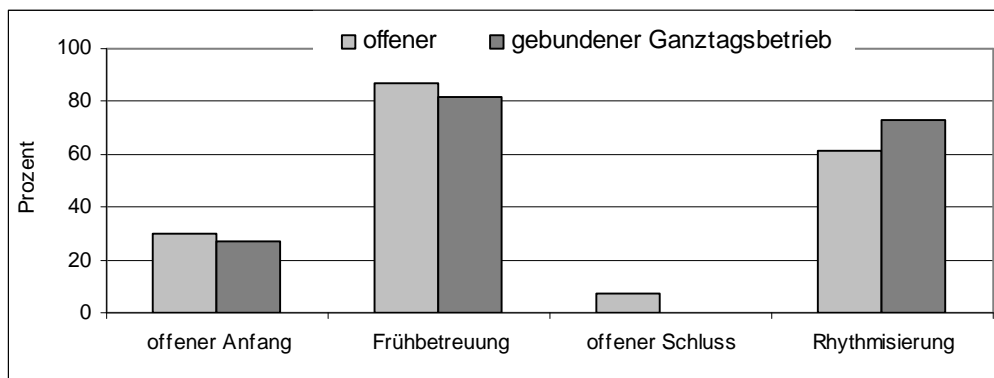


Abbildung 24 Zeitstruktur des Ganztages

Die Hälfte der Befragten gibt an, dass es an der Schule eine Steuerungsgruppe bzw. einen Beauftragten für die Ganztagsangebote gibt. Nur 39 Prozent der Lehrkräfte berichten jedoch, dass es regelmäßigen Kontakt zu einem Ansprechpartner der Ganztagsangebote gibt. Beides existiert häufiger in gebundenen Ganztagschulen (vgl. Abbildung 25). Hier besteht demnach ausdrücklich weiterer Entwicklungsbedarf, besonders in offenen Ganztagschulen.

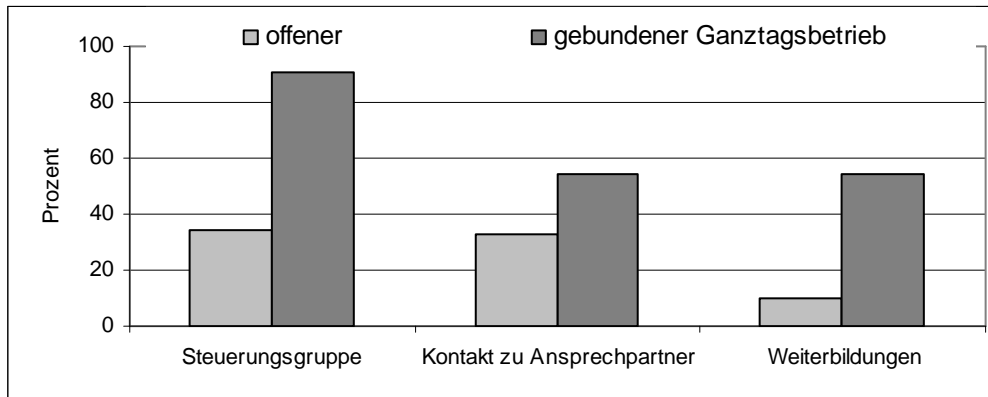


Abbildung 25 Institutionalisation der Ganztagskoordination

Besonders hervorzuheben ist das Ergebnis, dass nur eine Lehrkraft die Service-stelle Ganztage in Berlin kennt. Nach den durch das Projekt durchgeführten Qualitätszirkeln mit Lehrkräften, dürfte sich diese Zahl zumindest für die Lehrkräfte, die daran teilgenommen haben, erhöht haben. 21 Prozent der Befragten haben bis zu fünf Weiterbildungen zur Ganztagsorganisation besucht, was vorrangig auf Lehrkräfte gebundener Ganztagschulen zutrifft.

2) Differenzierende Unterrichtsgestaltung

Auch die Erhebung der Unterrichtsmerkmale weist für keines der Merkmale signifikante Veränderungen zum zweiten Messzeitpunkt auf. Die Konzentration in der differenzierenden Unterrichtsgestaltung liegt weiterhin auf den leistungsschwachen Schüler/-innen, die im Unterricht mehr Unterstützung erhalten und mehr Zeit zur Erledigung ihrer Aufgaben. Eher selten finden nach wie vor die Gruppenarbeit mit verschiedenen Leistungsgruppen und die Arbeit mit individuellen Förderplänen statt (vgl. Abbildung 26). Es zeigen sich keine Unterschiede dieser Merkmale nach der Organisationsform des Ganztages.

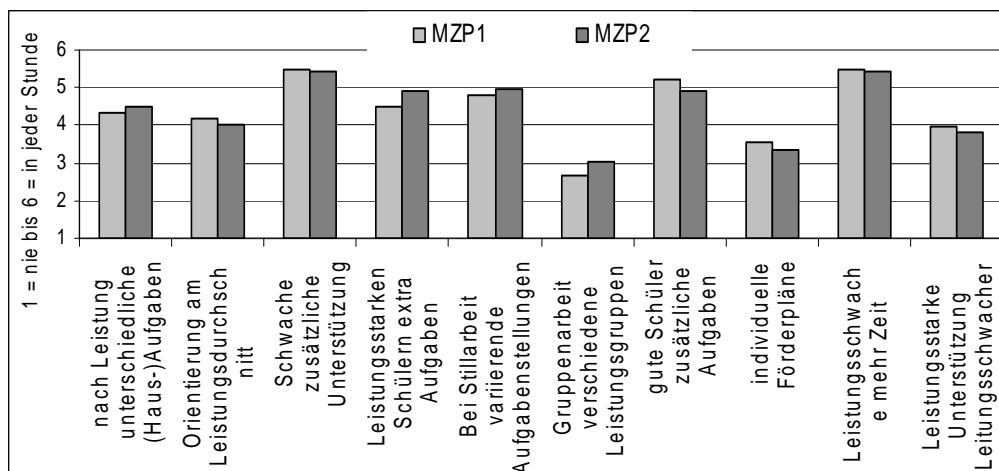


Abbildung 26 Vergleich der zwei Erhebungen zur differenzierenden Unterrichtsgestaltung

Ihren Unterrichtsstil beschreiben die Lehrkräfte durchschnittlich eher als partizipativ denn als direktiv, was aber nicht bedeutet, dass dieser ausschließlich praktiziert wird. Der Unterrichtsstil der Lehrkräfte variiert nicht mit dem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache und nicht mit der Heterogenität der kognitiven Leistungsfähigkeit in den Klassen.

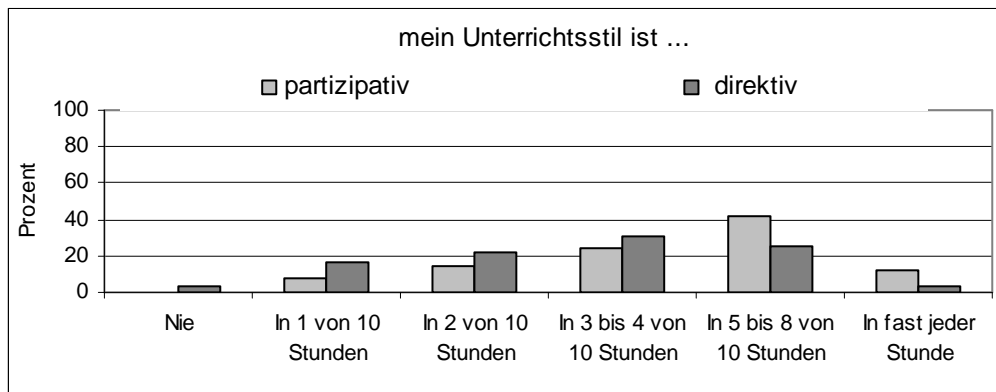


Abbildung 27 Beschreibung des Unterrichtsstils der Lehrkräfte

3) Instrumente zur Diagnose der Lernentwicklung, Methoden und Organisationsformen

Dieser Bereich wurde um Fragen zu Selbstkontrollmöglichkeiten durch die Schüler/-innen ergänzt. Am häufigsten findet die Selbstkontrolle durch Lösungsblätter statt. Auffällig sind die geringen Häufigkeiten für die Dokumentation der sprachlichen Entwicklung, die bei 12 Prozent der Befragten nie stattfindet (vgl. Abbildung 28). Zum ersten Messzeitpunkt wurde allgemein nach Beobachtungen gefragt, die entsprechend häufig angegeben wurden, förderdiagnostische Lernbeobachtungen finden im Vergleich dazu seltener statt. Für die vergleichbaren Merkmale zeigen sich keine Unterschiede zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt und nach Organisationsform.

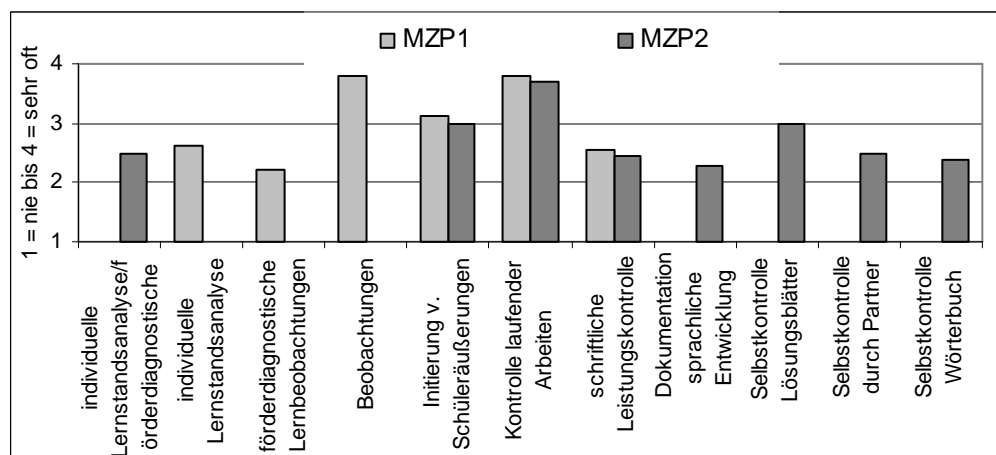


Abbildung 28 Vergleich der beiden Erhebungen zur Diagnose der Lernentwicklung

Bezüglich der Methoden und Organisationsformen zeigen sich ebenfalls keine Veränderungen gegenüber dem ersten Messzeitpunkt, mit Ausnahme der Gruppenarbeit, die zu Messzeitpunkt zwei etwas häufiger berichtet wurde. Am häufigsten findet weiterhin die Einzelarbeit statt, gefolgt vom Kreisgespräch. Es zeigen sich wiederum keine Unterschiede nach Organisationsform.

4) Förderung der sprachlichen Korrektheit und Lesekompetenz

Im Bereich der Förderung der sprachlichen Korrektheit lassen sich signifikante Zunahmen der Häufigkeit von Grammatikübungen und des Wortschatztrainings vom ersten auf den zweiten Messzeitpunkt feststellen. Als sonstige Fördermaßnahmen wurden temporäre Lerngruppen, (Kreis-)Gespräche, freies Schreiben, Vorlesen, Theater und Rollenspiele, Arbeitsbögen, Lese- und Rechtschreib-(Schwäche-)spiele sowie das Antworten im Satz genannt, die entsprechend häufig praktiziert werden. Wiederum zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Organisationsformen.

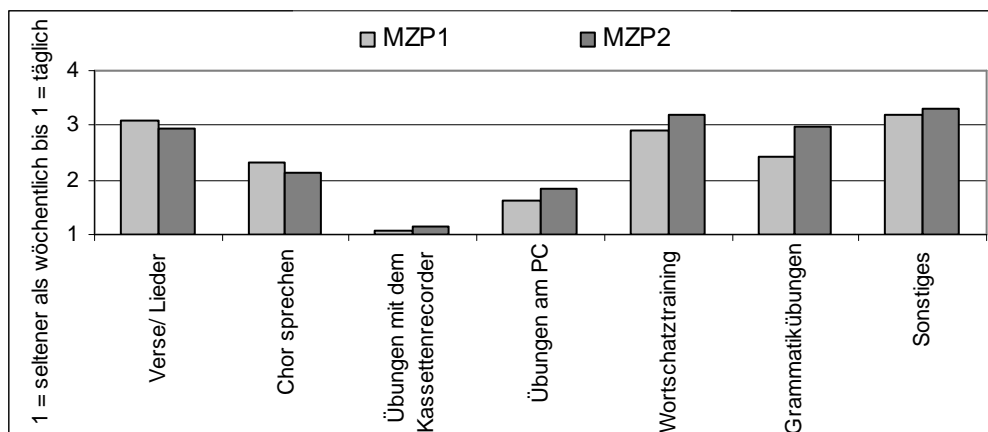


Abbildung 29 Vergleich der beiden Erhebungen zur Förderung der sprachlichen Korrektheit

Die größten Unterschiede zwischen beiden Erhebungen zeigen sich für Angebote zur Förderung der Lesekompetenz. Die Schulbücherei und die Bücherecke werden jetzt wesentlich häufiger besucht als zum ersten Messzeitpunkt, Lesewettbewerbe finden häufiger statt, das gemeinsame Lesen dagegen seltener (vgl. Abbildung 30). Hier zeigt sich zudem ein Unterschied zwischen offenem und gebundenem Ganztags, in Klassen an gebundenen Ganztagschulen lesen die Kinder häufiger vor.

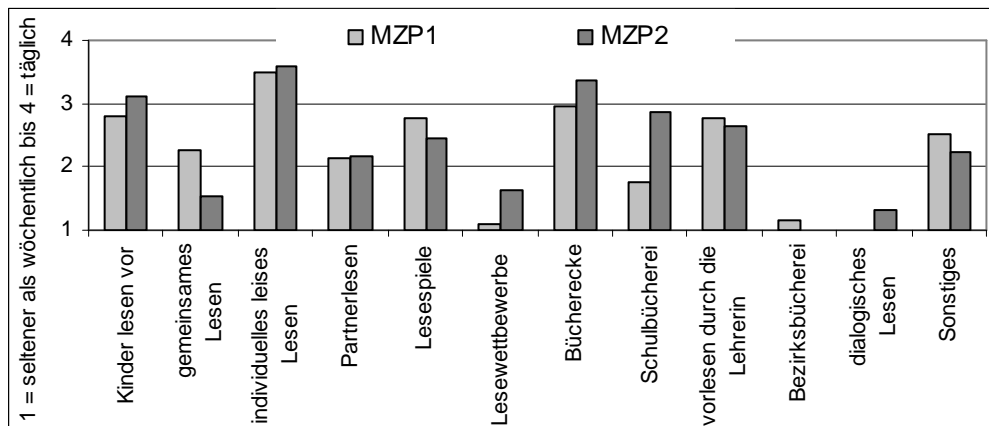


Abbildung 30 Vergleich der beiden Erhebungen zur Förderung der Lesekompetenz

Zusammenhänge der Unterrichtsgestaltung zur Heterogenität

Zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Anteil von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache (NDHS) in der Klasse und der Differenzierung im Unterricht durch zusätzliche Aufgaben für leistungsstarke Schüler ($r = -.21$). Demnach nahm mit zunehmendem NDHS-Anteil die Häufigkeit des Einsatzes dieser Differenzierungsform ab. Zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich keine Zusammenhänge zwischen differenzierenden Unterrichtsformen und dem NDHS-Anteil in der Klasse feststellen. Die Streuung der kognitiven Leistungsfähigkeit in der Klasse zeigt zu MZP2 einen Zusammenhang zum Einsatz leistungsstarker Schüler zur Unterstützung Leistungsschwacher ($-.37$) feststellen sowie ebenfalls zu den extra Aufgaben für Leistungsstarke ($-.32$). Auch hier zeigt sich die Tendenz, dass mit zunehmender Streuung der kognitiven Leistungsfähigkeit in der Klasse diese Differenzierungsformen seltener eingesetzt werden.

Die zu MZP1 ebenfalls noch bestehenden Korrelationen zwischen dem NDHS-Anteil in der Klasse und dem Einsatz von Instrumenten zur Lernentwicklung (Lernstandsanalyse, Kontrolle der laufenden Arbeiten, schriftliche Leistungskontrolle) werden zu MZP2 nicht mehr signifikant, auch nicht für die Streuung in der kognitiven Leistungsfähigkeit und es bestehen ebenfalls keine Zusammenhänge zu den neu erfassten Merkmalen.

Bezüglich der Methoden und Organisationsformen zeigt sich ein Zusammenhang ausschließlich zwischen dem NDHS-Anteil in der Klasse und dem Einsatz der Arbeitsweise Schüler helfen Schülern ($-.35$). Je höher der Anteil an Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache, umso seltener wird diese eingesetzt.

Von den Methoden zur Förderung der sprachlichen Korrektheit weisen lediglich die Grammatikübungen ($-.37$) einen signifikante Zusammenhang zum Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in den Klassen auf. Je höher der Anteil, umso seltener wird diese Methoden praktiziert. Innerhalb der Ange-

bote zur Förderung der Lesekompetenz zeigt sich ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang zum gemeinsamen Lesen im Chor (-.41). Diese Praxis ist über alle Klassen zum zweiten Messzeitpunkt rückgängig und wird in Klassen mit hohem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache häufiger praktiziert. Zur Heterogenität der kognitiven Leistungen werden keine Zusammenhänge deutlich.

Insgesamt konnte demnach nicht festgestellt werden, dass der Unterricht, abgebildet über Differenzierungsmethoden und Arbeitsweisen sowie den Einsatz von Instrumenten der Lernentwicklung auf die Zusammensetzung der Schülerschaft nach Migrationshintergrund und nach den Unterschieden der kognitiven Leistungsfähigkeit im besonderen Maße abgestimmt ist.

5) Elternarbeit

Die Fragen zur Elternarbeit wurden zum zweiten Messzeitpunkt ebenfalls erweitert. Unterschiede zwischen den Organisationsformen zeigen sich für den Einsatz des Mitteilungsheftes, der in gebundenen Ganztagschulen häufiger angegeben wird. Elternbesuche finden kaum statt.

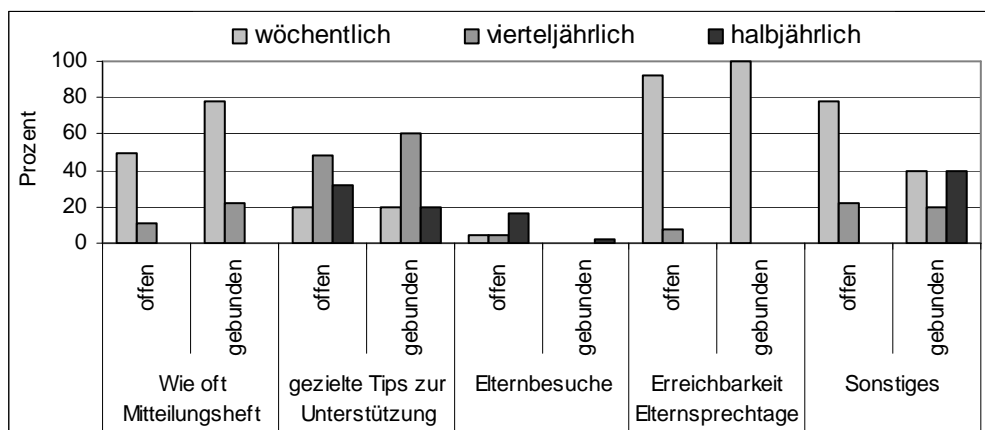


Abbildung 31 Elternarbeit nach Organisationsform

6) Hausaufgabenpraxis, Unterrichtsausfall, Förderunterricht

Ein Teil der Lehrkräfte an gebundenen Ganztagschulen gibt an, seltener als wöchentlich Hausaufgaben bzw. Schülerarbeitsstunden aufzugeben, diese Kategorie wird von Lehrkräften an offenen Ganztagschulen nicht gewählt, hier werden am häufigsten täglich Hausaufgaben erteilt.

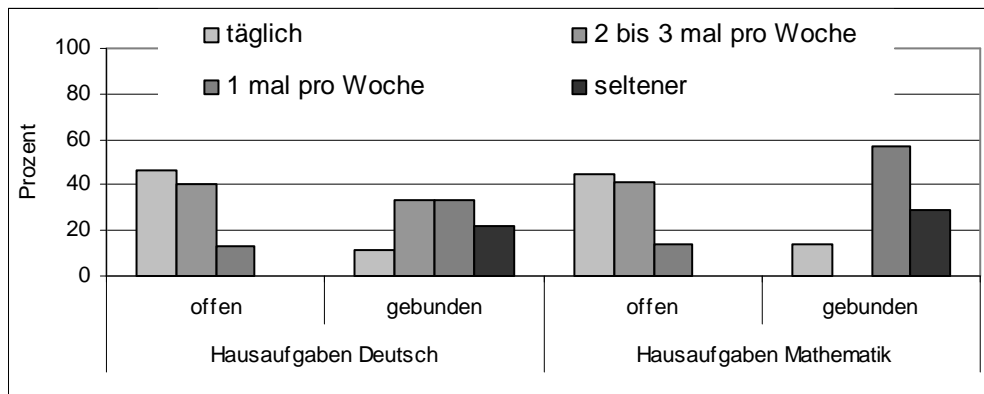


Abbildung 32 Hausaufgabenpraxis nach Organisationsform

In rund einem Drittel der Klassen gab es im letzten Monat überhaupt keinen Unterrichtsausfall, andererseits berichten Lehrkräfte bis zu 20 Stunden Unterrichtsausfall. Dies betrifft eine gebundene Ganztagsklasse mit dem zweithöchsten NDHS-Anteil. Im Mittel liegt der Ausfall bei drei Stunden. Vier Klassen hatten mehr als fünf Stunden Unterrichtsausfall.

Der erteilte Förderunterricht variiert zwischen 0 und 28 Stunden und liegt im Mittel bei 9.6 Stunden, davon sind 6.8 Stunden DaZ-Unterricht. Vorgesehen waren weitaus mehr Förderstunden, im Mittel 13.2 (bis zu 44) Stunden, davon 9.9 DaZ-Stunden. Durchschnittlich nehmen sieben Kinder Förderunterricht in Anspruch, davon rund sechs DaZ-Unterricht.

Die Betrachtung auf Klassenebene macht deutlich, dass mit steigendem NDHS-Anteil die Förder- und DaZ-Stunden zwar zunehmen, dies aber nicht durchgängig für alle Klassen zutrifft, was aber auch auf fehlende Aussagen der Lehrkräfte zurückführbar sein kann. Beispielsweise hat eine Klasse mit einem Anteil von 83 Prozent Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache nur vier Stunden Förderunterricht, Angaben zum DaZ-Unterricht fehlen.

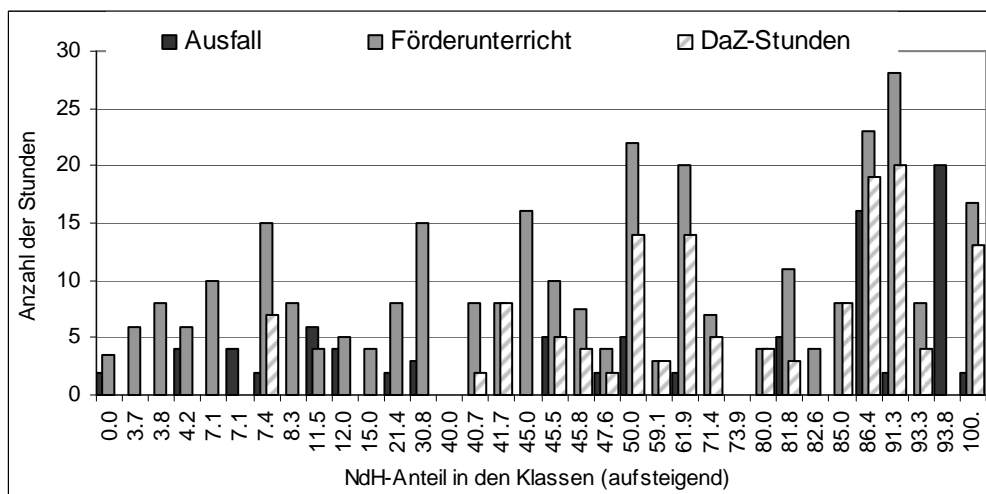


Abbildung 33 Ausfall, Förder- und DaZ-Stunden auf Klassenebene

7) Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal

Die Lehrkräfte berichten, dass der informelle Erfahrungsaustausch am häufigsten stattfindet, bei knapp einem Drittel der Lehrkräfte sogar täglich, bei zwei dagegen bislang gar nicht. Ebenfalls häufig findet eine Besprechung der Fortschritte der Schüler/-innen statt (15%), aber wiederum bei drei Lehrkräften gar nicht. Bei immerhin 17 Prozent der Lehrkräfte werden die Inhalte der Förderung täglich abgesprochen. Gegenseitige Hospitationen finden auch zum zweiten Messzeitpunkt so gut wie nicht statt, es geben sogar prozentual mehr Lehrkräfte an, diese habe bislang nicht stattgefunden (71%). Ebenfalls in sehr geringem Umfang werden diagnostische Verfahren gemeinsam durchgeführt und ausgewertet ($n = 2$).

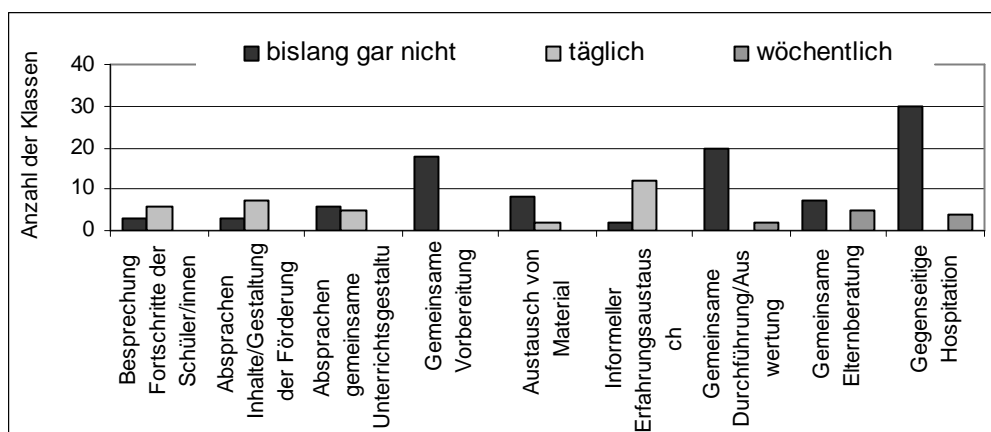


Abbildung 34 Häufigkeit der Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal

Wiederum ist festzustellen, dass auch die Kooperation sehr unterschiedlich in den einzelnen Schulen gehandhabt wird und dies nicht auf die Organisation als offener oder gebundener Ganztag zurückzuführen ist. Das verdeutlicht auch die Betrachtung auf Klassenebene. Von den 45 möglichen Punkten des Summenindex liegen 19 Klassen über dem Mittelwert. Drei Klassen fallen durch eine besonders geringe Kooperation auf, darunter eine offene Ganztagschule mit sehr hohem Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache.

Signifikante Unterschiede zwischen offenem und gebundenem Ganztag zeigen sich jedoch für die Anzahl der Personen mit denen kooperiert wird, im gebundenen Ganztag liegt diese Zahl mit rund drei Personen höher als im offenen Ganztag, wo es durchschnittlich zwei Personen sind.

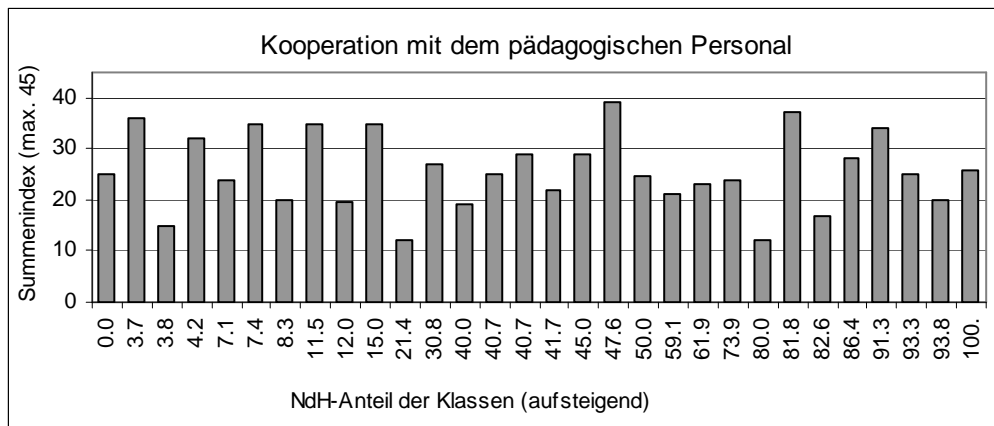


Abbildung 35 Summenindex der Kooperationsformen zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal auf Klassenebene

Bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogisch tätigen Personal zeigen sich wiederum kaum signifikante Verbesserungen zur ersten Erhebung. Die Häufigkeit der Absprache darüber, was in den einzelnen Klassen bzw. Gruppen behandelt wird, ist zum zweiten Messzeitpunkt sogar zurückgegangen.

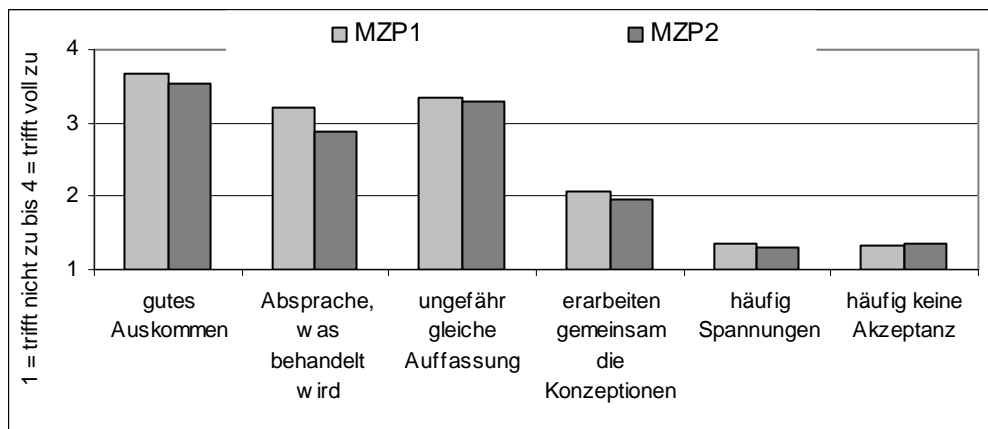


Abbildung 36 Vergleich der Erhebungen zur Zusammenarbeit

8) Kooperation im Kollegium

Im Bereich der Zusammenarbeit mit dem Kollegium zeigen sich Veränderungen gegenüber dem ersten Messzeitpunkt für die Abstimmung der Leistungsmessung und Bewertung (Bewertungskriterien). Diese findet jetzt in stärkerem Maße statt. Das trifft ebenso auf die Erarbeitung von Unterrichtseinheiten zu. Auch in anderen Bereichen hat die Kooperation zugenommen, die Unterschiede werden jedoch nicht signifikant.

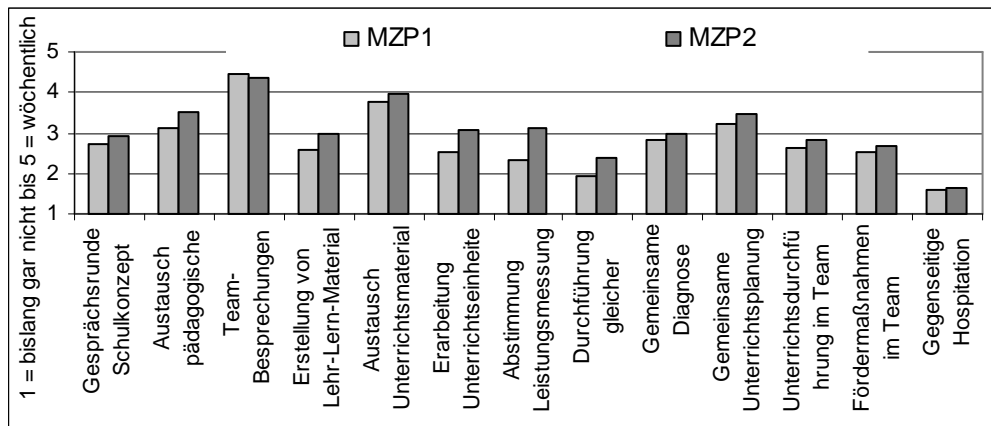


Abbildung 37 Vergleich der Erhebungen zur Kooperation im Kollegium

Nachstehende Abbildung zeigt, für welche Klassen die Veränderungen in der Zusammenarbeit jeweils zutreffen. Abweichungen nach oben weisen darauf hin, dass häufiger als zum MZP1 kooperiert wird, Abweichungen nach unten zeigen, wo seltener zusammen gearbeitet wird. Positive Veränderungen finden sich demnach häufiger in Klassen mit geringerem NDHS-Anteil, was jedoch nichts über die aktuelle Häufigkeit aussagt. Klassen mit höherem NDHS-Anteil zeigen dagegen weniger Veränderungen über den Zeitraum eines Jahres.

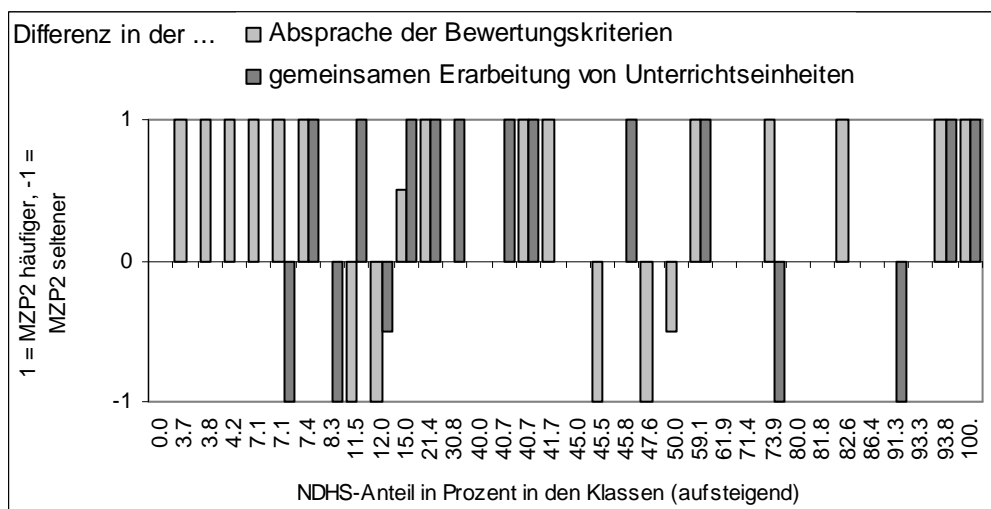


Abbildung 38 Veränderung in der Zusammenarbeit auf Einzelschulebene

9) Entwicklungs- und Veränderungsbedarfe des Ganztagsbetriebes

Durch die zum MZP2 gebotene Möglichkeit, die zum MZP1 über offene Fragen erfassten Veränderungsbereiche nach Ihrer Wichtigkeit zu ordnen, wird ersichtlich, dass durchschnittlich der grundsätzlichen Doppelsteckung und den zeitlichen Ressourcen zum Austausch und zur konzeptionellen Planung die größte Bedeutung beigemessen wird. Die Kooperation der Leitungsebenen von

Schule und Hort sowie die Angebotserweiterung im Nachmittagsbereich bzw. die Schaffung kontinuierlicher Angebote ist demgegenüber nachrangig. Darüber hinaus wurden Wünsche nach besser ausgebildeten und mehr Lehrkräften, kleineren Gruppen, mehr Hilfspersonal für technische, organisatorische und Verwaltungsaufgaben, einem Konzept für Klasse 4 bis 6, mehr Teilungsstunden und mehr Unterstützung bei der Einführung des Jahrgangsübergreifenden Lernens (JÜL) geäußert.

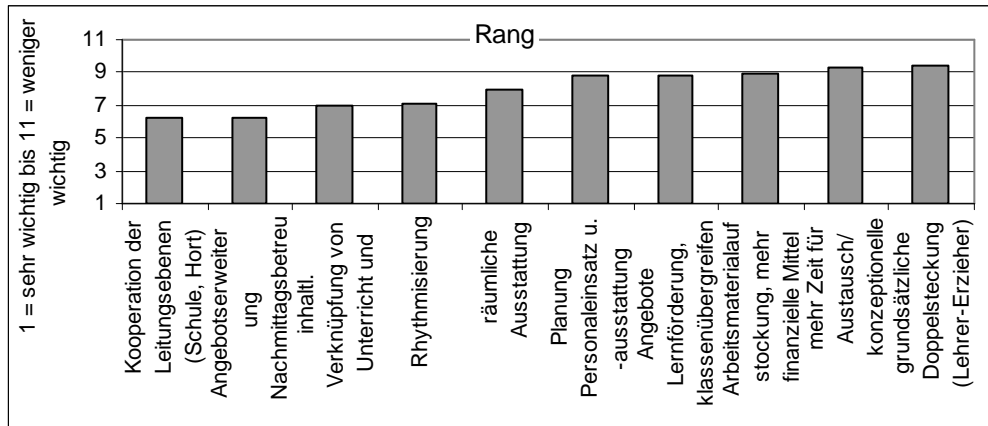


Abbildung 39 Rang der jeweiligen Veränderungsbereiche

Veränderungsmöglichkeiten und Entwicklungsbedarfe wurden zudem für Schulen mit jahrgangsübergreifender Schuleingangsphase erfasst. Auch hier wurden die zum ersten Messzeitpunkt offen erfassten Angaben der Lehrkräfte verwendet, die ebenfalls nach ihrer Wichtigkeit beurteilt werden sollten. Höchstes Gewicht erhält die personelle Ausstattung, gefolgt von der Notwendigkeit kleinere Klassen bzw. Lerngruppen einzurichten. Nachrangig werden jahrgangsübergreifende Projekte eingestuft. In diesem Bereich wurden weiterhin angemessene Möbel, Mittel für Arbeitsmaterial, von Klassenlehrer und Erzieher gemeinsam erteilten Teilungsstunden sowie mehr Zeit und Kraft für Weiterbildungen gewünscht.

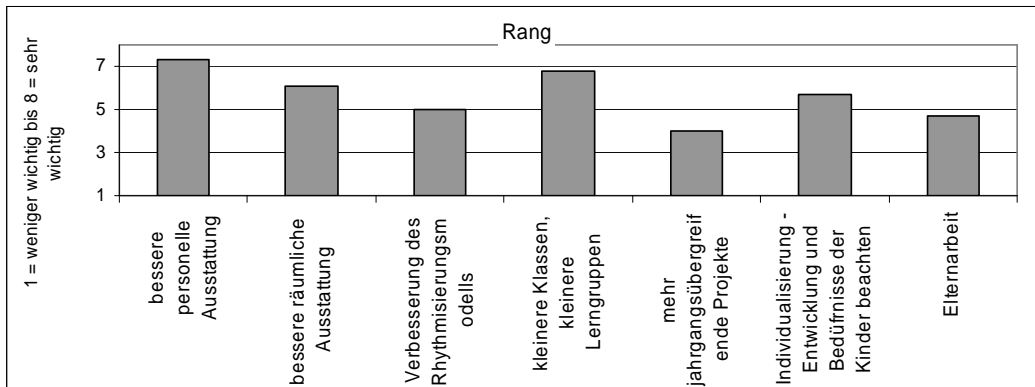


Abbildung 40 Rang der jeweiligen Veränderungsbereiche bezüglich der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase

10) Zufriedenheit mit der Ganztagsorganisation

Die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Ganztagsorganisation liegt nur für den zeitlichen Umfang des Ganztagsbetriebes im positiven Bereich bzw. übersteigt den theoretischen Mittelwert. Die größte Unzufriedenheit besteht für die Auswahl bzw. Zusammenstellung der Ganztagelemente in der Schule. Durch die differenziertere Erfassung der Zufriedenheit zum zweiten Messzeitpunkt muss so die allgemeine Zufriedenheit relativiert werden.

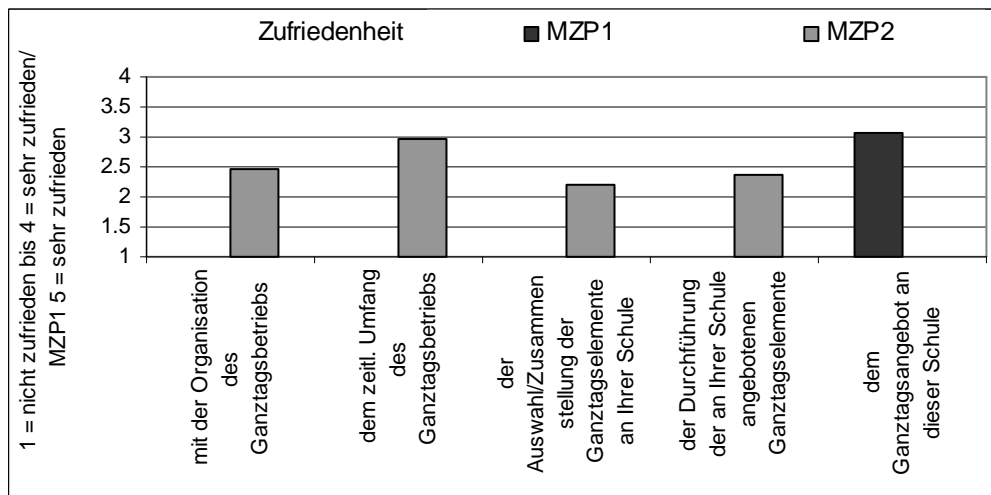


Abbildung 41 Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Ganztagsorganisation

11) Positive Veränderungen bei den Schüler/-innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen

Dieser Fragenbereich wurde zum zweiten Messzeitpunkt neu aufgenommen. Bei den Schüler/-innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen, wird von den Lehrkräften am stärksten eine positive Veränderung hinsichtlich der sozialen Einbettung bzw. Freundschaften und der regelmäßigeren Erledigung der Hausaufgaben

wahrgenommen. Die geringsten Veränderungen zeigen sich dagegen für die sprachlichen und fachlichen Leistungen sowie das Lernverhalten.

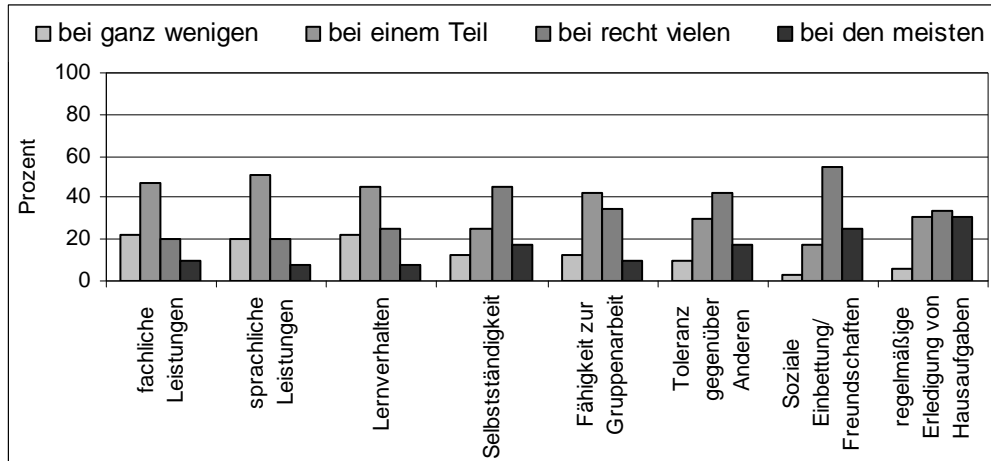


Abbildung 42 Wahrnehmung positiver Veränderungen bei den Schüler/innen

Die Betrachtung auf Klassenebene macht deutlich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte eine Veränderung der *sprachlichen Leistung* nur bei einem Teil der Schüler/-innen wahrnimmt. Drei Klassen mit hohem Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bilden eine Ausnahme, indem bei recht vielen positive Veränderungen festgestellt werden. Unter den Klassen mit geringerem Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache gibt es zwei Klassen, in denen diese positive Entwicklung wahrgenommen wurde. Auffällig sind fünf Klassen in denen nur bei ganz wenigen eine positive Veränderung der sprachlichen Leistungen festgestellt wird, diese haben eher einen mittleren NDHS-Anteil.

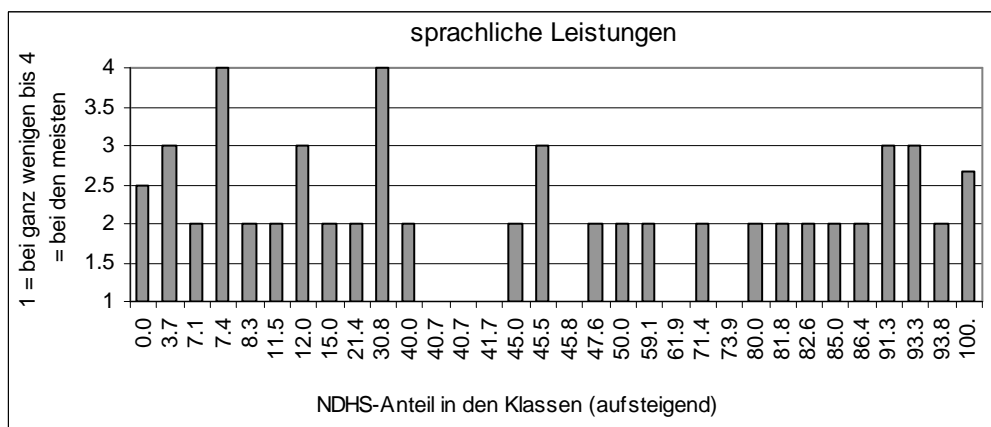


Abbildung 43 Wahrnehmung positiver Veränderungen der sprachlichen Leistungen auf Klassenebene

12) Veränderung der Klassensituation im 2. Schuljahr

Auch diese Frage wurde zum zweiten Messzeitpunkt neu aufgenommen, um den prozessualen Charakter der Ganztagschulentwicklung berücksichtigen zu können. Die meisten Lehrkräfte nehmen geringe Veränderungen wahr, gleichermaßen stark betrifft das durchschnittlich die Heterogenität und die Unterrichtsgestaltung, in noch geringerem Maße werden Veränderungen hinsichtlich der Schülerzahl und des Klassenklimas angegeben.

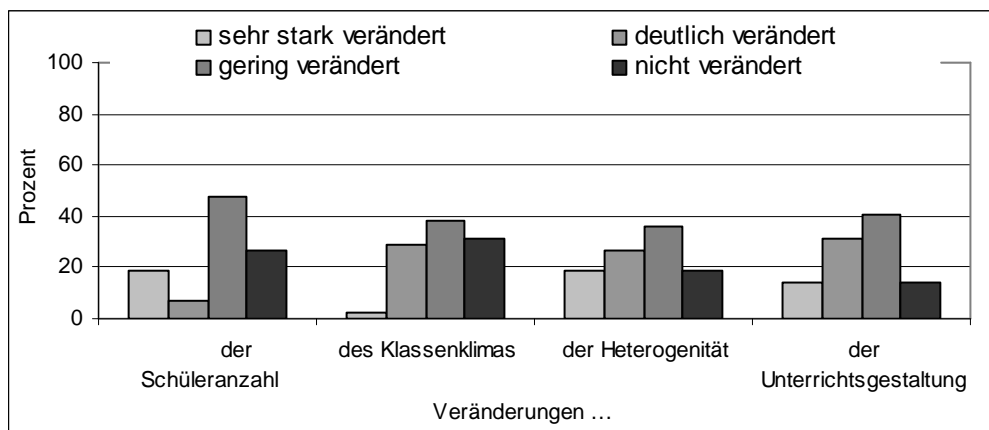


Abbildung 44 Wahrnehmung von Veränderungen der Klassensituation

13) Wahrnehmung der Homogenität der Klasse

Abschließend wurde eine Frage zur Wahrnehmung der Homogenität der Klasse neu aufgenommen. Der Entwicklungsstand und die kognitive Leistungsfähigkeit werden durchschnittlich heterogener eingeschätzt als der Sprachstand und die schulische Leistung, der Sprachstand wird am wenigsten heterogen eingeschätzt, gleichwohl liegen alle Angaben im Bereich „sehr“ bis „eher heterogen“, die Kategorie „sehr homogen“ wird nicht angegeben.

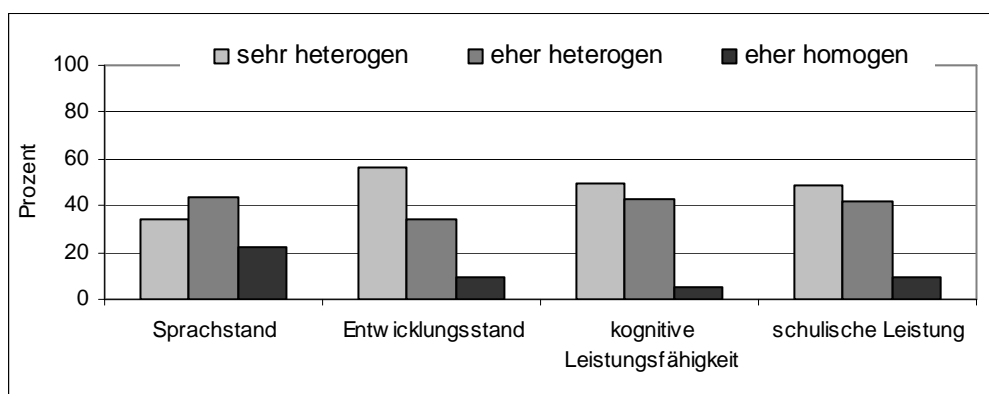


Abbildung 45 Wahrnehmung von Homogenität der Klasse

Stellt man die wahrgenommene Heterogenität des Sprachstandes in der vorhandenen Abstufung sehr, eher heterogen und eher homogen den Rangplätzen der tatsächlichen Streuung der Leseleistung in den Klassen zum zweiten Messzeitpunkt gegenüber, wird deutlich, dass knapp ein Viertel der Lehrkräfte den Sprachstand heterogener einschätzt als die Streuung im WLLP im Vergleich aller Klassen in einer entsprechenden Dreierabstufung einzuschätzen ist. Bei 46 Prozent entspricht die Einschätzung der Heterogenität des Sprachstandes der tatsächlichen Streuung im WLLP und bei rund 29 Prozent der Lehrkräfte ist die Streuung der Leseleistung höher einzuschätzen als sie von den Lehrkräften wahrgenommen wird. Diese Gegenüberstellung kann nur eine Annäherung sein, da der Vergleichsmaßstab der an der Untersuchung beteiligten Klassen nicht als Maßstab der Lehrkräfte verstanden werden kann.

Es lassen sich keine Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Heterogenität des Sprachstandes und der differenzierenden Gestaltung des Unterrichts feststellen.

4.1.2 Auswertung der Befragung des Pädagogischen Personals

Der Fragebogen für das pädagogische Personal ist ebenfalls eine gekürzte Fassung des Fragebogens der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Dieser wurde im Hinblick auf den sprachlichen Fokus des Projekts um einen Fragenkomplex zur Sprachanregung ergänzt. Die Fragebögen wurden dem pädagogischen Personal überreicht und an uns zurückgesandt. Die Rücklaufquote war ähnlich gering wie bei den Lehrkräften und lag bei 38 Prozent, d. h. 29 Fachkräfte des pädagogischen Personals aus 23 Klassen haben die Fragebögen ausgefüllt. Berichtet werden die Ergebnisse von MZP2, da der Längsschnitt nur 14 Klassen umfasst. Aufgrund der geringen Anzahl von Befragten bleibt die Darstellung notwendigerweise deskriptiv und es können keine Zusammenhänge zu Leistungsergebnissen untersucht werden.

1) Merkmale und Selbstverständnis des pädagogischen Personals

Alle Fachkräfte, die an der Befragung teilgenommen haben, sind weiblich. Nahezu die Hälfte (48%) gehört zur Alterskategorie 41 bis 50 Jahre, acht Befragte zur Kategorie 31 bis 40 Jahre und fünf Befragte sind 51 bis 60 Jahre alt. Jeweils eine Person gehört zur jüngsten (bis 30 Jahre) und zur ältesten Gruppe (über 60 Jahre). Alle Personen üben Ihre Tätigkeit hauptberuflich aus. 97 Prozent der Befragten verfügen über eine abgeschlossene Ausbildung als Erzieherin. Fünf Erzieherinnen haben zusätzlich eine sonstige Ausbildung (ohne Hochschulabschluss) absolviert. Zwei weitere Befragte haben zusätzlich zur Erzieherinnenausbildung einen sonstigen Hochschulabschluss erlangt. Zwei Erzieherinnen haben gleichzeitig eine Ausbildung als Sportpädagogin abgeschlossen und verfügen über eine weitere Ausbildung (ohne Hochschulabschluss). Eine weitere Person hat zusätzlich zur Erzieherinnenausbildung eine Ausbildung als Pädagogin/Psychologin und Musikpädagogin absolviert und

verfügt über einen sonstigen Hochschulabschluss. Eine Befragte ist Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin und verfügt über eine sonstige Ausbildung (ohne Hochschulabschluss).

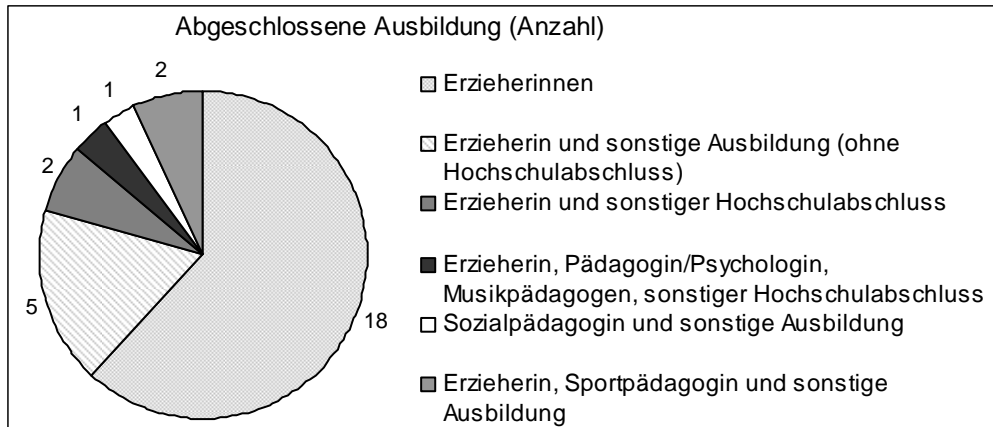


Abbildung 46 Ausbildung des pädagogischen Personals

Die überwiegende Mehrheit der Befragten versteht sich als Pädagogin (57%), vier Befragte als Freizeitgestalterinnen, zwei als Betreuerinnen und jeweils eine Person als Bildungsanbieterin, Partnerin und Moderatorin (8 Angaben fehlen). Die Verteilungen bezüglich Struktur und Selbstverständnis entsprechen denen zum ersten Messzeitpunkt.

2) Zeitlicher Umfang der Betreuung

Diese Frage wurde zum zweiten Messzeitpunkt neu aufgenommen. Nahezu alle Befragten geben an, dass sie die Klasse(n) sowohl während der Unterrichtszeit als auch nachmittags betreuen. Die jeweiligen Betreuungszeiten und die Anzahl der Tage, an denen die Betreuung stattfindet, variieren. Neun Befragte betreuen sowohl vormittags als auch nachmittags jeweils fünf Tage in der Woche. Fünf weitere Befragte sind jeweils vier Vormittage im Unterricht eingesetzt und fünf Nachmittage; bei zwei Pädagoginnen ist dieses Verhältnis umgekehrt. Eine weitere Person ist jeweils vier Tage vormittags und nachmittags eingesetzt. In zwei Fällen ist die Anzahl der Tage für die Nachmittagsbetreuung mit einem und zwei Tagen wesentlich geringer als die Vormittagsbetreuung, die an fünf Tagen stattfindet. (9 Angaben fehlen für den Nachmittagsbereich, 7 für den Vormittagsbereich), eine Person ist an drei Tagen vormittags und an fünf Tagen nachmittags eingesetzt.

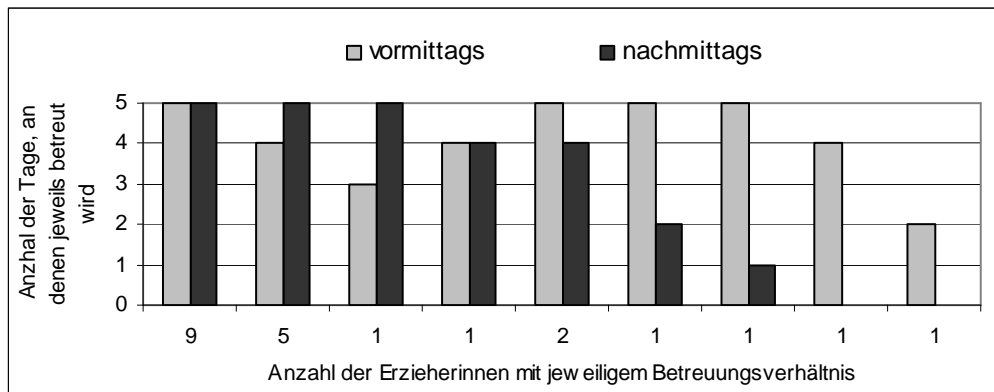


Abbildung 47 *Betreuungszeiten des pädagogischen Personals*

3) Sprachanregung, -förderung, -beobachtung

Entsprechend der Ausgangsfragestellung, inwieweit im Ganztagsbetrieb Bedingungen für die sprachliche Förderung von Kindern mit Sprachdefiziten u. a. aufgrund des Migrationshintergrundes vorhanden sind, wurde danach gefragt, inwieweit das pädagogische Personal Sprache anregt, fördert und beobachtet sowie nach der Häufigkeit sprachbetonter Aktivitäten, die das pädagogische Personal mit den Kindern durchführt. Auch diese Frage wurde zum MZP2 erstmalig erhoben.

Über alle Befragten hinweg lässt sich feststellen, dass eine *systematische Förderung sprachauffälliger Kinder* nur in geringem Maße stattfindet. Über die Hälfte der Befragten (53.6%) haben die Kategorien „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“, angegeben. In fünf Schulen fehlt sie demnach gänzlich. Nur sechs Befragte geben an, dass dies „voll zutrifft“ und sieben Pädagoginnen, dass dies „eher zutrifft“. Von diesen arbeiten sieben in gebundenen Ganztagschulklassen (von insgesamt 10). Entsprechend nehmen in diesen Klassen die Schüler/-innen zu einhundert Prozent am Ganztagsbetrieb teil. 85 Prozent der 13 Klassen haben einen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache von über 50 Prozent; 70 Prozent sind jahrgangsgemischt.

Am häufigsten wird angegeben, dass den Kindern *während der Betreuungszeiten jederzeit zugängliches Material zur Förderung der Sprach- und Lesefähigkeit zur Verfügung steht*. Bis auf fünf Befragte (trifft eher zu) geben alle (83%) an, dass dies voll zutrifft. Am zweithäufigsten erfolgt *die Initiierung von Gesprächen mit den Kindern, die nicht nur auf Alltagsroutinen bezogen sind*. 70 Prozent der Befragten berichten, dass dies „voll zutrifft“, sieben Erzieherinnen geben an, dass dies „eher zutrifft“ und für zwei Befragte trifft dies nicht zu.

Nur knapp ein Viertel der Erzieherinnen regt die Kinder an, *Bücher von zu Hause mitzubringen*, für weitere 46 Prozent trifft das eher zu. Fünf Befragte geben an, dass dies eher nicht zutrifft und zwei Erzieherinnen, dass dies nicht geschieht.

Der *Austausch mit den Eltern über die Entwicklung der Kinder* findet ebenfalls bei der Mehrzahl der Befragten statt (48% voll 45% eher) und nur zwei Personen geben an, dass dies weniger zutrifft, eine davon arbeitet vorwiegend im Vormittagsbereich.

Dass sie den *Sprachstand der Kinder beobachten* geben fünf Erzieherinnen als eher nicht zutreffend an. Hier handelt es sich mit einer Ausnahme jedoch um Klassen offener Ganztagschulen mit hohem Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache (73 bis 89%), so dass dies angeregt werden sollte.

Auch das *Vorlesen altersgemäßer Geschichten* findet nicht durchgängig statt. Wiederum sind es fünf Personen, die angeben, dass dies eher nicht zutrifft. Darunter befinden sich drei der eben genannten Klassen und zwei weitere mit ebenfalls sehr hohem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache (77 und 91%).

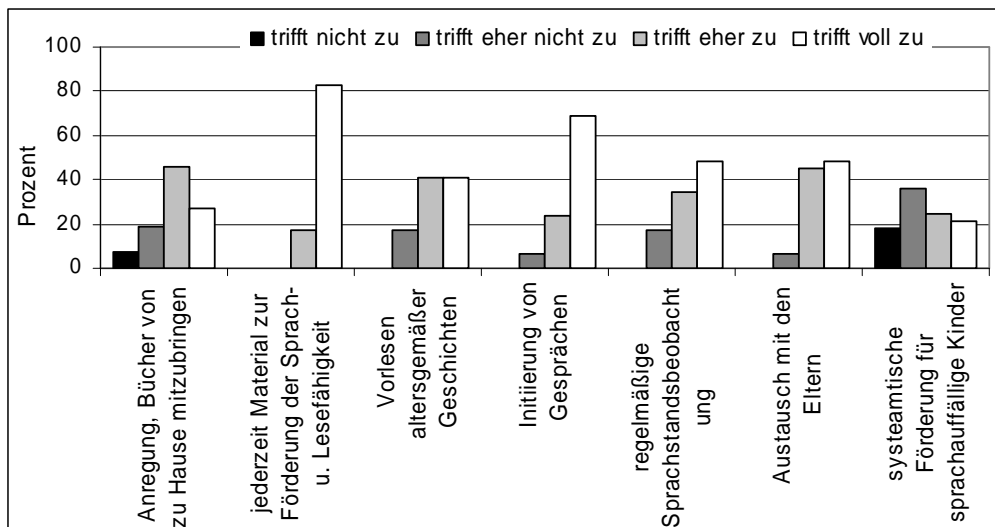


Abbildung 48 Sprachförderung durch das pädagogische Personal

Betrachtet man die Aussagen zusammengefasst als Skala auf Schulebene – mit Ausnahme der systematischen Förderung sprachauffälliger Kinder, die *nicht* mit der Skala korreliert – dann wird deutlich, dass mit steigendem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache die Angaben zu Förderung, Anregung und Beobachtung geringer ausfallen, aber dennoch in allen Schulen mit einer Ausnahme im zustimmenden Bereich liegen. Die drei Schulen mit dem höchsten Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zeigen als gebundene Ganztagschulen ein hohes und ausgewogenes Maß an Sprachförderung allgemein und systematischer Förderung sprachauffälliger Kinder.

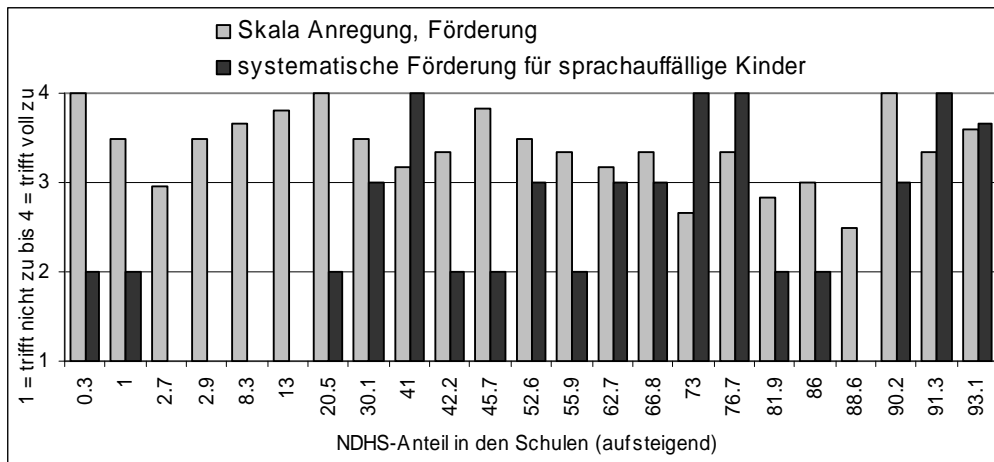


Abbildung 49 Sprachförderung auf Schulebene

Sprachbetonte Aktivitäten

Die sprachfördernden Aktivitäten wurden mit der nächsten Frage spezifiziert als das Singen von Liedern und Versen, Sprach- und Hörspiele, Wortschatzspiele, (Theater-)Aufführungen/Rollenspiele. Das *Singen von Liedern und Versen* wurde nur von drei Befragten mit täglich angegeben, bei einer anderen Befragten hat dies bislang gar nicht stattgefunden. Auch *Wortschatzspiele* fanden bei drei Befragten bislang gar nicht statt und nur bei einer Person täglich. Ähnliche Häufigkeiten zeigen sich für *Sprach- und Hörspiele*, die in zwei Klassen bislang gar nicht stattfanden und in zwei täglich. *(Theater-) Aufführungen und Rollenspiele* finden durchschnittlich noch etwas häufiger statt als *kleine Präsentationen*, bei jeweils sechs Befragten fanden diese bislang gar nicht statt, in keiner Schule täglich, sondern meist seltener als wöchentlich.

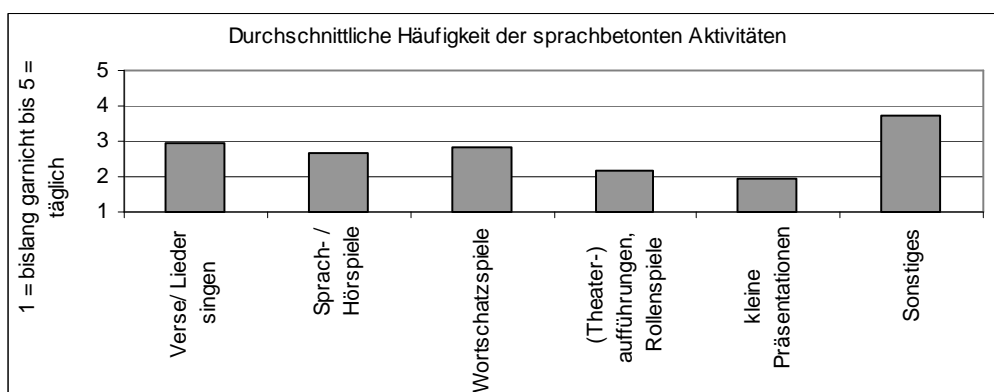


Abbildung 50 Sprachbetonte Aktivitäten

Am häufigsten wurde die Kategorie *Sonstiges* angegeben. Darunter wurden genannt: temporäre Lerngruppen, Bücherbus, Essenssprüche, Hausaufgabenbetreuung, Klassenrat, Lesestunden, Tanzen, Kreativkurs, Basteln, Lernspiele,

Gesellschaftsspiele, AGs im Hort, außerschulische Veranstaltungen, Schwimmen, Sport und Sportnachmittage sowie viele Gespräche. Bei einigen Nennungen fehlt der Bezug zur Sprache, d. h. es wurden alle Aktivitäten angegeben.

Die temporären Lerngruppen werden an einer gebundenen Ganztagschule ohne Jahrgangsmischung gebildet. Der Klassenrat wurde als Instrument von einer offenen Ganztagschulklasse mit Jahrgangsmischung genannt. Beide werden einmal pro Woche durchgeführt. Alle anderen Aktivitäten finden durchschnittlich seltener als einmal pro Woche statt.

Die Betrachtung der Einzelschulen macht nochmals deutlich, dass diese Aktivitäten eher selten stattfinden, dass aber die oben unter Sonstiges benannten Aktivitäten vor allem von Schulen mit höherem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache genannt wurden.

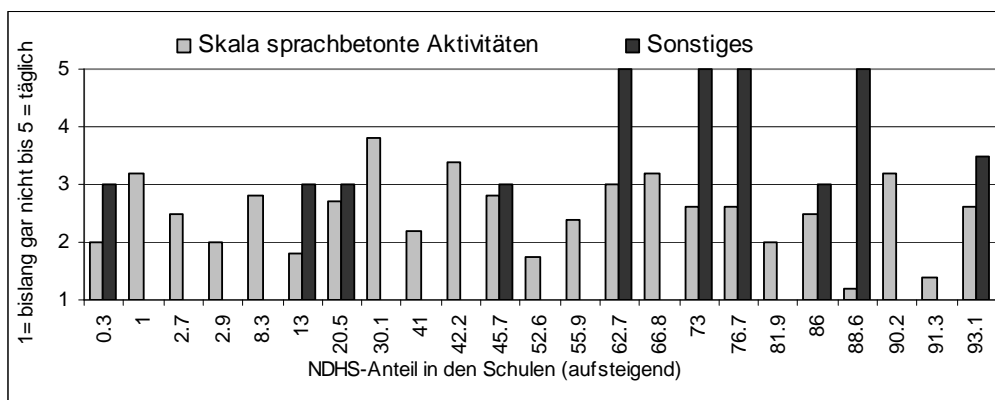


Abbildung 51 Sprachbetonte Aktivitäten auf Schulebene

4) (Ganztags-)Angebote an den Schulen

Lern- und Förderangebote

Im Bereich der Lern- und Förderangebote geben 79 Prozent der Befragten an, dass im Ganztag eine Hausaufgabenhilfe, -betreuung bzw. Lernzeit implementiert ist. Am häufigsten (82%) werden Förderangebote für Kinder mit *niedrigen* Fachleistungen angeboten, wobei genauer zu spezifizieren ist, wie diese Förderangebote gestaltet sind. Gleichzeitig heißt das aber auch, dass in fünf Klassen keine Förderangebote in dieser Form gemacht werden. Auffallend selten sind *muttersprachliche* Angebote für Kinder nichtdeutscher Muttersprache. Nur in sieben Klassen werden diese angeboten. Darunter sind sechs Klassen von gebundenen Ganztagschulen mit einem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache von 30 bis 93 Prozent, drei Klassen haben Jahrgangsmischung. Für die Schulen, für die ein Ausbaupunkt des Ganztagsbetriebes, der zum Teil auf diesen Indikatoren beruht, vorliegt, bewegt sich dieser auf mittlerem bis hohem Niveau. Etwas häufiger finden Förderangebote für Kinder mit *hohen* Fachleistungen statt, die in zehn Klassen offeriert werden. Deutschangebote für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache existieren im Nachmittagsbereich an

weniger als der Hälfte der untersuchten Schulen, von denen eine Rückmeldung vorliegt (n = 13).

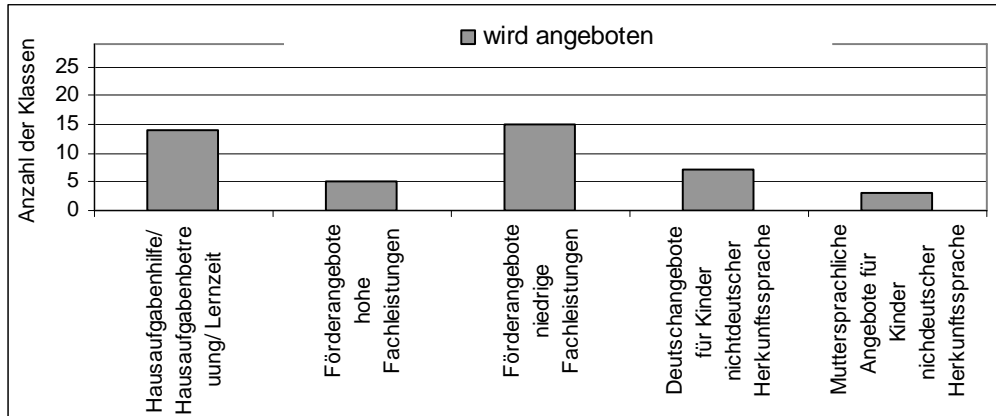


Abbildung 52 (Ganztags-)Angebote an den Schulen

Betrachtet man wiederum den Summenindex der Angebote im Lern- und Förderbereich auf der Schulebene, ergibt sich folgendes Bild: Einerseits gibt es drei Schulen, die die Höchstzahl von fünf Angeboten erreichen, andererseits gibt es aber auch drei Schulen, die nur ein Angebot machen und dies ist jeweils die Hausaufgabenbetreuung. Eine dieser Schulen hat einen NDHS-Anteil von 88.6 Prozent und ist als offene Ganztagschule organisiert. Hier gilt es zu prüfen, inwieweit dieses Angebot im Vormittagsbereich integriert ist, da andererseits gerade für diese Schule ein enormer Bedarf bestehen dürfte. Eine offene Ganztagschule mit geringem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bietet keine Angebote in diesem Bereich an. Eine hohe Angebotsbreite zeigt sich wiederum in den drei gebundenen Ganztagschulen mit höchstem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache. Unter den sechs Schulen, die zwei Angebote machen, findet sich jeweils nur eine mit Deutsch- und muttersprachlichen Angeboten. Auch unter den sieben Schulen mit drei Angeboten findet sich nur eine mit muttersprachlichen Angeboten.

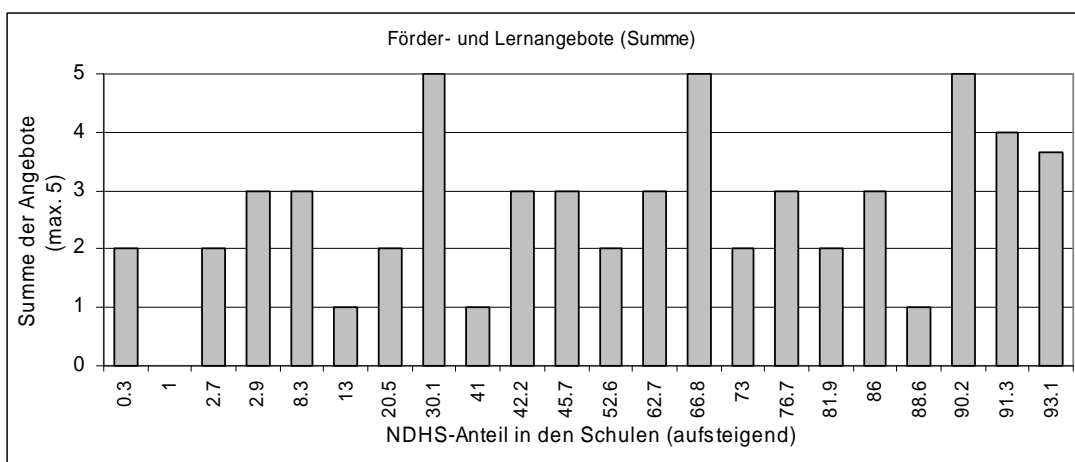


Abbildung 53 Förder- und Lernangebote auf Schulebene

Fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs)

Im Bereich der fachbezogenen Lernangebote werden am häufigsten Sportangebote unterbreitet, gefolgt von musisch-künstlerischen Angeboten. In nur sechs Klassen werden Arbeitsgemeinschaften mit mathematischen Inhalten durchgeführt. Ebenfalls in geringem Ausmaß finden Angebote aus dem Bereich Religion, Politik, Philosophie und Ethik statt (8 Klassen). Die Fremdsprachenangebote liegen mit sieben Klassen hinter den naturwissenschaftlichen Angeboten und Deutsch- oder Literaturprojekten bzw. Arbeitsgemeinschaften, die jeweils von 14 Klassen angeboten werden.

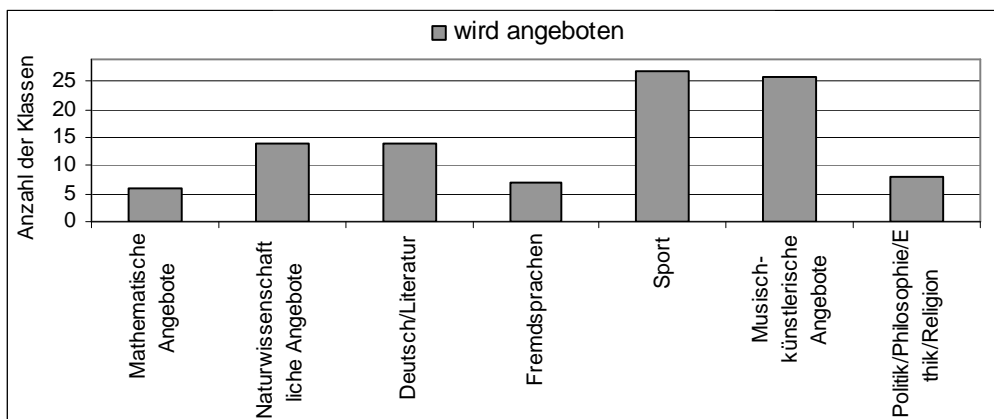


Abbildung 54 Fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs)

Der Summenindex veranschaulicht erneut die Angebotsbreite auf Schulebene. Zwei Schulen umfassen nur zwei Angebotsbereiche, davon hat eine einen sehr hohen NDHS-Anteil. Dies sind sportliche und musisch-künstlerische Angebote. Andererseits gibt es keine Schule mit keinem oder nur einem Angebot aus diesem Bereich. Jeweils sechs Schulen unterbreiten drei und vier Angebote aus diesem Bereich. Weitere fünf Schulen umfassen sogar fünf Angebotskategorien.

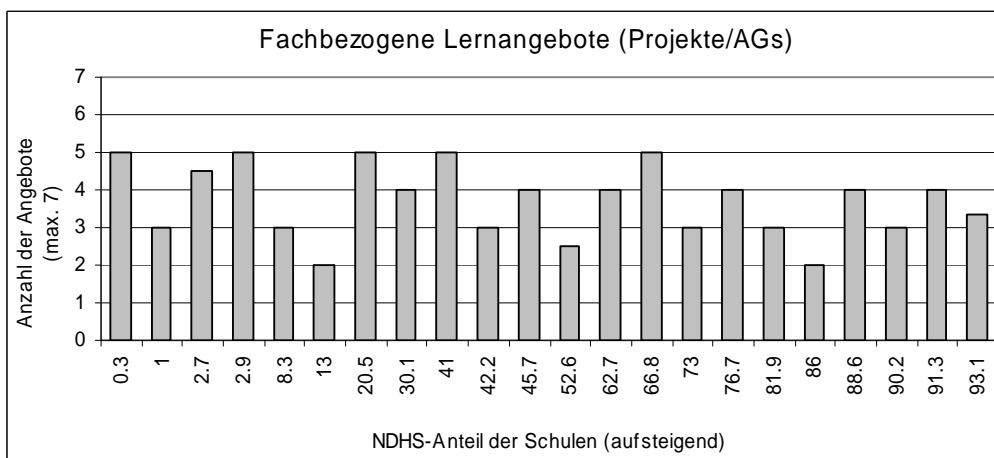


Abbildung 55 Fachbezogene Lernangebote auf Schulebene

Fachunabhängige Projekte, AGs, Kurse

Aus dem Bereich der fachunabhängigen Angebote wird am häufigsten angegeben, dass im Ganztagsbetrieb Gemeinschaftsaufgaben und Formen von Schülermitbestimmung integriert seien (61%). Fast ebenso häufig werden handwerkliche bzw. hauswirtschaftliche Angebote genannt (57%). Technische Angebote bzw. Neue Medien folgen an dritter Stelle mit 39 Prozent. Formen sozialen Lernens werden in elf Klassen angeboten. Dagegen sind Formen des interkulturellen Lernens nur in sechs Klassen institutionalisiert. Zwei dieser sechs Klassen sind als gebundener Ganztagsbetrieb organisiert, zwei haben Jahrgangsmischung und der Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache liegt zwischen 30 und 93 Prozent. Der Anteil der Kinder, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen, reicht von 29 bis 100 Prozent. Zwei Schulen weisen den niedrigsten Ausbauindex auf, was darauf verweist, dass von diesem nicht auf die Art der Angebote geschlossen werden kann.

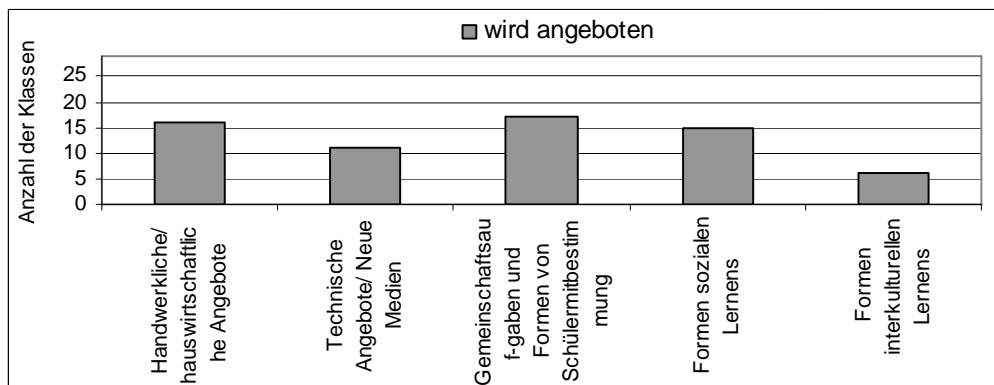


Abbildung 56 Fachunabhängige Projekte, AGs, Kurse

Von maximal fünf fachunabhängigen Angeboten wird von vier Schulen nur ein Angebot durchgeführt, hauptsächlich im handwerklichen/hauswirtschaftlichen Bereich. Es findet sich keine besondere Häufung von Angeboten in gebundenen Ganztagschulen mit hohem NDHS-Anteil. Zwei offene Ganztagschulen mit mittlerem NDHS-Anteil und ohne Jahrgangsmischung machen in allen Kategorien Angebote, davon hat eine den geringsten Ausbauindex. Eine weitere offene Ganztagschule macht keine Angebote in diesem Bereich.

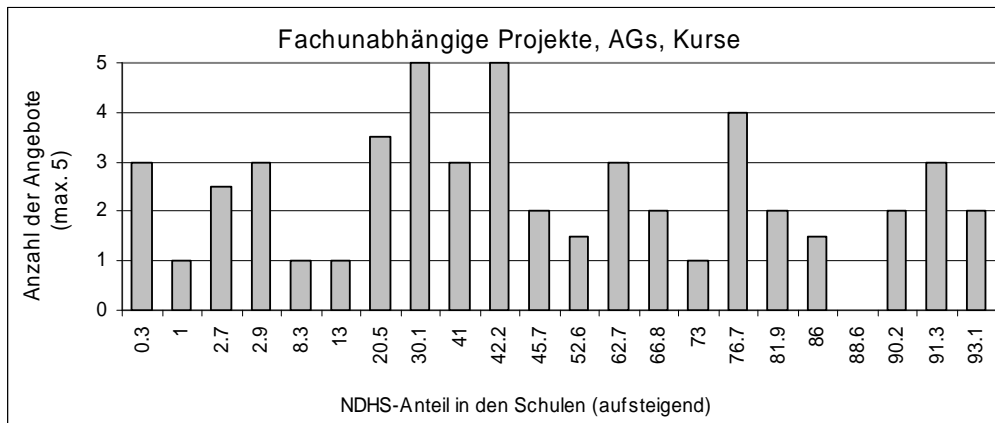


Abbildung 57 Fachunabhängige Angebote auf Einzelschulebene

Freizeitangebote, vorübergehende Projekte und Dauerprojekte

Im Rahmen der Freizeitangebote wurde zwischen gebundenen und ungebundenen Freizeitangeboten sowie Beaufsichtigung unterschieden. Bei allen Klassen, bis auf eine Ausnahme, ist die Beaufsichtigung der Kinder in der Freizeit gewährleistet (das schließt auch Pausen ein).

In 25 Klassen existieren ungebundene Freizeitangebote zur freiwilligen Nutzung. Dabei handelt es sich um 14 offene und sechs gebundene Ganztagsschulen. In sieben dieser Klassen existieren zusätzlich gebundene Freizeitangebote (obligatorische Pflichtwahl aus einem Angebotskatalog). Gebundene Freizeitangebote existieren in insgesamt acht Klassen, davon sind drei an offenen und fünf an gebundenen Ganztagsschulen.

Vorübergehende Angebote in Form von Projekttagen oder -wochen finden in der Mehrheit der Klassen (82% und 75%) statt. Dauerprojekte, wie z. B. Chor, Schülerzeitung oder Schulgarten gibt es ebenfalls in 23 Klassen. Unregelmäßige Veranstaltungen, wie Schulfeste ($n = 27$), Sportveranstaltungen ($n = 25$) oder schulinterne Wettbewerbe ($n = 21$) werden ebenfalls in der Mehrzahl der Klassen veranstaltet.

Elternarbeit

Ein weiteres Angebotsfeld ist die Elternarbeit, die hauptsächlich über Elternversammlungen und Einzelkontakte für Elterngespräche (u. a. Hausbesuche) stattfindet, was von allen Befragten angegeben wird. Gemeinsame Feste und Ausflüge mit den Eltern finden in 22 Klassen statt und weitere Angebote für Eltern (Elterncafé, zielgruppenspezifische Angebote) in 17 Klassen.

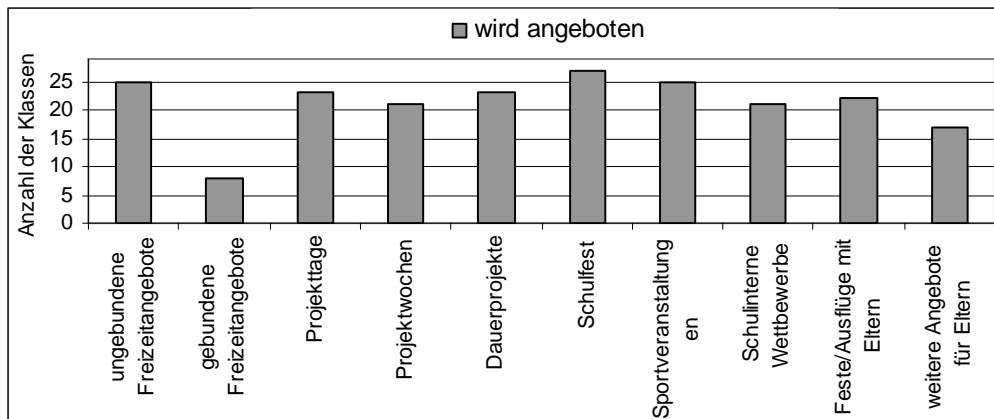


Abbildung 58 Freizeitangebote, vorübergehende und Dauerprojekte, Elternarbeit

Die warme Mittagsmahlzeit bzw. Mittagsbetreuung/-aufsicht ist ebenfalls in allen Schulen gewährleistet, obgleich dies von einer Befragten verneint wird. Von einer zweiten Befragten der gleichen Schule wird dies jedoch bejaht.

Als sonstige Angebote wurden Konfliktlotsen, Schülerlotsen, Organisation und Vernetzung der Schule, Theaterspielangebote, Elternschule, Elternseminare, Deutschkurse für Mütter und Weihnachtsbasteln mit den Eltern im Hort angegeben. Die genannte Elternarbeit wird in zwei gebundenen Ganztagschulklassen mit einem Anteil von 67 und 93 Prozent von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache praktiziert, eine dieser Klassen weist eine Jahrgangsmischung auf. Der Ausbauindex liegt für diese Schulen aufgrund der fehlenden Schulleiterangaben nicht vor.

Gesamtindex der Angebotsbreite

Eine Vielzahl der Angebote differenziert nicht zwischen den Schulen und ist obligatorisch. Diese werden daher *nicht* in den Gesamtindex der Angebotsbreite einbezogen, der alle Angebotsbereiche zusammenfasst (max. 27 Angebote). Der Gesamtindex zeigt eine sehr hohe Angebotsbreite für die Mehrzahl der Schulen, eine offene Ganztagschule mit hohem NDHS-Anteil (89%) fällt mit nur fünf Angeboten auf, hat aber anhand der Schulleiteraussagen einen hohen Ausbauindex. 43 Prozent der Schüler/-innen nehmen in dieser Schule an Ganztagsbetrieb teil. Von den fünf Schulen mit höchster Angebotsbreite (22 und 21 Angebote) sind drei offene Ganztagschulen.

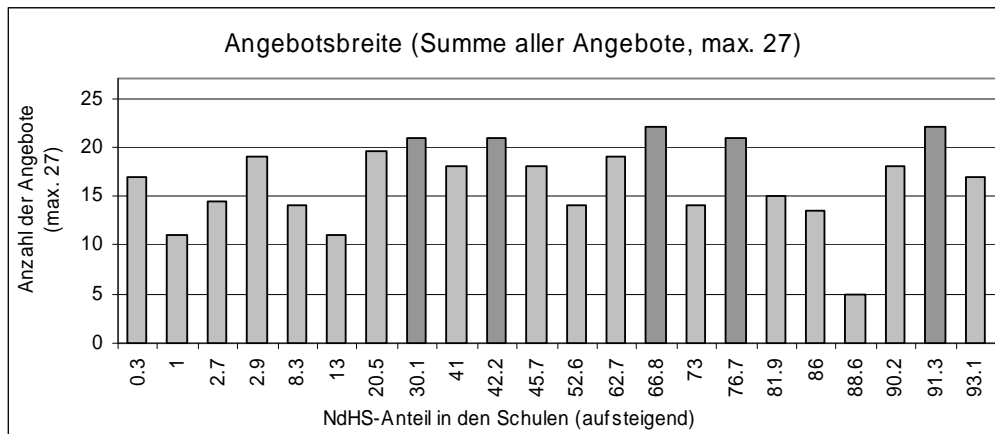


Abbildung 59 Angebotsbreite auf Einzelschulebene

5) Beteiligung der Schüler

Die höchste Zustimmung findet die Aussage: „Ich gehe auf aktuelle Wünsche der Kinder ein.“ (mean = 3.3). Für drei Befragte trifft dies überhaupt und eher nicht zu. Die Beteiligung der Kinder bei der Auswahl der Themen der Ganztagsangebote trifft für die Mehrheit der Befragten ebenfalls eher zu (mean = 3.1). Eine Befragte verneint dies und fünf weitere geben „eher nicht“ an. Die geringste Zustimmung findet die Aussage, dass das pädagogische Personal darauf achtet, dass die Kinder bei Projekten vorher selbst eine Arbeitsplanung machen (mean = 2.3). Für fünf Befragte trifft dies gar nicht zu und für elf weitere eher nicht.

Auf Einzelschulebene fällt eine gebundene Ganztagschule mit Jahrgangsmischung durch eine besonders geringe Beteiligung der Schüler auf. Diese Schule hat einen Anteil von 73 Prozent Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und einen geringen Ausbauindex. Unter dem Gesichtspunkt, dass hier einhundert Prozent der Kinder am Ganztagsbetrieb teilnehmen, erhält die geringe Beteiligung der Schüler besondere Relevanz. Zwei Schulen erreichen den Höchstwert der Beteiligung, es handelt sich dabei um zwei offene Ganztagschulen mit geringem Anteil von Schüler/-innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Für eine dieser Schulen liegt zudem ein geringer Ausbaugrad vor.

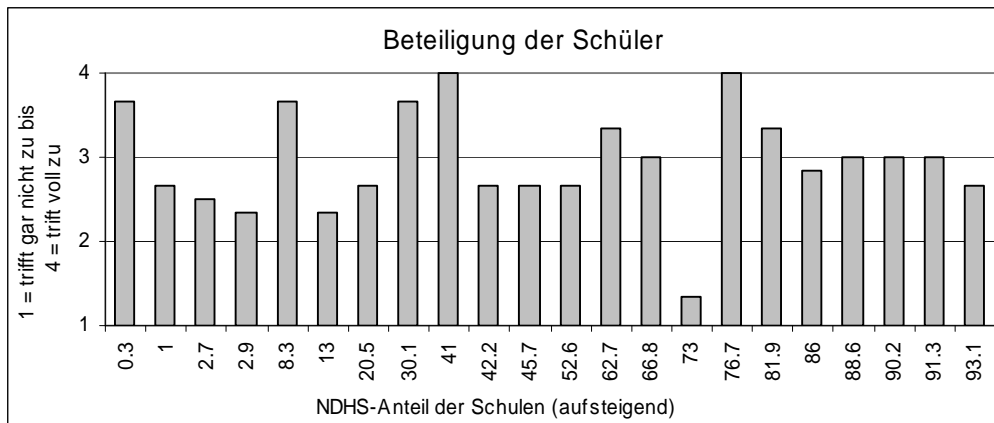


Abbildung 60 Schülerbeteiligung auf Einzelschulebene

6) Austausch mit Lehrkräften und Schulleitung

Den Austausch mit den Lehrkräften oder der Schulleitung bejahen alle Befragten. Die Häufigkeit des Austauschs bzw. der Abstimmung variiert jedoch erheblich zwischen den Klassen. Durchschnittlich am häufigsten findet der *Austausch und die Erörterung sozialerzieherischer Probleme einzelner Schüler/innen bzw. -gruppen* mit den Lehrkräften statt. Der Großteil der Befragten (76%) gibt an, dass dieser wöchentlich stattfindet. Dass dieser bislang gar nicht stattgefunden hat, wird von niemandem angegeben. In vier Klassen findet dieser Austausch jedoch seltener als monatlich statt. Diese gehören zu offenen Ganztagschulen mit einem Anteil von 42 bis 86 Prozent Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache und einem mittleren bis sehr geringen Ausbauindex (1 Angabe fehlt). Der Anteil der Kinder, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen, variiert zwischen 23.5 und 78 Prozent.

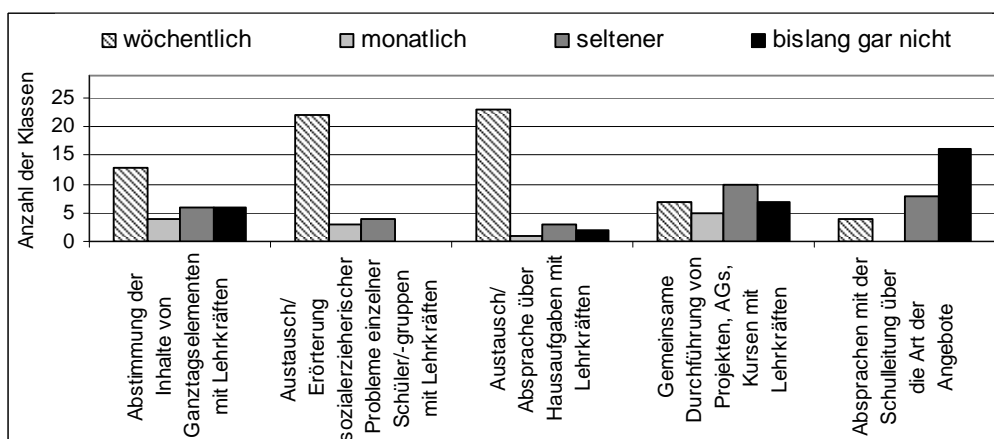


Abbildung 61 Austausch mit den Lehrkräften und der Schulleitung

Durchschnittlich am zweithäufigsten findet eine *Absprache über die Hausaufgaben* mit den Lehrkräften statt, in zwei Klassen gibt es diese jedoch überhaupt

nicht. An dritter Stelle folgt mit beträchtlichem Abstand die *Abstimmung der Inhalte der Ganztagsselemente* mit den Lehrkräften, obgleich dieser bei 13 Befragten wöchentlich stattfindet, fehlt diese in sechs Klassen ganz. Die *gemeinsame Durchführung von Projekten* findet entsprechend seltener statt, aber auch hier in sieben Klassen bislang gar nicht. An ganz wenigen Schulen gibt es Absprachen zwischen der Schulleitung und dem pädagogischen Personal über die *Art der Angebote*, in 16 Klassen fanden diese bislang nicht statt.

Der Austausch über die genannten fünf Bereiche betrachtet, scheint in Klassen mit geringerem NDHS-Anteil etwas häufiger stattzufinden. Wiederum fallen vier Schulen mit besonders geringer Austauschhäufigkeit auf. Darunter befindet sich eine gebundene Ganztagschule. Der Anteil der Kinder, die am Ganzttag teilnehmen, variiert in diesen Schulen zwischen 23.5 und 100 Prozent.

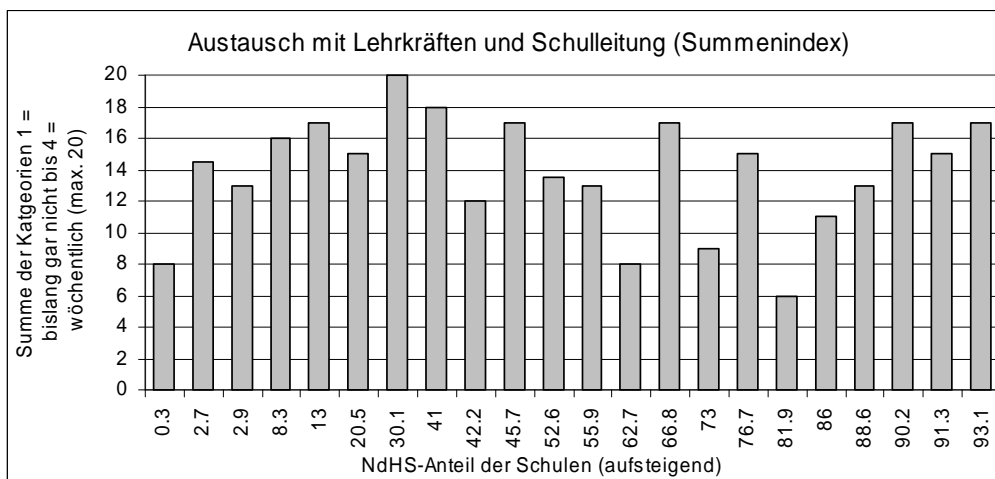


Abbildung 62 Austausch mit Lehrkräften und Schulleitung auf Einzelschulebene

7) Zusammenarbeit mit den Lehrkräften

Die höchste Zustimmung erfährt wie bereits zum ersten Messzeitpunkt die Aussage, dass das pädagogische Personal gut mit den Lehrkräften auskommt (mean = 3.6) und fällt noch leicht positiver aus, als in der ersten Befragung (3.6). Eine weitere Aussage zum Klima, die das Wohlfühlen in der Schule beschreibt, zeigt ebenfalls hohe Zustimmungswerte (3.6) und ist identisch zum ersten Messzeitpunkt. An dritter Stelle folgt die Aussage, dass eine ähnliche Auffassung darüber besteht, was Inhalt und Arbeitsform der Schule sein sollten (3.4). Auch hier werden leicht höhere Werte als zum ersten Messzeitpunkt erzielt (3.2). Die Absprache zwischen pädagogischem Personal und Lehrkräften darüber, was in den einzelnen Klassen/Gruppen behandelt wird, liegt ebenso im Bereich der Zustimmung (3.2) und hat den deutlichsten Zuwachs erfahren (MZP1: 2.8). Auf gleich niedrigem Zustimmungsniveau ist die Häufigkeit von Spannungen geblieben und die bereits sehr geringe Zustimmung zu einer ge-

ringen Akzeptanz der Arbeit des pädagogischen Personals durch die Lehrkräfte ist leicht zurück gegangen.

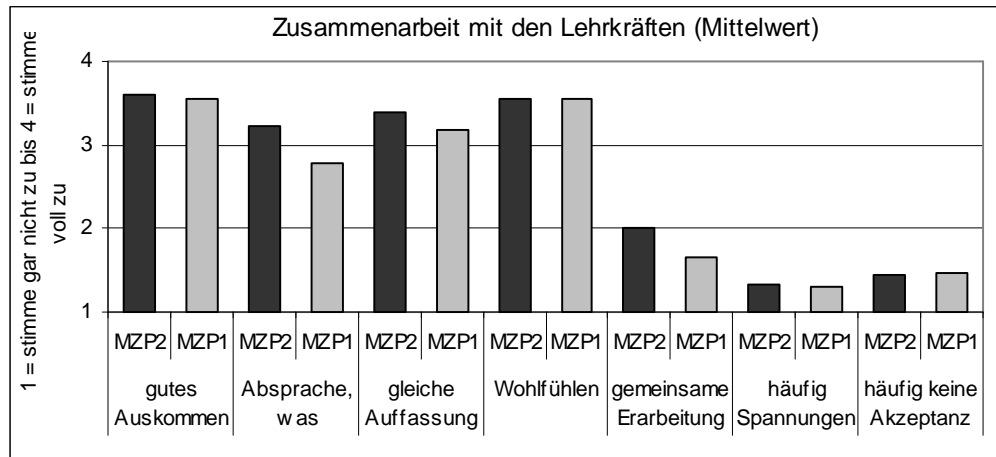


Abbildung 63 Zusammenarbeit mit den Lehrkräften

Vergleich pädagogisches Personal – Lehrkräfte

Der Vergleich der Angaben zur Zusammenarbeit zwischen pädagogischem Personal und Lehrkräften, der für 26 Klassen möglich ist (wobei bei neun Klassen nur eine Schulzuordnung möglich ist), zeigt, dass die höchsten Übereinstimmungen für die negativ formulierten und gleichzeitig mit geringster Zustimmung beantworteten Items vorliegen. Zudem gibt es überwiegend Abweichungen in einer Richtung: Es sind jeweils die Befragten des pädagogischen Personals, die häufiger Spannungen und weniger Akzeptanz berichten als die Lehrkräfte der dazugehörigen Klassen. Diese Abweichungen treten für die Akzeptanz in acht und für Spannungen in sechs Klassen auf. In fünf Klassen ist die Diskrepanz besonders groß (fett markiert).

Die geringste Anzahl von Übereinstimmungen zeigt sich für die Items „Ich spreche mit den Lehrkräften ab, was wir in den einzelnen Klassen/Gruppen behandeln“ und „Ich erarbeite gemeinsam mit den Lehrkräften die Konzeptionen für bestimmte Angebotsformen im Ganztagsbetrieb“. In nur elf Klassen (42%) decken sich die Angaben des pädagogischen Personals mit denen der Lehrkräfte. In neun Klassen stimmen die Lehrkräfte der ersten Aussage in geringerem Maße zu und in nur sechs Klassen das weitere pädagogische Personal. Über alle Items betrachtet, bewerten die Befragten des pädagogischen Personals die Zusammenarbeit häufiger schlechter als die Lehrkräfte.

Tabelle 63 Übereinstimmung der Aussagen des pädagogischen Personals mit den Lehrkräften

GSKL	Lehrkräfte/ pädagogisches Personal	Lehrer/ päd. Personal Ich komme gut mit den Lehrkräften aus	Absprache, was be- handelt wird	gleiche Auffassung von Inhalt und Ar- beitsform	Gemeinsame Erarbei- tung von Konzeptio- nen	Häufig Spannungen	keine Akzeptanz	Übereinstimmungen/ päd. Personal schlechter/Lehrer schlechter (Summe)
11		4/3	3/3	2/3	3/3	2/2	1/1	4/1/1
21		3/3	2/4	2/4	2/3	2/2	2/1	2/0/6
22		¾	4/4	3/4	2/4	1/1	1/1	3/0/4
23		4/3	4/3	4/3	4/3	2/2	1/2	1/5/0
31		3/3	2/3	2/2	2/1	2/2	2/2	4/1/1
41		3/3	2/2	3/3	1/1	1/2	2/3	4/2/0
62*		4/4	4/4	4/4	1/3	1/1	1/1	5/0/2
63*		4/4	1/4	3/4	1/3	1/1	1/1	3/0/6
71		4/3	1/2	3/2	1/1	1/1	1/1	3/2/1
81		¾	4/3	4/4	1/1	1/1	1/1	5/1/1
122*		¾	3/4	4/3	3/1	1/2	1/2	0/5/2
131		¾	1/4	2/4	1/1	1/1	2/1	2/0/7
171		4/4	3/3	4/4	4/3	1/2	1/1	4/2/0
211		4/4	4/4	4/4	4/2	1/1	1/3	4/4/0
212		¾	3/3	3/4	1/1	1/1	1/1	4/0/2
241		¼	1/2	1/2	1/1	1/1	1/1	3/0/5
251		4/4	4/3	4/3	1/1	1/1	1/1	4/2/0
261*		4/3	4/3	4/3	4/1	1/1	1/2	1/7/0
263*		4/3	4/3	3/3	2/1	1/2	1/2	1/6/0
271*		4/4	4/4	4/4	3/3	1/1	1/1	6/0/0
272*		4/4	3/4	3/4		1/1	1/1	3/0/2
274*		4/4	4/4	4/4	2/3	1/1	1/1	5/0/1
292		4/4	2/4	4/4	3/4	1/1	1/1	4/0/3
301		4/4	4/4	4/4	2/1	1/1	1/1	5/1/0
322*		4/3	4/3	4/3	1/1	1/2	1/3	1/6/0
341		4/4	4/4	4/4	4/4	1/2	1/2	4/2/0
Übereinstimmungen		14	11	12	11	20	16	84
Lehrer schlechter (Summe)		6 (8)	9 (15)	8 (10)	6 (9)	0	2 (2)	31 (44)
Päd. Personal schlechter (Summe)		6 (6)	6 (6)	6 (6)	8 (12)	6 (6)	8 (10)	40 (46)

* es liegt ein Fragebogen für das pädagogische Personal für die Schule vor, eine Klassenzuordnung ist nicht möglich

Wiederum fallen vier Schulen auf, darunter zwei gebundene Ganztagsschulen, mit geringerer Zusammenarbeit, von denen eine bereits einen geringen Aus-

tausch zwischen pädagogischem Personal und Lehrkräften berichtet hat (73% NDHS-Anteil). Andererseits wird der höchste Wert für die Zusammenarbeit ebenfalls von einer Klasse an einer gebundenen Ganztagschule erreicht (20.5% NDHS-Anteil). Erneut ist demnach nicht die Form der Ganztagsorganisation entscheidend. Nachstehende Grafik zeigt die Mittelwerte für die Zusammenarbeit auf Schulebene.

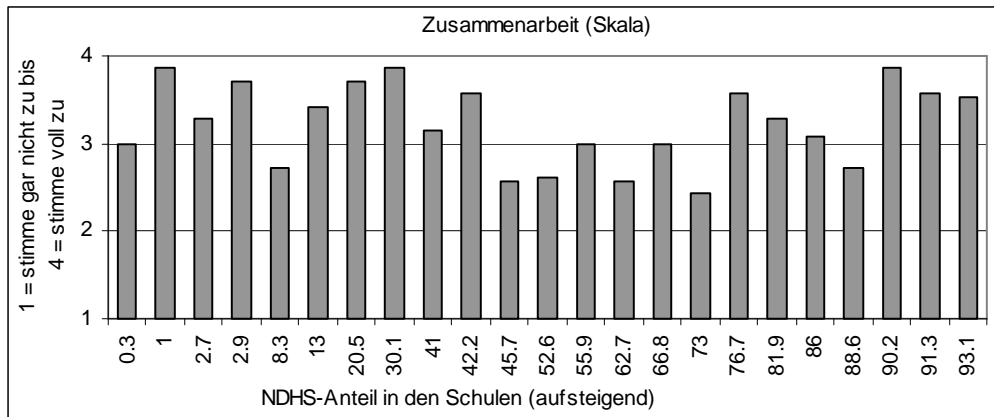


Abbildung 64 Zusammenarbeit des pädagogischen Personals mit den Lehrkräften auf Einzelschulebene

In 15 Klassen (58%) bzw. elf Schulen überwiegen die Übereinstimmungen zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. Auffällig ist eine Klasse, in der die Lehrkräfte die Zusammenarbeit häufiger schlechter beurteilen als das pädagogische Personal (42% NDHS-Anteil). Diese weist zugleich den geringsten Ausbauindex auf.

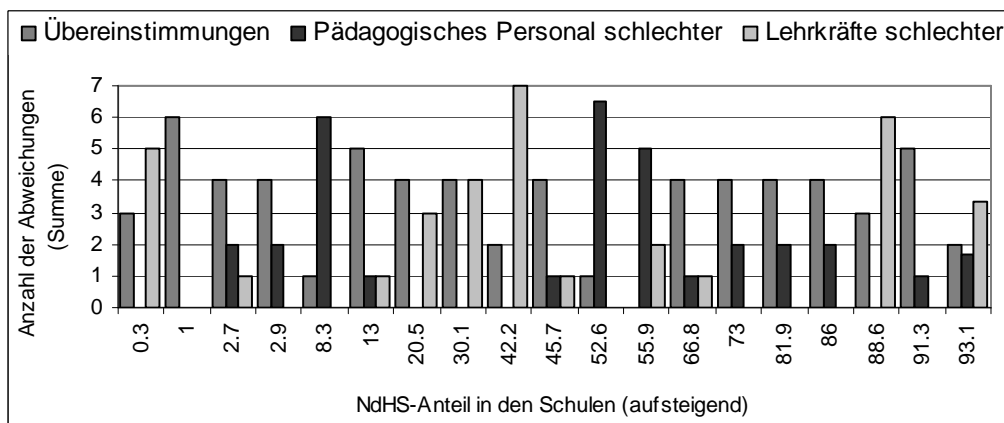


Abbildung 65 Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen pädagogischem Personal und Lehrkräften auf Einzelschulebene

Damit gibt es in einzelnen Schulen Hinweise auf einen weiter bestehenden Bedarf bezüglich des Ausbaus des Ganztagsbetriebes, vor allem im Hinblick auf die Verzahnung von Vormittags- und Nachmittagsbereich und die nicht nur

konzeptionelle, sondern auch tatsächliche Zusammenarbeit zwischen pädagogischem Personal und Lehrkräften.

8) Eingebundenheit in die Schule

Die Mehrheit (83%) der Befragten des weiteren pädagogisch tätigen Personals empfindet sich als Teil des Kollegiums, für vier Befragte trifft dies eher nicht und für eine Befragte gar nicht zu. Jedoch gibt es kaum Absprachen und keine konzeptionelle Zusammenarbeit. Leicht höher ist der Mittelwert für das Empfinden, Teil der Schulgemeinschaft zu sein, nur für zwei Befragte trifft dies eher nicht zu. Am häufigsten erfolgt die Einladung bei offiziellen schulischen Veranstaltungen, nur für eine Person trifft dies eher nicht zu. Die Einladung bei inoffiziellen Treffen erfolgt etwas seltener, für drei Befragte trifft dies eher nicht und für eine Befragte nicht zu. Ähnliche Zustimmung erfährt die Beteiligung an der Vorbereitung und Durchführung schulischer Veranstaltungen, die wiederum bei drei Befragten nicht erfolgt.

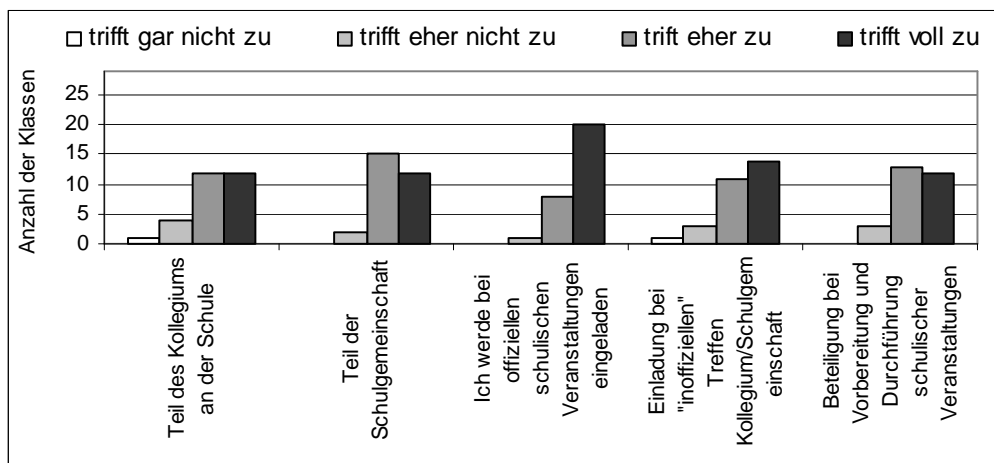


Abbildung 66 Eingebundenheit des pädagogischen Personals in die Schule

Die Eingebundenheit in die Schule ist im Mittel nicht gestiegen ($MZP2 = 3.3$, $MZP1 = 3.3$). Die Angaben des pädagogischen Personals sind von $MZP1$ auf $MZP2$ für vierzehn Klassen vergleichbar, von diesen zeigen sechs Befragte eine Zunahme in ihrem Gefühl der Eingebundenheit.

Auf der Ebene der Einzelschule variiert der Mittelwert der Skala Eingebundenheit in die Schule in geringerem Maße. Von fünf Schulen wird der Höchstwert von 20 Punkten erreicht, darunter findet sich nur eine gebundene Ganztagschule. Eine offene Ganztagschule fällt durch einen besonders geringen Grad der Eingebundenheit auf, diese Schule hat gleichzeitig einen eher geringen Ausbaugrad.

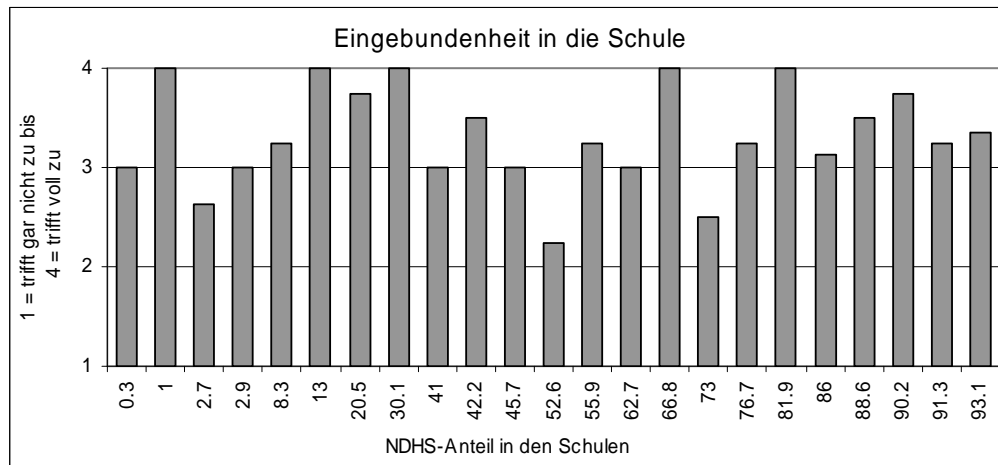


Abbildung 67 Eingebundenheit des pädagogischen Personals auf Einzelschulebene

9) Wichtige Aspekte der Ganztagsorganisation

In einer offenen Frage wurde das pädagogische Personal gebeten, die für sie wichtigen Aspekte einer Ganztagsorganisation zu nennen. Die häufigsten Nennungen (9) fallen wie bereits zum ersten Messzeitpunkt auf den Aspekt der Zusammenarbeit von Erzieher/-innen/pädagogischem Personal und Lehrkräften. Diese sollten eine Kooperationsstunde in der Woche bzw. regelmäßige und verbindliche Kooperationsstunden haben (4), um Inhalte und Verfahrensweisen im Unterricht und in der Freizeit abzusprechen, aber auch um pädagogische Probleme einzelner Kinder oder Elternprobleme zu besprechen und insgesamt einen besseren Informationsfluss zu ermöglichen. Eine Befragte bezieht diese Zusammenarbeit auch auf gemeinsame Vorbereitungen. Ein damit verbundener und den Beteiligten beider Seiten sehr wichtiger Aspekt ist die gegenseitige Akzeptanz beider Berufsgruppen, das gleichberechtigte Miteinander, die Zusammenarbeit auf Augenhöhe bzw. auch die Gleichstellung (5).

Als zweiter wichtiger Punkt lässt sich eine gute/ausreichende Personalausstattung (7) festhalten. Einige Befragte werden konkreter und betonen die Wichtigkeit unterschiedlicher Ausbildungen des pädagogischen Personals oder fordern staatliche Erzieher. Darüber hinaus wird auf die Notwendigkeit voller Stellen hingewiesen, damit die Erzieher/-innen die Kinder schon vormittags erleben und eine bessere Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ermöglicht wird. Damit einher geht der Wunsch nach der Verlässlichkeit von Bezugspersonen im Freizeitbereich (Personalausstattung abhängig von den Hortverträgen).

Ebenfalls im Zusammenhang mit dem Personal werden mehrfach Präsenzzeiten der Lehrkräfte von 8.00 bis 16.00 Uhr bzw. die Einbindung der Lehrkräfte am Nachmittag (Hausaufgabenbetreuung, Mittagessenaufsicht) eingefordert (5). Durch die längere Anwesenheit werden eine bessere Organisation und feste Absprachen zwischen Erzieher/-innen und Lehrkräften sowie mehr Freizeitangebote/Arbeitsgemeinschaften erwartet.

Drei Befragte nennen den ganzheitlichen Blick auf das Kind, d. h. das Kind im Vormittags- und Nachmittagsbereich zu erleben, als wichtigen Aspekt der Ganztagsorganisation bzw. ermöglicht diese, das Kind ganzheitlicher betrachten zu können, da Informationen über Lern- und Spielverhalten zusammenlaufen.

Die Rhythmisierung des Tagesablaufs (Lern-/Freizeitphasen, Freizeit und Unterricht gehen ineinander über, Wechsel von An- und Entspannung für Schüler/-innen und Pädagog/-innen) wurde von acht Befragten genannt. In der generellen Verzahnung von Schule und Freizeitbereich sieht eine Befragte eine zusätzliche Unterstützung für Lehrer und Kinder im Unterricht. Kinder haben dadurch einen zweiten Ansprechpartner im Unterricht und es gibt einen Ansprechpartner für Eltern, wodurch umfassendere Elterngespräche möglich sind und Probleme schneller erkannt werden können.

Ein weiterer Themenbereich ist die gute Raumausstattung bzw. geeignete Räumlichkeiten und Materialien (4). Einzelnennungen fielen auf eine große Auswahl von AGs und gute Freizeitangebote sowie kleine Gruppengrößen. Eine Befragte benennt die ihr wichtigen Aspekte der Ganztagsorganisation sehr prägnant mit Konzept, Team und Leitung und spricht damit zwei Aspekte an, die von keiner anderen Person genannt wurden.

Von zwei Befragten wurde zudem warmes Essen genannt, was besonders in einer Brennpunktschule eine wichtige Rolle spielt. Daneben wurden von einer Befragten die Organisation als gebundene Ganztagschule, Hausaufgabenhilfe und Freizeitbetreuung sowie Ausflüge genannt. Eine weitere Nennung entfiel auf das Nichtauftreten von Unterrichts- und Lehrerausfall.

10) Notwendige Veränderungen zur Optimierung des Ganztagsbetriebes (wichtigste Veränderungen)

Von den vorgegebenen notwendigen Veränderungen zur Optimierung des Ganztagsbetriebes erachten die meisten Befragten die längere Anwesenheit der Lehrkräfte als notwendig (89%). An zweiter Stelle folgen allgemein bessere Arbeitsbedingungen, bei drei Befragten gibt es diese bereits. Die dritthäufigste Nennung fällt auf eine bessere finanzielle Ausstattung, die bei zwei Befragten ebenfalls bereits gegeben ist. Die vierte Nennung, die ebenfalls von über 80 Prozent der Befragten angegeben wird, ist die räumliche Ausstattung, die bei fünf Befragten vorhanden ist. Keine der Mitarbeiterinnen des pädagogischen Personals erachtet dies als nicht notwendig. Ebenfalls mehr als drei Viertel der Befragten sieht spezielle Fortbildungen als notwendige Veränderungsmaßnahmen, bei rund 21 Prozent haben diese bereits stattgefunden. Dass die Kooperation zwischen allen beteiligten Fachkräften, die essentieller Bestandteil der Ganztagsorganisation ist, noch nicht ausreichend gelingt, zeigen die 72 Prozent der Befragten, die eine Verbesserung für notwendig halten. Auch die Elternbeteiligung ist für über 62 Prozent der Befragten Bestandteil notwendiger Optimierungsmaßnahmen. Weniger notwendig dagegen wird die gebundene Form der Ganztagsorganisation und die bessere Einbindung der Schule in den Stadt-

teil bzw. die Gemeinde betrachtet, nur etwas mehr als ein Drittel stimmt diesem Bedarf zu. Letzteres ist dabei am häufigsten bereits gegeben (36%).

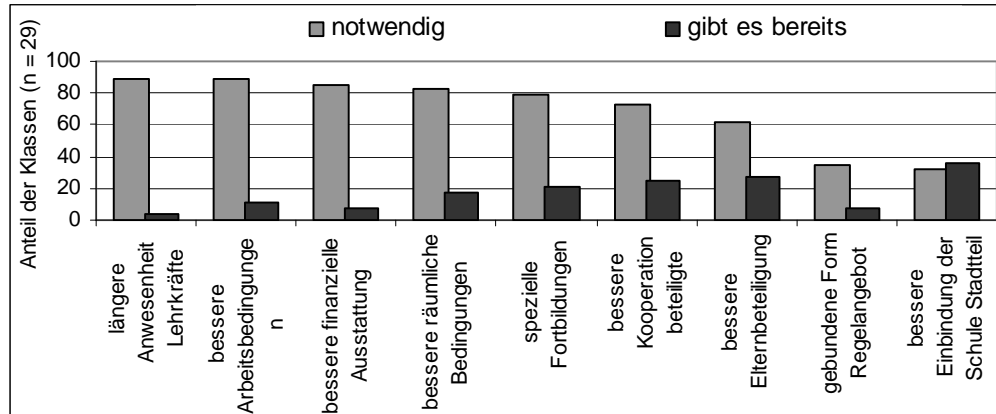


Abbildung 68 Notwendige Veränderungen zur Optimierung des Ganztagsbetriebes

Einige der Befragten nutzten auch hier die Möglichkeit frei zu antworten und die genannten Bedarfe zu ergänzen. Genannt wurden als notwendige Optimierungsmaßnahmen zusätzlich altersgerechtes Mobiliar, die Anerkennung der gegenseitigen Arbeit, ein gleichwertiges Gehalt von pädagogischem Fachpersonal und Lehrkräften wurde zweimal genannt, dem entspricht die Gleichberechtigung von pädagogischem Personal und Lehrkräften, beide sollten 40 Stunden in der Woche arbeiten und erneut Zeiten für Austausch und Kooperation.

Bezüglich der Ausbildung des pädagogischen Personals wurde ein Hochschulstudium für Erzieher/-innen gefordert und die Anpassung der pädagogischen Arbeit in der Erzieherausbildung und im Lehramtsstudium sowie allgemein mehr Personal bzw. die Erhöhung des Stellenschlüssels für Erzieher.

Weiterhin als notwendig erachtet wurde die Nutzung aller Fachräume am Nachmittag, ein Bildungsprogramm für den Freizeitbereich, ein BVG- Gruppenticket für die Freizeit (nicht nur für die Schule) auch in den Ferien, dass die Pädagogik nicht durch den Hausmeister behindert wird, das Vorhandensein von Spielgeräten auf dem Schulhof sowie die Sauberkeit in der Schule bzw. den Sanitäreinrichtungen. Damit erfolgten wiederum Nennungen, die sich mit den wichtigen Aspekten der Ganztagsorganisation (Punkt 9) decken.

11) Zufriedenheit mit der Organisation des Ganztagsbetriebes

Die Zustimmung der Befragten hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Ganztagsorganisation liegt für alle Aspekte zwar über dem theoretischen Mittelwert, lässt aber bis zur völligen Zufriedenheit viel Spielraum. Am ehesten sind die Befragten mit dem zeitlichen Umfang zufrieden, gefolgt von der Auswahl bzw. Zusammenstellung der Ganztags Elemente. Geringere Zustimmung erhalten die Durchführung der Ganztags Elemente und das Ganztagsangebot allgemein.

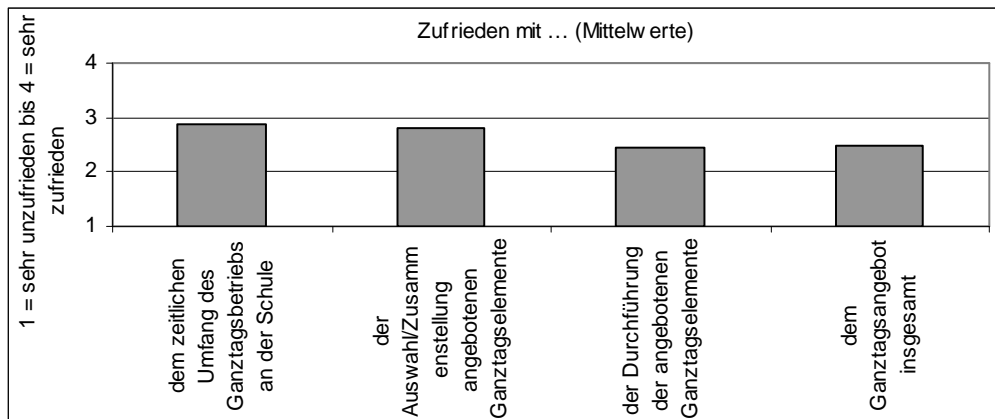


Abbildung 69 Zufriedenheit mit der Ganztagsorganisation

12) Wichtigste Punkte der Veränderung mit Blick auf den Ganztagsbetrieb

Als mit Abstand wichtigster Punkt ($n = 15$) der Veränderung im Ganztagsbetrieb wird erneut die Kooperation aller Beteiligten genannt, das reicht von besserer Absprache zwischen Horterziehern und Lehrkräften, über mehr gewünschtes Interesse und Zeit, die bessere Zusammenarbeit bei der Organisation von Ganztags Elementen und die verlässliche Abdeckung/Einhaltung der Stundenpläne durch die Lehrkräfte sowie die Akzeptanz der Schulleitung (aber auch des Hausmeisters), Zeit für Teambildung und eine Optimierung der Zeitplanung, aber auch die Zusammenarbeit mit den Eltern. Daneben wurde die Aufhebung der Gebäudetrennung (Schule und Freizeithaus) gewünscht. Ein damit verbundener Aspekt ist die geforderte längere Anwesenheit der Lehrkräfte und die Beteiligung an Angeboten/AGs im Nachmittagsbereich ($n = 5$). Andererseits fordert eine Befragte die strikte Trennung von Freizeit und Unterricht. Einzelnennungen fielen zudem auf die Spezialisierung der Erzieherinnen für den Schulbereich bzw. den Nachmittagsbereich, einen eigenen Hortbetrieb (bisher Kooperation mit einer anderen Schule und Freiem Träger) sowie eine Mensa (bzw. Essensmöglichkeiten) in der Schule.

Zentral ist weiterhin der Personalbereich, acht Befragte nennen mehr Personal und eine angemessene Entlohnung für die wichtigsten Punkte. Die dritte zentrale Säule in der Ganztagsorganisation bildet die räumliche Ausstattung ($n = 7$). Dies betrifft z. B. die Nutzung von Fachräumen am Nachmittag, aber auch das Mobiliar. Weitere fünf Befragte nennen daher allgemein die Ausstattung und die finanziellen Mittel für den Freizeitbereich (Möbel, Spiele, Bastelutensilien) als wichtigsten Punkt. An vierter Stelle folgt die Rhythmisierung (Wechsel von Unterricht/Freizeit), gewünscht werden v. a. mehr Entspannungsphasen für Erst und Zweitklässler.

Weitere Einzelnennungen fallen auf die Organisationsform als gebundener Ganztags sowie die Einführung der Ganztagsgrundschule, spezielle Fortbildungen, auch für das gesamte Team (2) und die Organisation von AGs.

13) Das pädagogische Personal im Ganzttag – Kompensation oder Verstärkung von Herausforderungen in Klassen mit hohem NDHS-Anteil

In allen betrachteten Bereichen unterscheiden sich die Antworten des pädagogischen Personals in Klassen mit einem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache über 50 Prozent nicht signifikant von denen in Klassen mit geringerem NDHS-Anteil. Es werden jedoch hohe Effektstärken für die geringere Zufriedenheit des pädagogischen Personals in Klassen mit einem NDHS-Anteil über 50 Prozent erreicht. Mittlere Effektstärken zeigen sich für die allgemeine Sprachanregung und -förderung, den Austausch und die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und der Schulleitung sowie den Gesamtindex, die in diesen Klassen ebenfalls geringer sind.

Tabelle 64 Vergleich der Merkmale in Klassen nach NDHS-Anteil

Betrachteter Bereich	Alle Klassen	NDHS-Anteil unter 50 Prozent N = 13	NDHS-Anteil über 50 Prozent N = 16	p/d
Anregung und Aktivitäten in der Sprachförderung (max. 4)*	3.4 2.5	3.6 2.7	3.3 2.4	.074/.67 .249/.46
Angebotsbreite (Summe, max. 20)	16.4	16.8	16.1	.717/.14
Schülerbeteiligung (max. 4)	2.9	2.9	2.9	.825/.08
Austausch (Summe, max. 20) und Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulleitung (max. 4)	14 3.2	15 3.4	13.3 3.1	.217/.49 .165/.53
Eingebundenheit und Zufriedenheit (max. 4)	3.3 2.5	3.4 2.7	3.2 2.3	.503/.26 .387/.84
Gesamt-Index (6 Skalen, ohne Summeindizes)	3	3.1	2.9	.133/.59

* ohne systematische Förderung sprachauffälliger Kinder

Der Gesamtindex aus allen Angaben (ohne die Summenindizes) zeigt, dass mit Ausnahme einer gebundenen Ganzttagsschule mit einem hohen Anteil an NDHS-Schüler/-innen alle Schulen über dem theoretischen Mittelwert liegen und drei Schulen dabei besonders hervortreten. Das sind zum einen eine offene Ganzttagsschule mit sehr geringem NDHS-Anteil, eine weitere offene Ganzttagsschule mit einem Drittel Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und eine gebundene Ganzttagsschule mit sehr hohem NDHS-Anteil. Wiederum wird deutlich, dass die Ausgestaltung des Ganztages, hier mit Blick auf das pädagogische Personal, von den Schulen sehr individuell gestaltet wird und weniger an die Organisationsform oder die Voraussetzungen der Schüler/-innen gebunden ist. Entsprechend lässt sich kein Unterschied zwischen gebundenen und offenen Ganzttagsschulen hinsichtlich der betrachteten Merkmale feststellen.

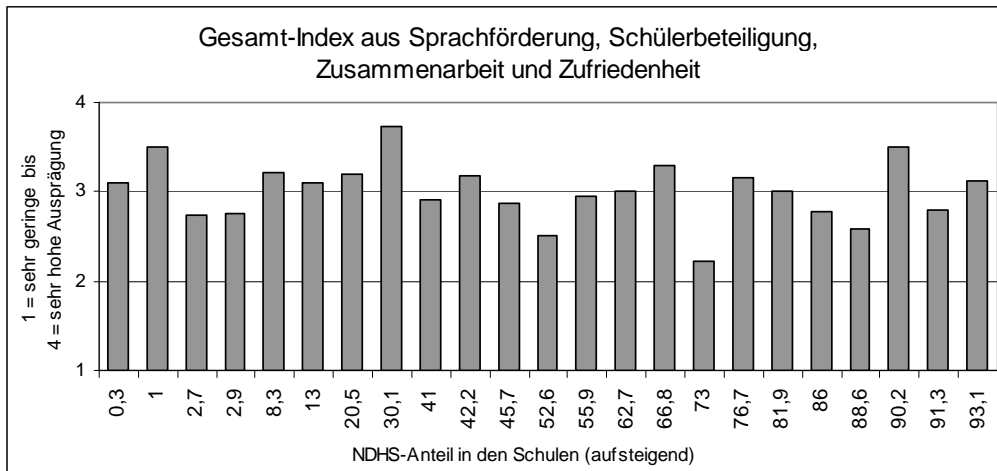


Abbildung 70 Gesamtindex aus Sprachförderung, Schülerbeteiligung, Zusammenarbeit und Zufriedenheit auf Einzelschulebene

Gleichwohl lassen sich trotz der individuellen Ausgestaltung in den Schulen mittels Clusteranalyse Profile von Schulen unterscheiden, die die betrachteten Merkmale einmal auf hohem Niveau ausprägen sowie durchgängig auf niedrigem Niveau. Erstes Cluster setzt sich aus acht Klassen, letzteres aus drei Klassen zusammen. Dazwischen liegen zwei Cluster, von denen eine Gruppe die Merkmale auf mittlerem Niveau ausprägt (n = 5) und eine Gruppe, die trotz überdurchschnittlicher Ausprägung einen besonders geringen Austausch mit den Lehrkräften aufweist (n = 8). Die Profile der Schulen, die anhand der Angaben des pädagogischen Personals gebildet wurden, zeigen keine Zusammenhänge zu Leistungsmerkmalen der Klassen.

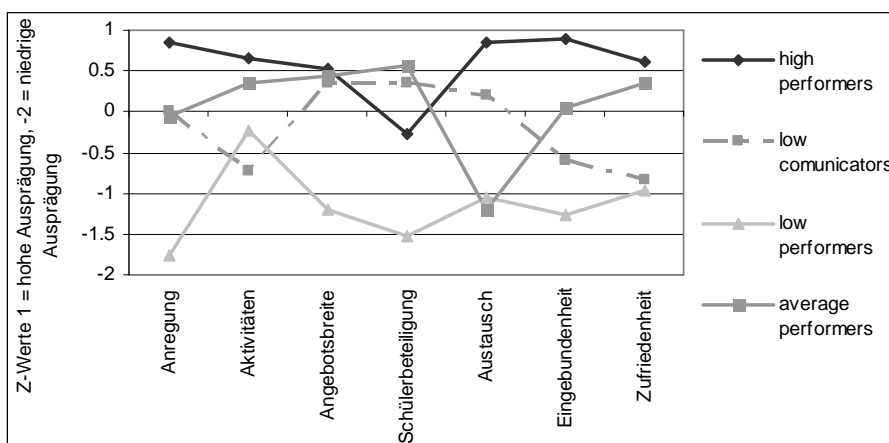


Abbildung 71 Profile der Schulen – pädagogisches Personal

4.2 Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen

4.2.1 Auswertung der Befragung der Lehrkräfte: Zweiter Messzeitpunkt 2008 – Längsschnitt

Zum ersten Messzeitpunkt konnten in NRW 40 Lehrkräfte zum Ganztagsbetrieb an ihrer Schule befragt werden, zum zweiten Messzeitpunkt 31 Lehrkräfte. Zu beiden Messzeitpunkten haben 29 Lehrkräfte an der Untersuchung teilgenommen. Auf diese beziehen sich die folgenden Angaben. Fünf Lehrkräfte unterrichten an Schulen, welche zwischen den Messzeitpunkten von Halbtags- auf Ganztagsbetrieb umgestellt haben. Folglich existieren von diesen Lehrkräften keine Antworten zu Fragen der Ganztagsorganisation zum ersten Messzeitpunkt.

1) Elemente der Ganztagsorganisation

Um die konzeptionelle Verbindung von Schule und Ganztagsbetreuung zu erfassen, wurde gefragt, ob ein gemeinsames Konzept für Schule und Hort existiert, was von 79 Prozent der Lehrkräfte bejaht wurde. Außerdem wurde gefragt, ob Unterricht und Freizeitangebote aufeinander abgestimmt seien; diese Frage wurde von 61 Prozent der Lehrkräfte bejaht. Die Lehrkräfte scheinen in ihren Antworten weitgehend überein zu stimmen. Einzig an einer Schule gibt eine Lehrkraft an, dass ein gemeinsames Konzept von Schule und Hort existiere, während eine zweite Lehrkraft dies verneint. Bei der Frage nach der Abstimmung zwischen Unterricht und Freizeitangeboten tritt dieser Fall für dieselbe und noch eine weitere Schule auf. Größtenteils scheint eine Verbindung zwischen Schulbetrieb und der Nachmittagsbetreuung in dieser Stichprobe gegeben zu sein.

Die Anwesenheit von Erzieherinnen im Unterricht ist in Nordrhein-Westfalen eine Seltenheit. Eine Lehrkraft gibt an, dass an zwei Stunden pro Woche eine Erzieherin im Unterricht sei, bei einer Lehrkraft ist dies an acht Stunden in der Woche der Fall. Alle anderen Lehrkräfte geben an, dass nie eine Erzieherin im Unterricht anwesend sei.

Bezüglich der Zeitstruktur des Tages geben 57 Prozent der Lehrkräfte an, dass es in ihrer Klasse einen offenen Anfang gebe, jedoch gibt es nur bei 15 Prozent einen offenen Schluss. Eine Frühbetreuung existiert für 61 Prozent der Klassen. Abweichungen von der herkömmlichen Unterrichtszeit durch Rhythmisierung, Blockzeiten oder längere Zeitbänder kommen bei 69 Prozent der Klassen vor.

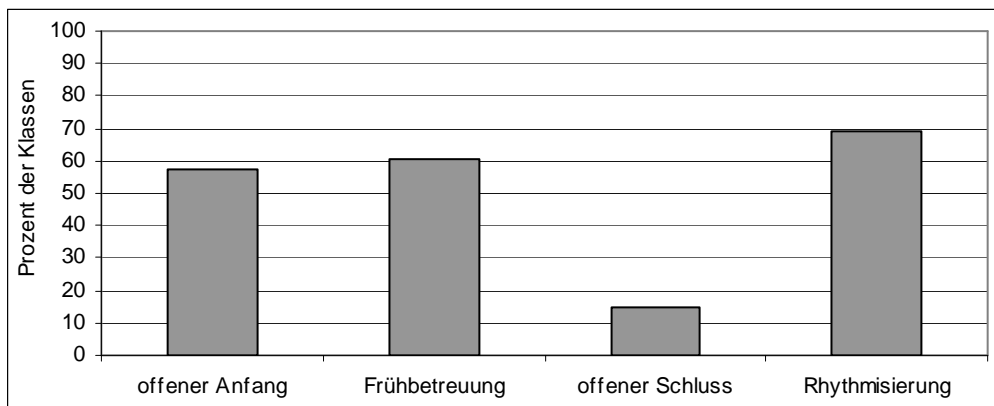


Abbildung 72 Zeitstruktur des Ganztages

86 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass es für die Ganztagsorganisation einen Umbau an ihrer Schule gab. 97 Prozent der Lehrkräfte berichten, dass es Entspannungsräume oder -ecken in der Schule gibt. Trotz dieser Maßnahmen ist gerade das pädagogische Personal mit der räumlichen Ausstattung der Schulen unzufrieden, wie weiter unten ausgeführt werden wird.

Bis auf eine Lehrkraft gaben alle Befragten an, dass es eine Steuerungsgruppe oder einen Beauftragten für die Ganztagsangebote an der Schule gibt, ebenso wurde durchgängig angegeben, dass dieser für die Lehrkräfte auch ansprechbar sei. Eine Weiterbildung für die Ganztagsorganisation haben lediglich sieben Befragte (24.1%) besucht.

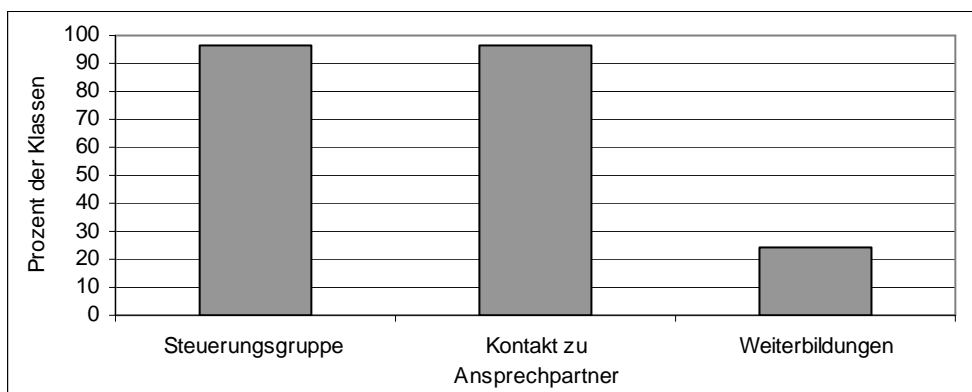


Abbildung 73 Institutionalisation der Ganztagskoordination

2) Differenzierende Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsmerkmale unterscheiden sich nicht zwischen den Messzeitpunkten. Häufig verbreitet sind Unterstützung für schwache Schüler sowie das Stellen von zusätzlichen Aufgaben für gute Schüler. Eher selten sind die Orientierung der Unterrichtsgestaltung am Leistungsdurchschnitt sowie verschiedene Lerngruppen bei der Gruppenarbeit. Diese werden jedoch zum zweiten Messzeitpunkt zumindest häufiger eingesetzt als zum ersten Messzeitpunkt.

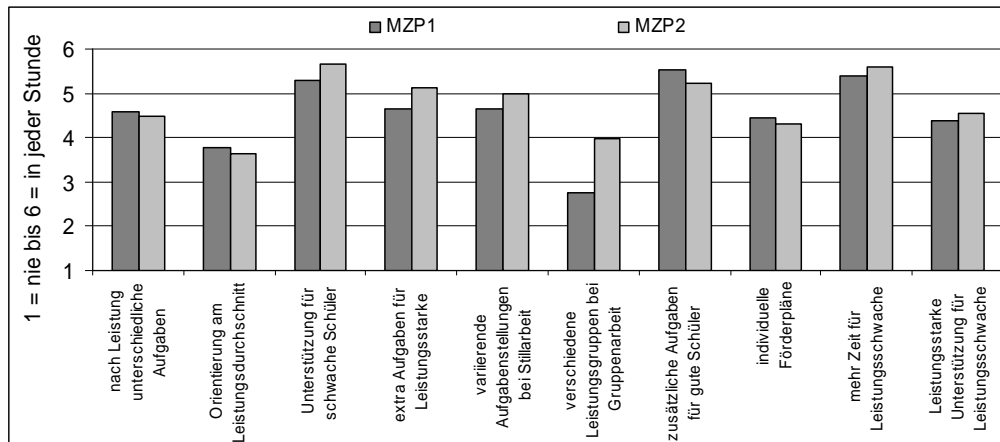


Abbildung 74 Vergleich der beiden Erhebungen zur differenzierenden Unterrichtsgestaltung

Ihren Unterrichtsstil beschreiben die Lehrkräfte als eher partizipativ, 67 Prozent der Befragten geben an, diesen Unterrichtsstil in über der Hälfte der Stunden anzuwenden. Eine grundsätzliche Entscheidung für einen der Unterrichtsstile trifft keine Lehrkraft, die Antwortmöglichkeiten „nie“ und „in fast jeder Stunde“ wurden nicht gewählt.

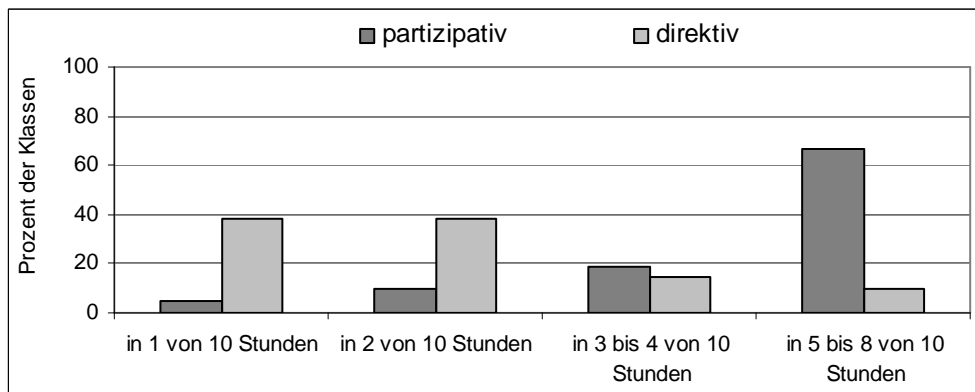


Abbildung 75 Beschreibung des Unterrichtsstils der Lehrkräfte

3) Instrumente zur Diagnose der Lernentwicklung, Methoden und Organisationsformen

Die Methoden zur Diagnose der Lernentwicklung unterscheiden sich zwischen den Messzeitpunkten nicht. In der Grafik sind die Angaben zum Messzeitpunkt 2 dargestellt. Am häufigsten findet die Dokumentation der sprachlichen Entwicklung statt, gefolgt von Lernstandsanalysen und der Selbstkontrolle durch Partnerkontrolle.

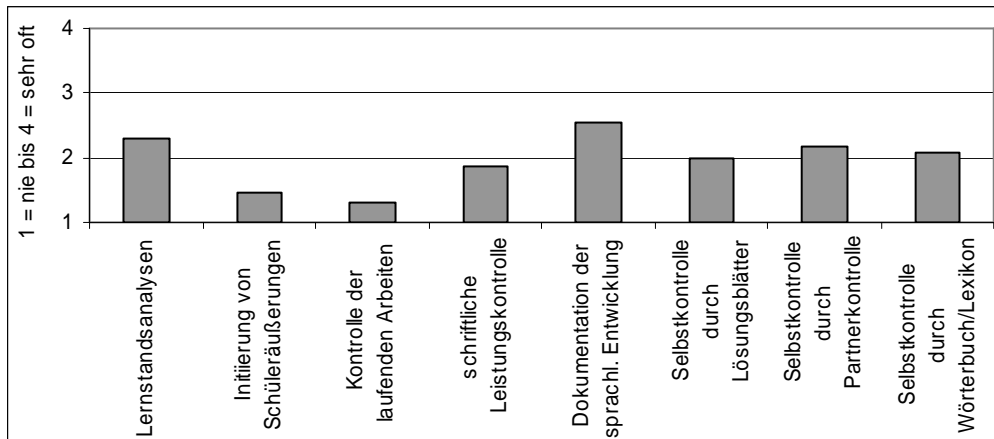


Abbildung 76 Methoden zur Diagnose der Leistungsentwicklung

4) Förderung der sprachlichen Korrektheit und Lesekompetenz

Bei der sprachlichen Förderung zeigen sich zwischen den Messzeitpunkten eine signifikante Zunahme von Übungen am PC und eine signifikante Abnahme von grammatischen Übungen. Am häufigsten werden Übungen mit dem Kassettenrekorder und das Im-Chor-Sprechen durchgeführt.

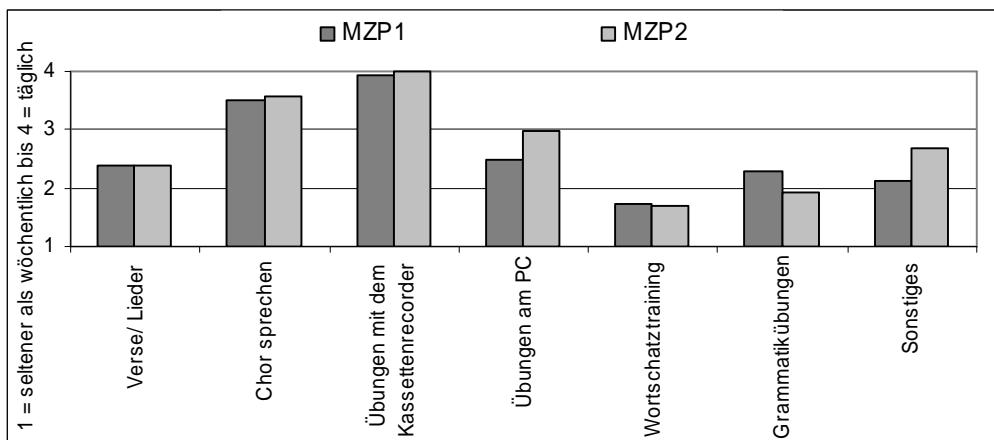


Abbildung 77 Vergleich der beiden Erhebungen bezüglich der Methoden der Sprachförderung

Zur Förderung der Lesekompetenz wurden verschiedene Mittel eingesetzt. Signifikante Änderungen gab es beim gemeinsamen Lesen, das zum zweiten Messzeitpunkt deutlich häufiger eingesetzt wurde und bei Einbeziehung der Schulbücherei, die zum zweiten Messzeitpunkt seltener genutzt wurde.

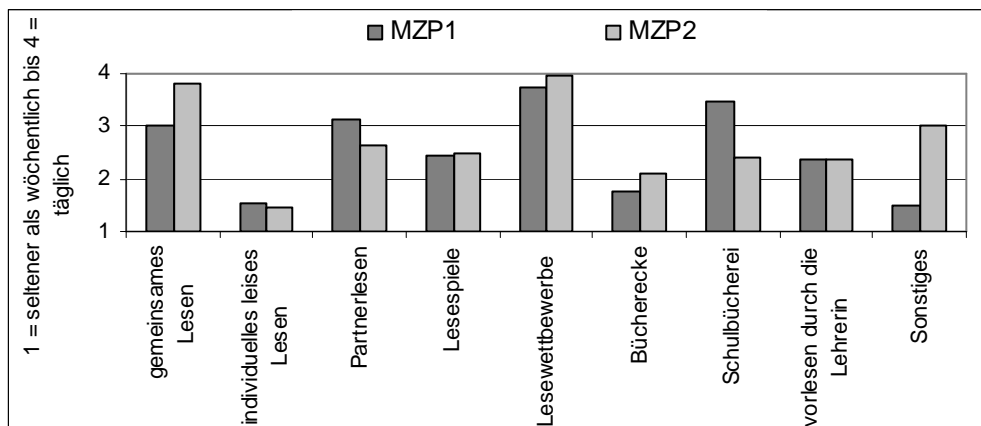


Abbildung 78 Vergleich der beiden Erhebungen zu Methoden der Förderung der Lesekompetenz

Zusammenhänge zur Heterogenität

Je höher der Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in den Klassen ist, desto weniger wird auf differenzierende Förderungsmethoden gesetzt. Diese negativen Korrelationen sind am höchsten für die Items „Leistungsstarken Schülern gebe ich Extraaufgaben“ ($r = -.20$; MZP1: $r = -.33$) und „Bei der Gruppenarbeit unterscheide ich verschiedene Leistungsgruppen, die jeweils gesonderte Aufgaben erhalten“ ($r = -.38$; MZP1: $r = -.25$). Auch Mittel zur Förderung der sprachlichen Korrektheit werden mit zunehmendem Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunft seltener eingesetzt. Bezüglich des Unterrichtsstils geht ein direkter Stil eher mit höherem NDHS-Anteil einher ($r = .23$) als ein partizipativer Stil ($r = .05$).

5) Elternarbeit

Die häufigste Form der Elternarbeit ist die Erreichbarkeit der Lehrkraft auch außerhalb der Sprechzeiten. 92 Prozent der Lehrkräfte geben an, wöchentlich in dieser Form zur Verfügung zu stehen. An zweiter Stelle steht die Verwendung eines Mittelungsheftes. 59 Prozent der Lehrkräfte verwenden ein solches wöchentlich. Elternbesuche hingegen werden von 71 Prozent der Befragten nie durchgeführt, auf der anderen Seite gab jedoch eine Person an, wöchentlich Elternbesuche durchzuführen.

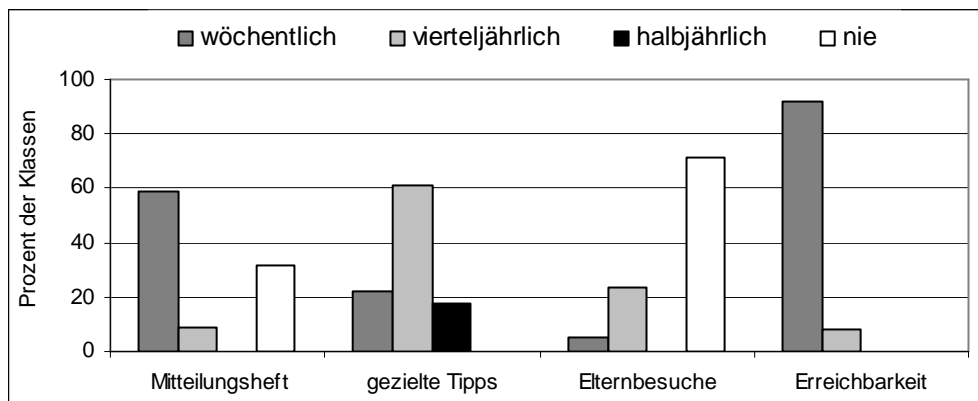


Abbildung 79 Elternarbeit

6) Hausaufgabenpraxis, Unterrichtsausfall, Förderunterricht

Hausaufgaben werden sowohl in Deutsch (88.9%) als auch in Mathematik (81.5%) in den meisten Fällen täglich aufgegeben. 11 Prozent der Lehrkräfte geben in Deutsch und 18.5 Prozent in Mathematik 2-3-mal pro Woche Hausaufgaben auf. Keine Lehrkraft gibt an, seltener als 2-3-mal pro Woche Hausaufgaben aufzugeben.

Der Stundenausfall liegt in der befragten Stichprobe zwischen 0 und zehn Stunden im Monat, im Mittel waren in dem der Befragung vorangegangenen Monat 3.4 Unterrichtsstunden ausgefallen.

Der erteilte Förderunterricht variiert zwischen 0 und 43 Stunden im Monat ($M = 12.5h$), davon sind im Mittel 6.3 Stunden DaZ-Unterricht. Vorgesehen sind im Mittel 12.6 Förderstunden (davon 6.7 DaZ-Stunden). Die Differenz zwischen vorgesehenem und tatsächlich erteiltem Förderunterricht ist also äußerst gering. Durchschnittlich nehmen 16 Kinder Förderunterricht in Anspruch, davon rund die Hälfte DaZ-Unterricht. Der Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in der Klasse korreliert nicht mit dem Ausmaß des erteilten Förderunterrichts.

7) Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal

Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal findet selten statt. Die häufigsten Formen der Kooperation sind Besprechungen über den Fortschritt der Schüler und der informelle Erfahrungsaustausch. Konkret inhaltliche Kooperation findet am seltensten statt, so geben 97 Prozent der Befragten an, noch niemals Absprachen mit dem pädagogischen Personal über Inhalte und Gestaltung der Förderung getroffen zu haben. 83 Prozent geben an, sich noch nie gemeinsam vorbereitet zu haben und 68 Prozent geben an, noch nie gemeinsam diagnostische Verfahren durchgeführt oder ausgewertet zu haben. Dieses Bild einer eher losen Zusammenarbeit mit wenig konkreten Inhalten findet sich auch in der Befragung des pädagogischen Perso-

nals wieder, welches sich eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wünscht (siehe Abschnitt 4.2.2).

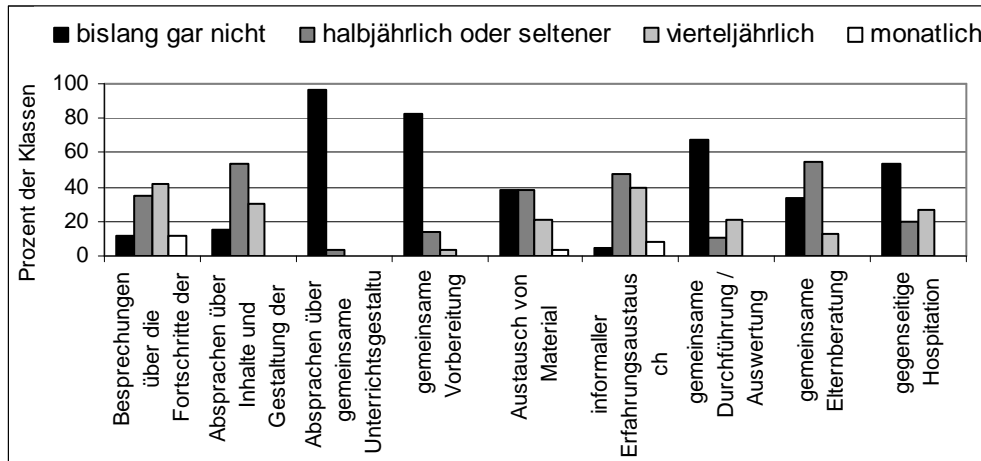


Abbildung 80 Häufigkeit der Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal

Zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt zeigen sich bezüglich der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal kaum Veränderungen. Allerdings verneinen die Lehrkräfte zum zweiten Messzeitpunkt häufiger ($p = .056$), die gleiche Auffassung zu haben wie das weitere pädagogische Personal.

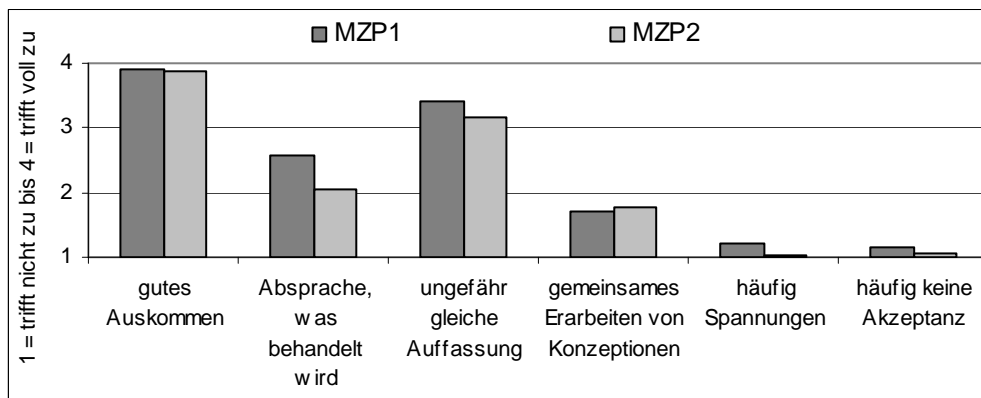


Abbildung 81 Vergleich der Erhebungen zur Zusammenarbeit

8) Kooperation im Kollegium

Im Bereich der Zusammenarbeit mit dem Kollegium zeigt sich zum Messzeitpunkt 2 eine signifikante Verschlechterung in dem Bereich Fördermaßnahmen im Team. Diese wurden zum ersten Messzeitpunkt häufiger durchgeführt. Signifikante Verbesserungen zeigen sich in mehreren Bereichen. So werden häufiger Gesprächsrunden zum Schulkonzept durchgeführt, die Leistungsmessung und Bewertung wird häufiger miteinander abgestimmt, es werden häufiger

gleiche Klassenarbeiten geschrieben, der Unterricht gemeinsam geplant und Fördermaßnahmen im Team durchgeführt. Ebenfalls zeigt sich eine Zunahme von Team-Besprechungen ($p = .056$). Es bleibt abzuwarten, wie sich diese Entwicklung fortsetzt. Da fünf der befragten Lehrkräfte von Schulen stammen, welche ihren Betrieb zwischen den Messzeitpunkten von Halbtage auf Ganztage umgestellt haben, ist es möglich, dass häufige Teambesprechungen und Gesprächsrunden zum Schulkonzept auf diese Umstellung zurückzuführen sind und zum dritten Messzeitpunkt erneut ein Rückgang zu verzeichnen ist.

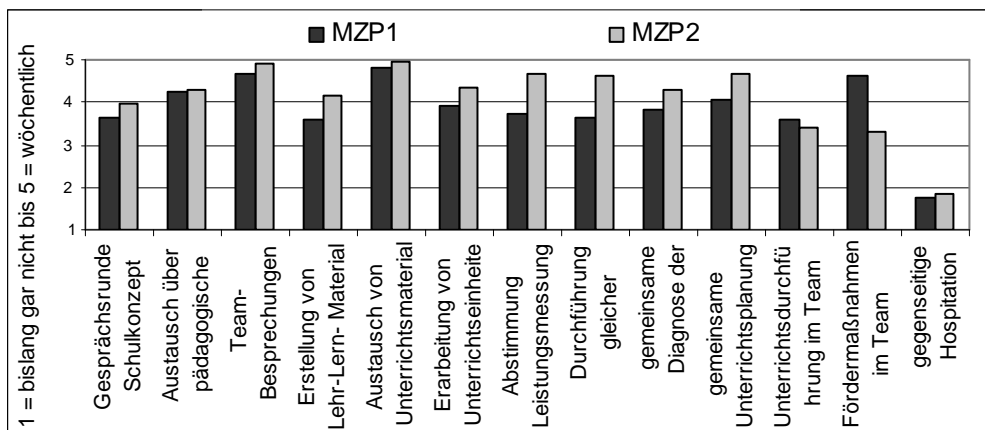


Abbildung 82 Kooperation im Kollegium

9) Entwicklungs- und Veränderungsbedarf des Ganztagsbetriebs

Für Veränderungsmöglichkeiten und Entwicklungsbedarf wurden verschiedene (aus den Antworten vom Messzeitpunkt 1 generierte) Bereiche nach ihrer Wichtigkeit in eine Reihenfolge gebracht. Für beinahe alle Items ergibt sich eine breite Spannbreite, d. h. jeder Bereich wird von mindestens einer Lehrkraft als am wichtigsten oder zweitwichtigsten, aber von mindestens einer anderen Lehrkraft auch als am wenigsten oder am zweitwenigsten wichtig beurteilt. Bildet man die Rangsummen, so ergibt sich folgende Reihenfolge:

- | | | |
|---|----|--|
| 1 = sehr wichtig bis 10 = weniger wichtig | 1 | mehr zeitliche Ressourcen für pädagogischen Austausch und konzeptionelle Planung (Erzieher-Lehrer, Lehrer-Lehrer) |
| | 2 | Angebote zur Lernförderung, klassenübergreifende Fördergruppen, zusätzliche, individuelle Förderstunden/-maßnahmen |
| | 3 | bessere räumliche Ausstattung (sowohl Schule als auch Freizeitbereich) |
| | 4 | Arbeitsmaterialaufstockung, mehr finanzielle Mittel |
| | 5 | bessere Planung beim Einsatz des pädagogischen Personals bzw. bessere Personalausstattung |
| | 6 | Rhythmisierung des Tages (falls noch nicht vorhanden) |
| | 7 | grundsätzliche Doppelsteckung (Lehrer-Erzieher) |
| | 8 | bessere inhaltliche Verknüpfung von Unterricht und Nachmittagsbetreuung |
| | 9 | Angebotsweiterung in der Nachmittagsbetreuung (z. B. durch (externe) Vereine/Verbände/Organisationen), kontinuierliche Nachmittagsangebote |
| | 10 | bessere Kooperation der Leitungsebenen (Schule, Hort) |

Die ersten vier Nennungen lassen sich als „zeitliche und finanzielle Ressourcen“ zusammenfassen. Es wird mehr Zeit für die Kooperation untereinander (pädagogischer Austausch, konzeptionelle Planung) sowie für die Kinder (Fördermaßnahmen) gewünscht, außerdem werden die räumliche Ausstattung und das Arbeitsmaterial als verbesserungswürdig angesehen, was durch Aufstockung der finanziellen Mittel zu beheben wäre.

Für die Schulen mit jahrgangsübergreifender Schuleingangsphase wurden außerdem Veränderungsmöglichkeiten bezüglich dieser Phase erfasst (N = 16). Die Rangsummen ergeben folgende Reihenfolge der Bereiche, in denen Veränderung erwünscht ist:

- | | | |
|--|---|--|
| 1 = sehr wichtig bis 7 = weniger wichtig | 1 | bessere personelle Ausstattung (Erzieher/Lehrer) |
| | 2 | kleinere Klassen/Lerngruppen |
| | 3 | Verbesserung des Rhythmisierungsmodells |
| | 4 | bessere räumliche Ausstattung |
| | 5 | Elternarbeit |
| | 6 | Individualisierung – Entwicklung und Bedürfnisse der Kinder beachten |
| | 7 | mehr jahrgangsübergreifende Projekte |

Es wird also vor allem mehr Personal gewünscht, zumindest ließen sich damit die ersten beiden Veränderungen erreichen. Mehr jahrgangsübergreifende Projekte werden am wenigsten gewünscht. Dies ist möglicherweise ein Hinweis darauf, dass die jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase (zumindest mit der gegenwärtigen Personalausstattung) keine volle Akzeptanz genießt.

10) Zufriedenheit mit der Ganztagsorganisation

Die Zufriedenheitswerte für die Ganztagsorganisation liegen zwar eher im positiven als im negativen Bereich, durchweg zufrieden scheint jedoch keine Lehrkraft mit der Ganztagsorganisation zu sein. Am ehesten wird noch der zeitliche Umfang des Ganztagsbetriebs als positiv bewertet (M = 3.14, SD = .52).

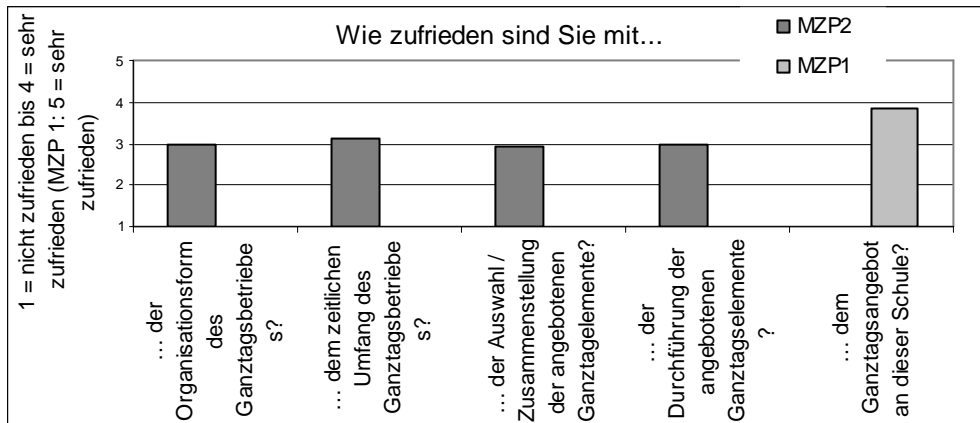


Abbildung 83 Zufriedenheit mit der Ganztagsorganisation

11) Positive Veränderungen bei den Schüler/-innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen

Die Lehrkräfte wurden nach wahrgenommenen Veränderungen bei den Schüler/-innen gefragt, welche am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Die positivsten Veränderungen zeigen sich bei der Regelmäßigkeit der Erledigung von Hausaufgaben und bei der sozialen Einbettung bzw. den Freundschaften. Weniger Veränderungen stellen die Lehrkräfte bezüglich der fachlichen Leistungen fest.

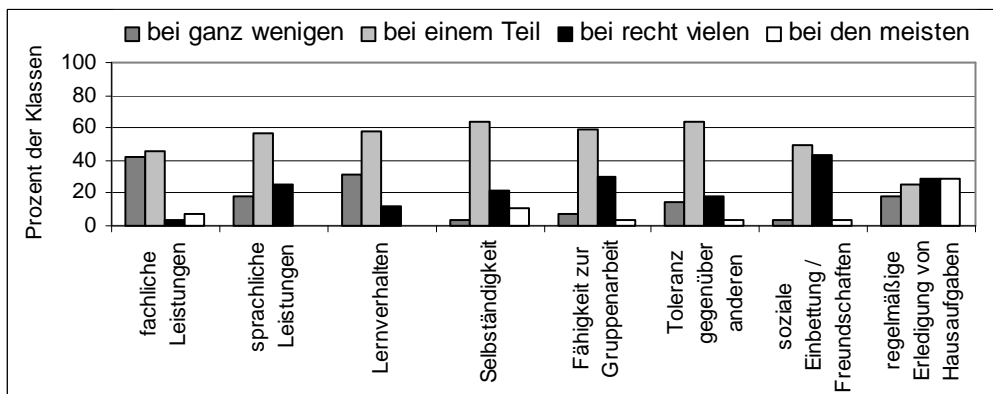


Abbildung 84 Wahrgenommene Veränderungen bei den Schüler/-innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen

12) Veränderungen der Klassensituation im zweiten Schuljahr

Es wurde gefragt, in welchen Bereichen sich die Klassensituation zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt geändert hat. Im Allgemeinen werden wenige Veränderungen gesehen, zwei Lehrkräfte geben allerdings sehr starke Veränderungen in der Heterogenität der Klasse sowie in der Unterrichtsgestaltung an.

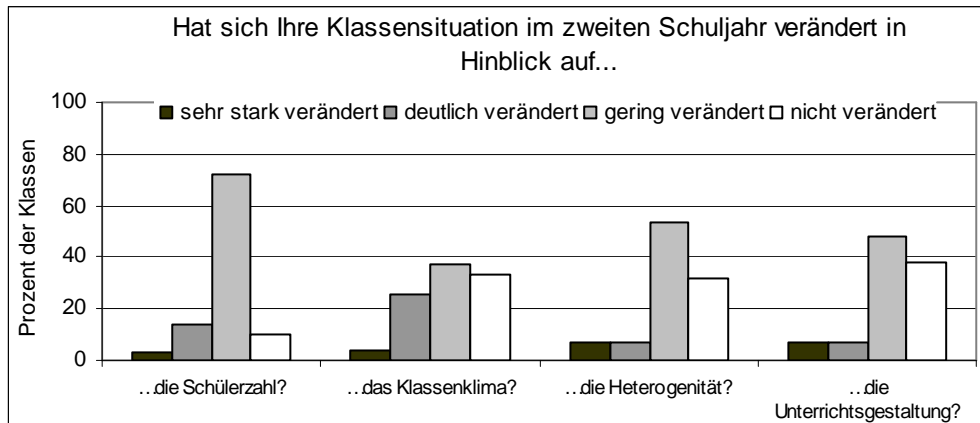


Abbildung 85 Wahrnehmete Veränderungen der Klassensituation

13) Wahrnehmung der Homogenität der Klasse

Die Klassen werden von den Lehrkräften überwiegend als heterogen wahrgenommen. In keinem der Bereiche (Sprachstand, Entwicklungsstand, kognitive Leistungsfähigkeit, schulische Leistung) wurde die Kategorie „sehr homogen“ ausgewählt, die Kategorie „eher homogen“ wurde lediglich von einer Lehrkraft hinsichtlich des Entwicklungsstandes ausgewählt. Es überwiegt die Einschätzung der Klasse als „sehr heterogen“.

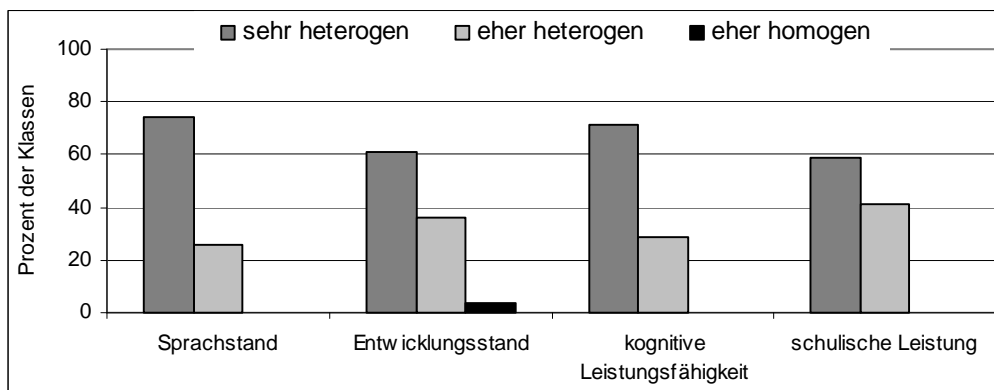


Abbildung 86 Wahrnehmung von Homogenität in der Klasse

Die Angaben der Lehrkräfte zur Heterogenität bilden die tatsächlichen Verhältnisse in den Klassen sehr gut ab. Korreliert man die Einschätzungswerte (1 = sehr heterogen bis 4 = sehr homogen) mit den Standardabweichungen der Schülerleistungen in den verschiedenen Tests (WLLP, DEMAT und CFT), so findet man für jeden der eingeschätzten Bereiche die größten negativen Korrelationen mit den Leseleistungen. Je heterogener die Klasse eingeschätzt wurde, desto größer ist auch die Standardabweichung in der WLLP. Leseleistungen scheinen demnach für die Lehrkräfte ein Indikator nicht nur für den Sprachstand, sondern auch für den Entwicklungsstand und die schulische Leistung allgemein sowie für die kognitive Leistungsfähigkeit zu sein. Die tatsächliche

Spannbreite der kognitiven Leistungen, gemessen durch den CFT, steht dagegen in keinem Zusammenhang mit den Lehrereinschätzungen.

Tabelle 65 Korrelationen zwischen Lehrereinschätzung der Heterogenität und tatsächlicher Heterogenität

Korrelationen*		Standardabweichung der Leistungstests innerhalb der Klassen		
		WLLP	DEMAT	CFT
Homogenitätseinschätzung (1 = sehr heterogen bis 4 = sehr homogen)	Sprachstand	-.41	-.28	-.01
	Entwicklungsstand	-.55	-.32	-.08
	kognitive Leistungsfähigkeit	-.40	-.24	-.02
	Schulische Leistung	-.60	-.26	-.11

* negative Korrelationen entsprechen realitätsabbildenden Einschätzungen

4.2.2 Auswertung der Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals

Zum ersten Messzeitpunkt war die Rücklaufquote der Fragebögen für das pädagogische Personal so gering, dass keine Auswertung vorgenommen werden konnte. Zum zweiten Messzeitpunkt gelang es, Fragebögen von 19 Fachkräften zurückzuerhalten. Diese gehören denselben Schulen an wie die befragten Lehrkräfte, können aber nicht den einzelnen Klassen zugeordnet werden. Die folgenden Darstellungen sind aufgrund des geringen Stichprobenumfangs sehr vorsichtig zu interpretieren.

1) Struktur und Selbstverständnis des pädagogischen Personals

Nur ein Befragter des pädagogischen Personals ist männlich¹¹. Die Altersverteilung ist ausgesprochen ausgewogen, vier Mitarbeiterinnen sind jünger als 30 Jahre und jeweils fünf verteilen sich auf die übrigen Altersgruppen (31-40 Jahre, 41-50 Jahre und 51-60 Jahre). Alle Mitarbeiter/-innen üben ihre Tätigkeit hauptberuflich aus. Die meisten haben eine Ausbildung als Erzieherin (N = 14), eine der Erzieherinnen hat zusätzlich eine Ausbildung als Kinderpflegerin oder Sozialassistentin, eine andere hat zusätzlich eine sonstige Ausbildung (ohne Hochschulabschluss). Drei Mitarbeiterinnen sind Sozialpädagogin oder Sozialarbeiterin, eine Person ist sowohl Pädagogin oder Psychologin als auch Sportpädagogin. Eine weitere Person hat eine nicht näher erläuterte Ausbildung.

Die meisten Befragten verstehen sich als Pädagogin (12 Personen, 66.7 %), jeweils zwei Befragte verstehen sich als Freizeitgestalter/-in, als Bildungsanbieter/-in und als Betreuer/-in.

¹¹ Im Folgenden wird (schon aus Gründen der Anonymisierung) darum stets nur von Mitarbeiterinnen gesprochen, der männliche Mitarbeiter ist mitgemeint.

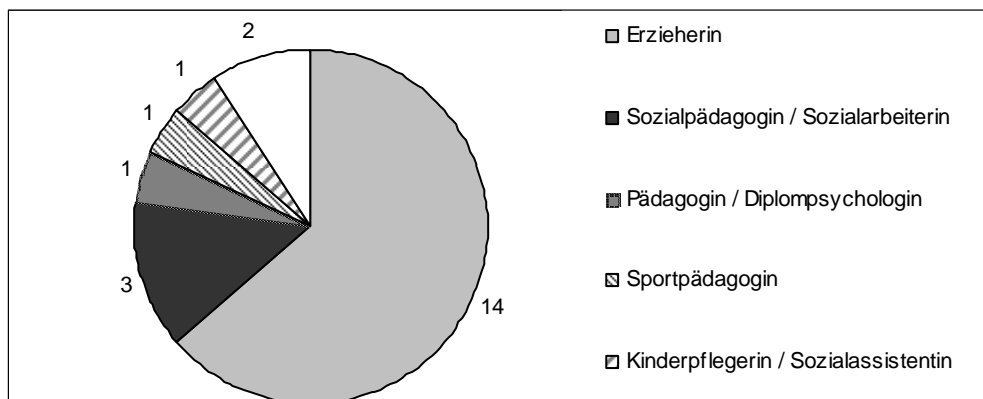


Abbildung 87 Ausbildung des pädagogischen Personals (N = 19, Doppelnennungen möglich)

2) Zeitlicher Umfang der Betreuung

Alle Befragten betreuen die Kinder nachmittags, drei der Befragten betreuen zusätzlich Kinder während der Unterrichtszeit.

3) Sprachanregung, -förderung, -beobachtung

Um zu erfassen, inwieweit im Ganztagsbetrieb die Bedingungen für die sprachliche Förderung von Kindern mit Sprachdefiziten und nichtdeutscher Herkunftssprache gegeben sind, wurde danach gefragt, inwieweit das pädagogische Personal Sprache anregt, fördert und beobachtet. Es ist festzustellen, dass eine systematische Förderung für sprachauffällige Kinder überwiegend nicht stattfindet, nur drei Personen stimmen dem Item voll zu, dass eine solche Förderung existiert. Die häufigste Form der Förderung ist das Bereitstellen von Material zur Förderung der Sprach- und Lesefähigkeit während der Betreuungszeiten. Dies ist jedoch auch die unspezifischste Form der Förderung. Jeweils 95 Prozent der Befragten geben an, dass es voll oder zumindest eher zutrifft, dass sie mit den Kindern Gespräche zu initiieren versuchen, welche nicht nur auf Alltagsroutinen bezogen sind, dass sie den Sprachstand der Kinder regelmäßig beobachten und dass sie sich mit den Eltern über die Entwicklung der Kinder austauschen.

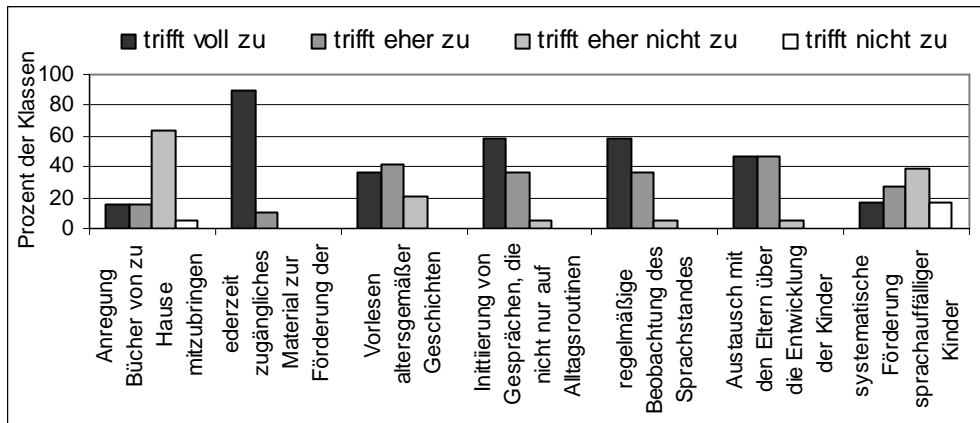


Abbildung 88 Sprachförderung

Sprachbetonte Aktivitäten

Es wurde danach gefragt, wie häufig Aktivitäten durchgeführt werden, die mit der Sprachentwicklung in Beziehung stehen. Am häufigsten werden kleine Präsentationen von den Kindern verlangt. Alle anderen Aktivitäten werden im Durchschnitt ca. einmal pro Woche durchgeführt.

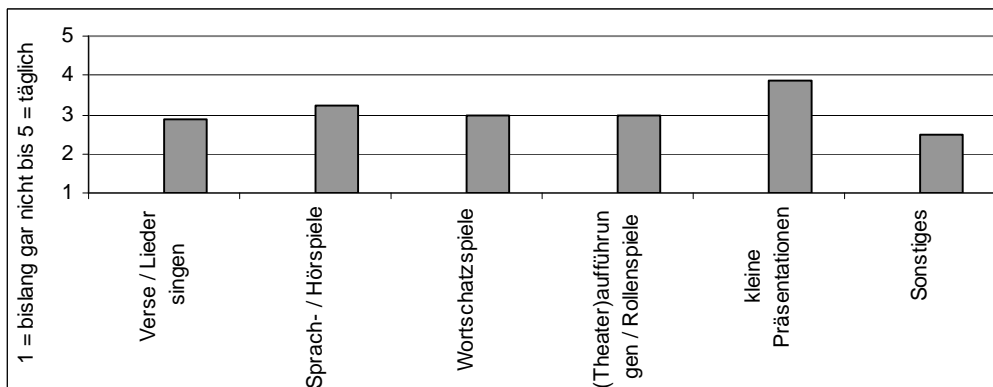


Abbildung 89 Durchführung sprachbetonter Aktivitäten

4) (Ganztags-)Angebote an den Schulen

Lern- und Förderangebote

68 Prozent des pädagogischen Personals geben an, dass an ihrer Schule Hausaufgabenhilfe oder -betreuung durchgeführt wird. In demselben Ausmaß werden Förderangebote für Kinder mit niedrigen Fachleistungen durchgeführt. 42 Prozent der Befragten berichten, dass Deutschangebote für Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache existieren, muttersprachliche Angebote für diese Kinder sowie die Förderung von Kindern mit überdurchschnittlichen Fachleistungen sind hingegen seltener.

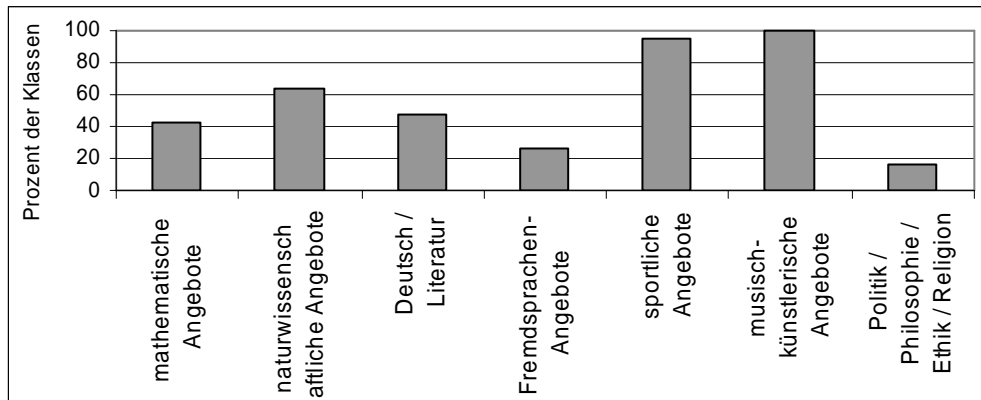


Abbildung 90 Lern- und Förderangebote

Fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs)

Die häufigsten fachbezogenen Lernangebote sind musisch-künstlerischer Art, alle Befragten des pädagogischen Personals geben an, dass derartige Angebote an ihrer Schule existieren. Fast ebenso flächendeckend existieren sportliche Angebote. Am seltensten sind Fremdsprachen-Angebote und Angebote aus dem Bereich Politik/Philosophie/Ethik und Religion.

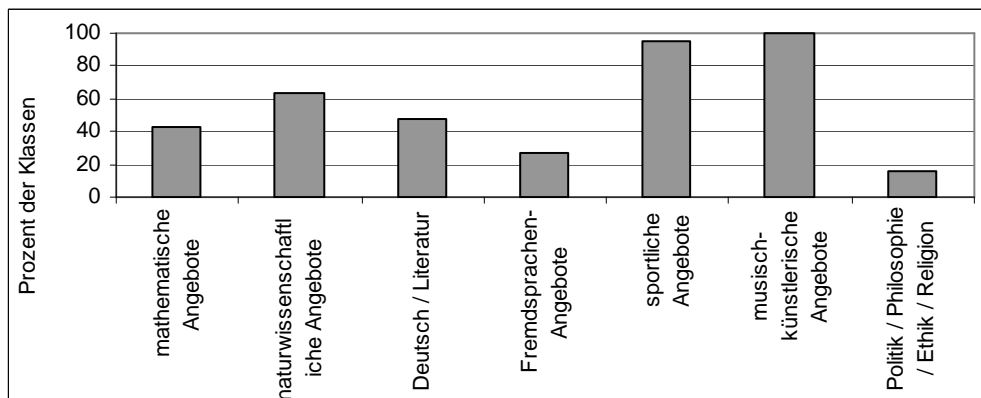


Abbildung 91 Fachbezogene Angebote

Fachunabhängige Projekte, AGs, Kurse

Die häufigsten fachunabhängigen Angebote sind handwerklicher oder hauswirtschaftlicher Art. Jedoch lässt sich feststellen, dass alle Angebote verhältnismäßig stark verbreitet sind. Das Schlusslicht bilden Formen interkulturellen Lernens, allerdings geben selbst für diese Kategorie knapp die Hälfte der Befragten an, dass sie in ihrer Schule existiert.

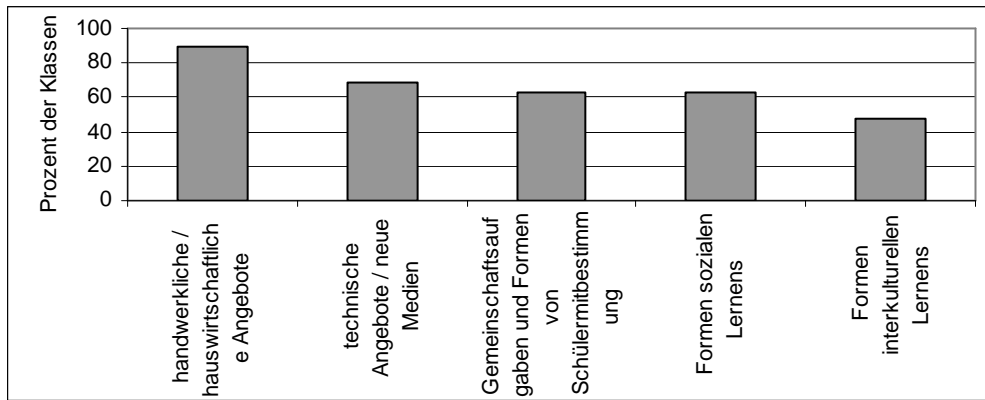


Abbildung 92 Fachunabhängige Angebote

Freizeitangebote, vorübergehende und Dauerprojekte

Am häufigsten wird angegeben, dass ungebundene Freizeitangebote und die Beaufsichtigung von Kindern in der Freizeit existieren. Im Vergleich dazu finden Sportveranstaltungen und schulinterne Wettbewerbe seltener statt, aber auch hier geben über 40 Prozent der Befragten an, dass solche Angebote an ihrer Schule existieren.

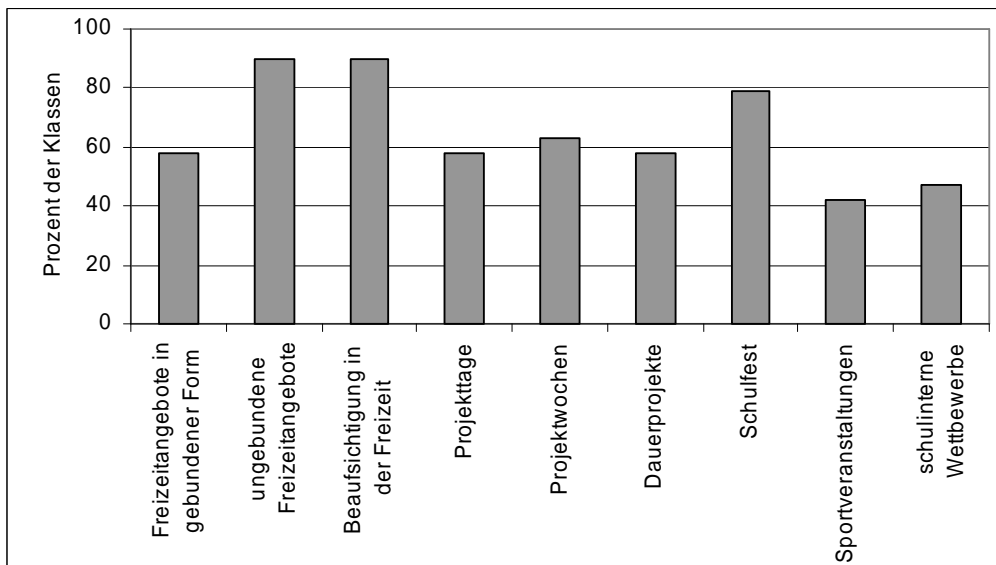


Abbildung 93 Freizeitangebote, vorübergehende- und Dauerprojekte

Mit einer Ausnahme geben alle Befragten an, dass eine warme Mittagsmahlzeit an ihrer Schule zum Angebot gehört. Eine Befragte aus der gleichen Schule gibt jedoch an, dass es eine warme Mittagsmahlzeit gibt.

Elternarbeit

Ein weiterer erfasster Bereich ist die Elternarbeit. Jeweils 95 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass es gemeinsame Feste und Ausflüge mit den Eltern gibt als auch Einzelkontakte für Elterngespräche (u. a. Hausbesuche). In 84 Prozent der Klassen gibt es Elternversammlungen. Zudem gibt die Hälfte der Befragten an, dass es weitere Angebote für die Eltern gibt, so dass insgesamt von einer umfangreichen Elternarbeit gesprochen werden kann.

Wiederum gibt es in einer Schule gegenläufige Aussagen zweier Befragten des pädagogischen Personals. Eine befragte Person gibt an, dass keine gemeinsamen Feste oder Ausflüge durchgeführt werden und kein Einzelkontakt für Gespräche besteht, von derselben Schule gibt es jedoch auch eine Mitarbeiterin, die angibt, dass diese Angebote existieren. Möglicherweise sind diese widersprüchlichen Angaben darauf zurückzuführen, dass es sehr personenabhängig ist, wie die Elternarbeit gestaltet ist.

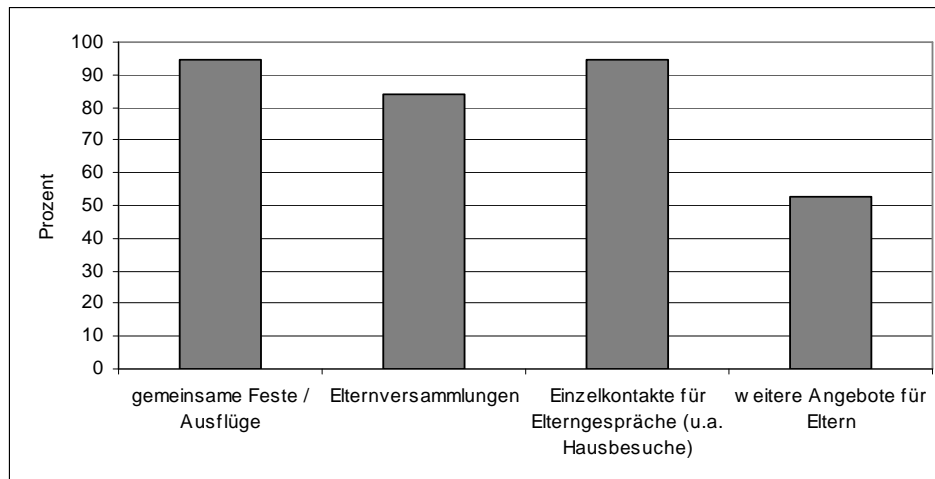


Abbildung 94 Elternarbeit

5) Beteiligung der Schüler/-innen

Alle Befragten beteiligen die Kinder mehr oder weniger bei der Auswahl der Themen für die Ganztagsangebote, ein Drittel der Lehrkräfte stimmt dieser Aussage voll zu. Auch gehen alle Befragten auf die aktuellen Wünsche der Kinder ein. Eine eigenständige Arbeitsplanung der Kinder bei Projekten wird von der überwiegenden Anzahl der Befragten nicht angestrebt, lediglich drei Personen stimmen der Aussagen voll zu, dass sie auf eine solche Arbeitsplanung achten.

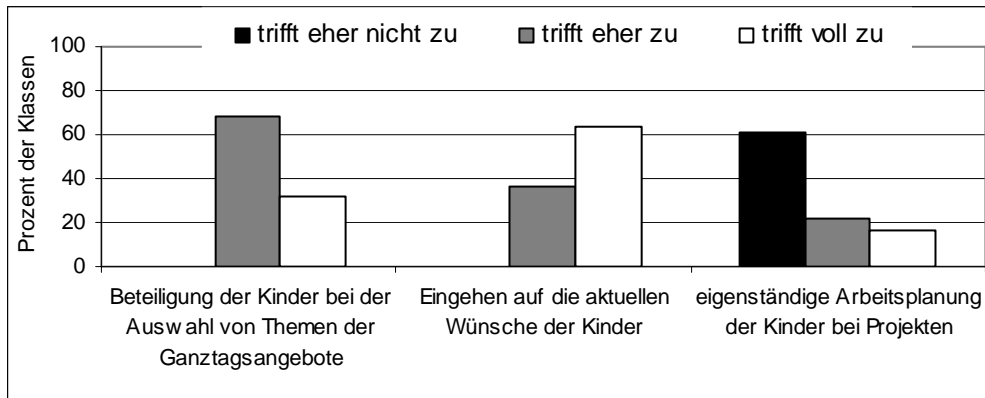


Abbildung 95 Beteiligung der Schüler/-innen

6) Austausch mit den Lehrkräften und der Schulleitung

Am häufigsten erfolgt eine Absprache der Hausaufgaben mit den Lehrkräften. Auch Austausch und Erörterung von Problemen einzelner Schüler finden bei den meisten Befragten wöchentlich statt. Selten ist die konkrete Zusammenarbeit von pädagogischem Personal und Lehrkräften im Schülerkontakt, d.h. die gemeinsame Durchführung von Projekten, AGs etc. Die Abstimmung der Inhalte von Ganztags-elementen und die gemeinsame Durchführung von Projekten etc. fand bei elf Prozent der Befragten bislang gar nicht statt.

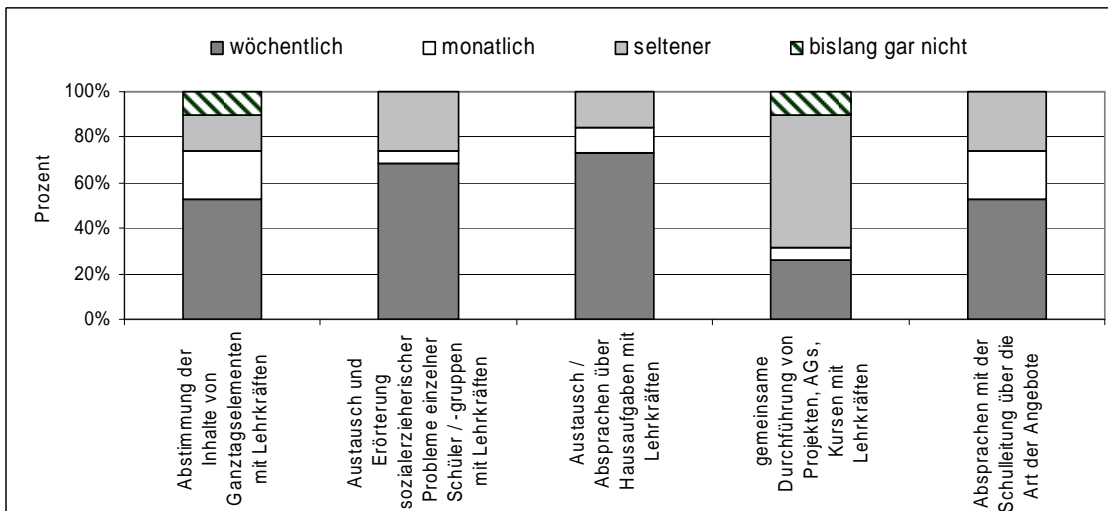


Abbildung 96 Austausch mit den Lehrkräften

7) Beurteilung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften

Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wird überwiegend als gut bezeichnet. Allerdings betrifft dies eher die Arbeitsatmosphäre als die konkrete Zusammenarbeit. So geben die Mitarbeiter/-innen des pädagogischen Personals zwar an, dass sie sich in der Schule wohlfühlen und gut mit den Lehrkräften aus-

kommen, wenn es jedoch um Absprachen darüber geht, was behandelt wird oder sogar gemeinsam mit den Lehrkräften Konzepte entwickelt werden sollen, gibt es wenig Zusammenarbeit. Dies deckt sich mit den Aussagen der Lehrkräfte, welche ebenfalls ein gutes Auskommen mit dem pädagogischen Personal und auch (informellen) Austausch attestieren, allerdings über wenig konkrete Zusammenarbeit und gemeinsame inhaltliche Planungen berichten.

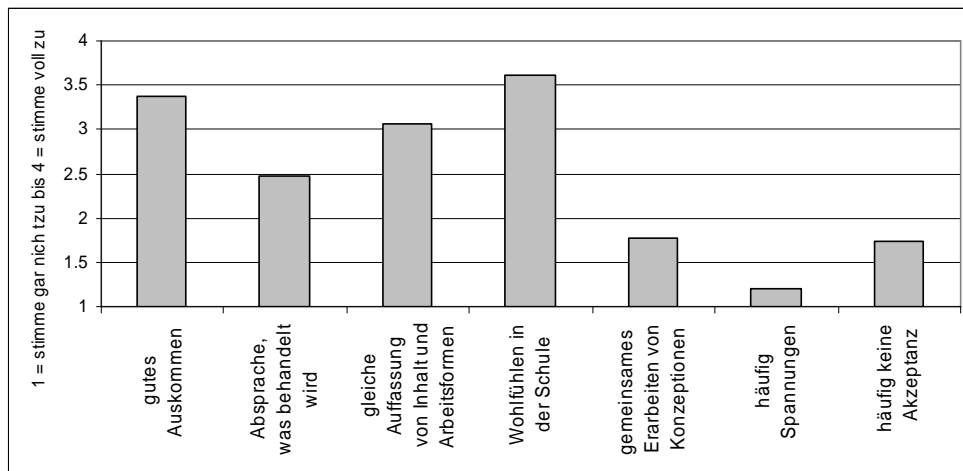


Abbildung 97 Zusammenarbeit mit den Lehrkräften

8) Eingebundenheit in die Schule

Die meisten Befragten werden zu Schulveranstaltungen eingeladen und empfinden sich auch als Teil der Schulgemeinschaft. Allerdings geben ein Drittel der Befragten an, dass sie sich eher nicht und nicht als Teil des Kollegiums empfinden. Zwei Schulen weisen eine schlechtere Einbindung des pädagogischen Personals auf als die restlichen Schulen.

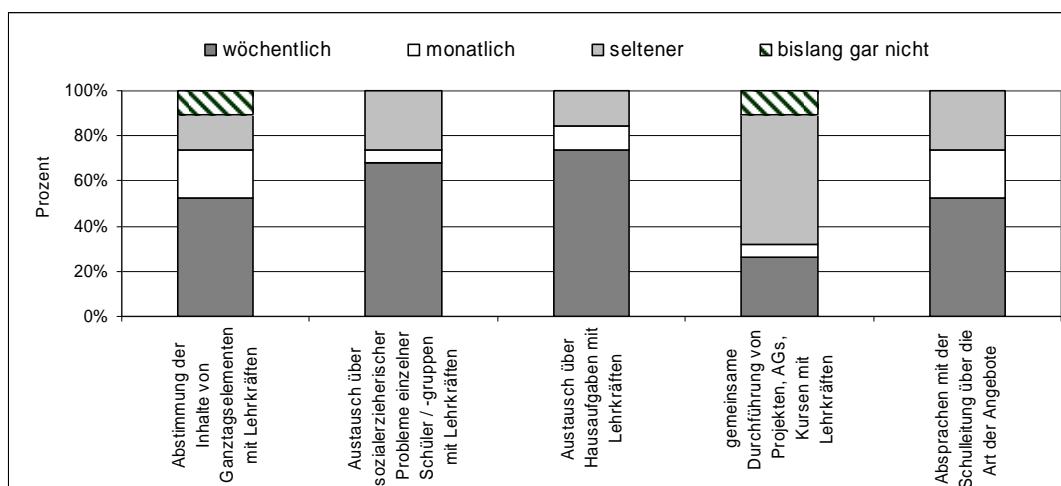


Abbildung 98 Einbindung des pädagogischen Personals in die Schule

9) Wichtige Aspekte der Ganztagsorganisation

Die Befragten wurden in einer offenen Frage gebeten, die wichtigsten Aspekte der Ganztagsorganisation zu benennen. Die erhaltenen Antworten lassen sich in vier Bereiche einteilen. Zum einen wurden viele Aspekte genannt, die sich mit dem Thema „Zusammenarbeit“ befassen. Es werden die Wichtigkeit einer guten Zusammenarbeit zwischen Schul- und Ganztagsleitung angesprochen, des Weiteren werden Teambesprechungen, eine gute Vernetzung mit der Jugendhilfe, Austausch mit den Lehrkräften und klare Regeln und Absprachen als wichtig erachtet. Insgesamt lassen sich 20 Antworten diesem Bereich zuordnen. Ein weiterer Bereich beschäftigt sich mit inhaltlichen Aspekten. Es werden die Bedeutung der Ganztagschulen bei der Unterstützung von Familien in Bezug auf die Erziehung und die Förderung der sozialen Kompetenzen angesprochen, die Rolle der Ganztagschulen bei der Strukturierung des Tagesablaufes von Familien wird erwähnt, ebenso wie die ganzheitliche Förderung, Hilfe bei den Hausaufgaben, Gruppenpädagogik u. a. Insgesamt lassen sich acht Antworten diesem Bereich zuordnen. Eine weitere Reihe von Antworten betont die Wichtigkeit einer guten Ausstattung. Ausreichendes Personal, große und gut ausgestattete Räume und eine gute Finanzierung allgemein sind hier das Leitthema.

10) Veränderungen zur Optimierung des Ganztagsbetriebes

Alle Befragten geben an, dass eine bessere finanzielle Ausstattung zur Optimierung des Ganztagsbetriebes notwendig wäre. An zweiter Stelle stehen bessere räumliche Bedingungen. 78 Prozent der Befragten geben außerdem an, dass bessere Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal den Ganztagsbetrieb optimieren würden. 68 Prozent plädieren für eine bessere Elternbeteiligung, was die Ergebnisse zur Elternarbeit relativiert. Die Hälfte der Befragten fände es optimal, wenn eine gebundene Form von Ganztagschule das Regelangebot darstellen würde. Bereiche, in denen die Mehrzahl der Befragten angeben, dass sie an ihrer Schule bereits verwirklicht sind, sind die Kooperation zwischen allen am Ganztagsbetrieb beteiligten Fachkräften und spezielle Fortbildungen für das pädagogische Personal.

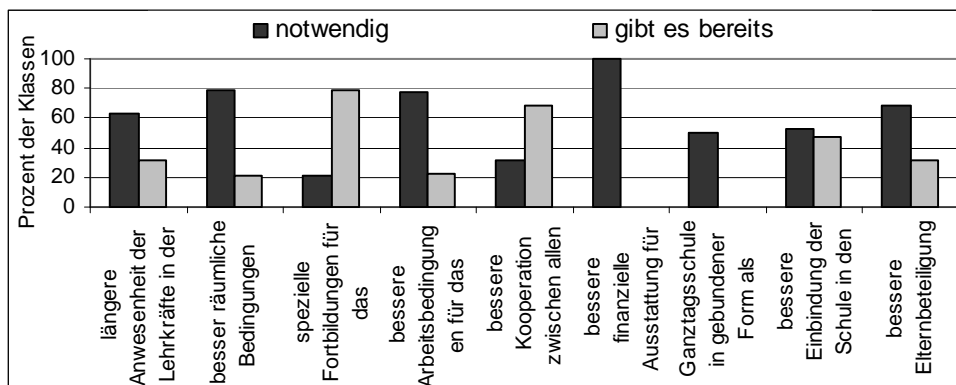


Abbildung 99 Veränderungen zur Optimierung des Ganztagsbetriebs

Auch bezüglich der Optimierungsmöglichkeiten hatten die Befragten die Möglichkeit, frei zu antworten. Fünf Untersuchungsteilnehmerinnen nutzten diese Möglichkeit. Sie gaben den Wunsch nach einer besseren Bezahlung bzw. nach einer Aufstockung ihrer Stelle von Halbzeit- auf Vollzeit (da sie viele Überstunden machten). Ein weiterer finanzieller Wunsch betraf die Essenskosten der Kinder aus bedürftigen Familien. Die befragte Person forderte, dass diese vom Land erbracht werden müssten. Des Weiteren wurden spezielle Förderangebote für verhaltensauffällige und NDHS-Kinder gefordert sowie Elternschulungen und mehr Turnhallenstunden. Auch bei den offenen Antworten wurde das Thema Ausstattung angesprochen, indem der Wunsch nach besseren Fördermitteln durch Stadt und Land und eine bessere Ausstattung im Außenbereich der Schule ausgedrückt wurde. Da Ausstattung und Finanzierung auch bereits Teil der geschlossenen Fragen waren, macht das erneute Aufgreifen dieser Aspekte deutlich, wie sehr diese Themen für die Betroffenen relevant sind.

11) Zufriedenheit mit der Organisation des Ganztagsbetriebes

Die Befragten sind eher zufrieden als unzufrieden mit dem Ganztagsbetrieb. Am meisten Verbesserungsbedarf besteht bei der Durchführung der angebotenen Ganztagelemente wie Hausaufgabenbetreuung, Projekte oder Arbeitsgemeinschaften. Die leicht geringeren Zufriedenheitswerte bezüglich dieses Punktes lassen sich möglicherweise auf den an mehreren Stellen ausgedrückten Mangel an finanzieller und personeller Ausstattung sowie fehlende Räumlichkeiten und mangelnde Abstimmung mit dem Lehrkörper zurückführen.

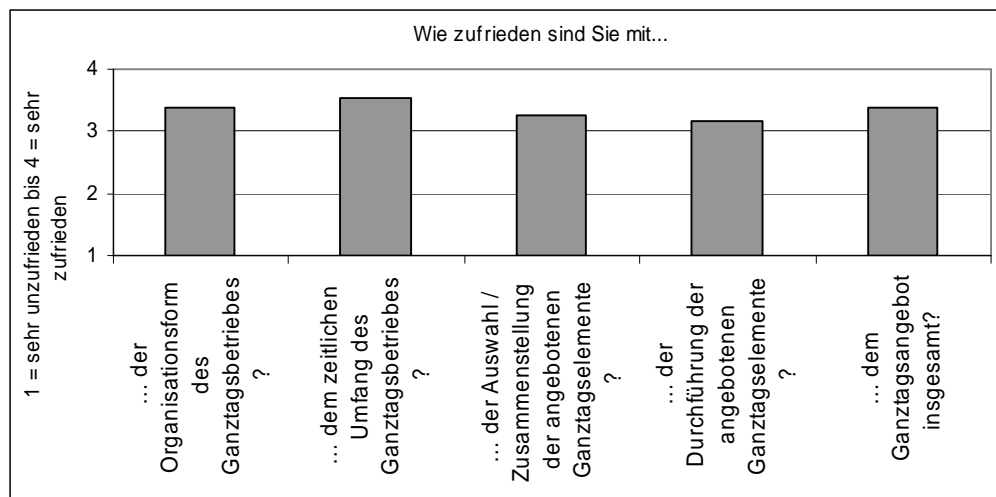


Abbildung 100 Zufriedenheit mit dem Ganztag

12) Wichtigste Punkte der Veränderung mit Blick auf den Ganztagsbetrieb

In einer offenen Frage wurden nach den drei wichtigsten Dingen gefragt, die im Hinblick auf den Ganztagsbetrieb an der betreffenden Schule geändert werden müssten. Die Antworten ergeben ein sehr einheitliches Bild.

Elf Antworten beziehen sich auf die Räumlichkeiten, es werden mehr und bessere Räumlichkeiten gefordert. Zwei Antworten beziehen sich dabei auf das Außengelände der Schule (Spielplatz, Sandkasten).

Ebenfalls elf Antworten beschäftigen sich mit der personellen Ausstattung, es wird mehr Personal gefordert, da der Personalschlüssel als zu knapp empfunden wird. Zwei Befragte derselben Schule fordern, dass nur Fachpersonal (pädagogisch ausgebildetes Personal) eingestellt werden soll. Diese Schule weist auch die vergleichsweise schlechten Werte für die Eingebundenheit des pädagogischen Personals in die Schule auf (s. o.).

Drei mit den eben beschriebenen Antwortbereichen in Beziehung stehende Veränderungswünsche beziehen sich auf Finanzen allgemein. Acht Antworten beziehen sich auf die Lehrkräfte an der Schule. Es wird ein besserer Austausch mit den Lehrkräften gefordert, außerdem wird gewünscht, dass diese länger an der Schule anwesend sind. Diese Aussagen lassen sich im Hinblick auf die wenig konkrete Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal verstehen. Da dieser Bereich bei den verschiedenen Befragten an mehreren Stellen angesprochen wird, ist davon auszugehen, dass es sich um ein wichtiges Feld für weitere Entwicklungen und Verbesserungen handelt. Weitere Einzelangaben zum Veränderungsbedarf beziehen sich auf das Ganztagsangebot, die Kooperation zwischen Träger und Schule und die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Fazit

Die geringe Stichprobengröße macht verallgemeinernde Aussagen schwierig. Dennoch lässt sich festhalten, dass die Beteiligten überwiegend zufrieden mit dem Ganztagsbetrieb sind. Verbesserungsbedarf wird (v. a. von Seiten des pädagogischen Personals) im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal gesehen. Eine Zusammenarbeit, welche sich auch auf inhaltliche Planungen und konkrete Absprachen statt lediglich auf Austausch und informelle Kommunikation erstreckt, wäre wünschenswert. Von Seiten des pädagogischen Personals wird hierzu auch die längere Anwesenheit der Lehrkräfte an der Schule gefordert. Gleichwohl gestaltet sich die Zusammenarbeit und Zufriedenheit im Ganztage je nach Schule. Es wäre wünschenswert, solche schulspezifischen Struktur- und klimatischen Bedingungen mit einer größeren Stichprobe noch weiter zu beleuchten.

Ein Aspekt, der sowohl von den Lehrkräften als auch vom weiteren pädagogischen Personal immer wieder betont wurde, ist die finanzielle Mangelsituation, die sich in unzureichender Ausstattung und zu kleinen oder schlechten Räum-

lichkeiten sowie in einem schlechten Personalschlüssel, vielen Überstunden und teilweise fehlender Fachausbildung des pädagogischen Personals niederschlägt.

4.3 Ergebnisse für Brandenburg

Die Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals der Brandenburger Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt wird aufgrund des geringen Rücklaufs nicht nochmals dargestellt (siehe Erster Zwischenbericht). In einer vergleichenden Auswertung der eingegangenen Fragebögen mit den Angaben des ersten Messzeitpunktes zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.

4.3.1 Unterricht aus Sicht der Brandenburger Lehrer/-innen im Anfangsunterricht

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Befragungsergebnisse zum Unterricht und Ganztag an Brandenburger Schulen aus Sicht der 18 Lehrer/-innen, die an der GO-Studie teilnehmen, dargestellt. Im Mittelpunkt stehen Dimensionen fachdidaktischer Handlungskompetenzen wie z. B. „Methoden der Unterrichtsorganisation“, „Diagnose von Lernentwicklungen“, „Übungsformen zur Förderung der sprachlichen Korrektheit und Lesekompetenz“ sowie Qualitätsmerkmale einer erfolgreichen Ganztagschule (vgl. Holtappels et al. 2007). Die deskriptiven Auswertungen beziehen sich auf 12 von 18 Lehrer/-innen, die jeweils am Ende der ersten und zweiten Klasse an der Befragung teilgenommen haben. Für die Auswertung der Antworten wurden, wenn möglich, mit Hilfe des Verbunddatensatzes (MZP1: N = 112, MZP2: N = 89) zu den einzelnen Fragekomplexen zuverlässige Skalen (Cronbachs Alpha > .50) gebildet.

Differenzierende Unterrichtsgestaltung und Diagnose der Lernentwicklung

Wie gestalten die Brandenburger Lehrkräfte den Anfangsunterricht? Die Ergebnisse zeigen, dass die Brandenburger Lehrkräfte im Durchschnitt eine lehrgangsgebundene Unterrichtskonzeption favorisierten. Wie die statistischen Kennwerte der Skala ‚Binnendifferenzierung‘ in Tabelle 66 belegen, unterrichteten sie vor allem im ersten Schuljahr in der Regel frontal und orientierten sich unter häufiger Kontrolle der laufenden Arbeiten am Leistungsdurchschnitt der Klasse. Im zweiten Schuljahr veränderten die Lehrkräfte tendenziell ihren Unterricht und nutzten etwas häufiger Varianten eines offenen Unterrichts wie „Freiarbeit mit z. B. Wochenplanarbeit“ oder „Gruppenarbeit mit Leistungsgruppen“. So benutzten sie auch im Unterricht häufig Selbstkontrollmöglichkeiten für die Schüler/-innen wie z. B. Lösungsblätter. Neben der direkten Unterweisung der gesamten Klasse schenkten die Lehrkräfte nicht nur den schwachen, sondern auch den leistungsstarken Schüler/-innen viel Aufmerksamkeit, die oft leistungsschwachen Schüler/-innen als Mentor/-innen nach dem Prinzip „Schüler helfen Schülern“ unterstützend zur Seite standen (vgl. Tabelle 66).

Tabelle 66: Statistische Kennwerte der Merkmale der ‚Unterrichtsgestaltung‘

Unterrichtsgestaltung	1. Schuljahr		2. Schuljahr		Differenz	
	M*	SD	M*	SD	p**	d***
Skala	2.2	.32	2.5	.41	.066	-
Binnendifferenzierung	2.8	.39	3.0	.46	.082	-
Förderung leistungsstarker Schüler	3.0	.60	3.2	.57	.244	-

* Ausprägungen: 1 = „sehr gering“ bis 4 = „sehr hoch“ ** $p > .05$ (n. s.) *** $.11 \leq |d| \leq .35$ (kleiner Effekt), $.36 \leq |d| \leq .65$ (mittlerer Effekt), $.66 \leq |d| \leq 1.00$ (hoher Effekt)

Förderung der sprachlichen Korrektheit

In der Förderung der sprachlichen Korrektheit im Unterricht wurden insgesamt sechs Vorgehensweisen unterschieden. Welche Übungsformen von den Lehrkräften am häufigsten im zweiten Schulhalbjahr der ersten und zweiten Klasse praktiziert worden sind, ist in der Tabelle 67 dargestellt. Die Daten verdeutlichen, dass die Brandenburger Lehrkräfte klare methodische Prioritäten im Unterricht zur Förderung der sprachlichen Korrektheit setzten. Täglich oder mehrmals wöchentlich trainierten sie den ‚Wortschatz‘, übten ‚Grammatik‘ und ‚Verse und Lieder‘ (Rang 1 bis 2), um die sprachliche Korrektheit ihrer Schüler/-innen zu fördern. Die Übungsformen ‚Übungen mit dem Kassettenrecorder‘ und ‚... am PC‘ spielten für die Mehrheit der Lehrkräfte eine eher untergeordnete Rolle.

Tabelle 67 Statistische Kennwerte der eingesetzten Übungsformen zur Förderung der sprachlichen Korrektheit nach Schuljahr

Übungsformen zur sprachlichen Förderung	1. Schuljahr			2. Schuljahr			Differenz	
	Rang	M*	SD	Ran	M*	SD	p**	d***
Wortschatztraining	1	1.7	.79	1	1.7	.65	1.000	--
Verse/Lieder	2	1.9	.79	2	1.9	.67	1.000	--
Grammatikübungen	2	1.9	.90	2	1.9	.67	1.000	--
im Chor sprechen	4	2.2	1.3	4	2.2	.98	1.000	--
Übungen mit dem Kassettenrecorder	5	3.2	.83	6	3.7	.50	.169	-.66
Übungen am PC	6	3.6	.73	5	3.4	.53	.594	.19

* Ausprägungen: 1 = „täglich“, 2 = „2-3 mal pro Woche“, 3 = „1-mal pro Woche“, 4 = „selten“ ** $p > .05$ (n. s.) *** $.11 \leq |d| \leq .35$ (kleiner Effekt), $.66 \leq |d| \leq 1.00$ (hoher Effekt)

Förderung der Lesekompetenz

Die Förderung der Lesekompetenz wurde mit einem umfangreichen Itempool im Lehrerfragebogen erfasst. Wie die Tabelle 68 zeigt, gibt es auch bei der Förderung der Lesekompetenz große Unterschiede in der Anwendung der untersuchten Übungsformen. Im ersten und zweiten Schuljahr wurde von der

Mehrzahl der Lehrkräfte das ‚individuelle leise Lesen‘ und ‚laute Vorlesen‘ zur Förderung der Lesekompetenz im Unterricht praktiziert. Fast alle Lehrkräfte haben täglich oder mehrmals wöchentlich ihre Schüler/-innen im Unterricht leise lesen und laut vorlesen lassen. Ebenfalls häufig wurde von vielen Lehrkräften die ‚Bücherecke‘ im Unterricht genutzt. Die größte Veränderung zwischen beiden Schuljahren ergab sich für die Übungsform ‚gemeinsames Lesen‘. Im ersten Schuljahr wurde diese Übungsform von den Lehrkräften fast täglich, dagegen im zweiten Schuljahr nur noch einmal pro Woche eingesetzt (vgl. Tabelle 68).

Tabelle 68 Statistische Kennwerte der eingesetzten Übungsformen zur Förderung der Lesekompetenz nach Schuljahr

Übungsformen zur Lesekompetenz	1. Schuljahr			2. Schuljahr			Differenz	
	Rang	M*	SD	Rang	M*	SD	p**	d***
gemeinsames Lesen	1	1.1	.29	7	3.3	1.1	.000	-
individuelles leises Lesen	2	1.3	.65	2	1.6	.52	.275	-.43
Kinder lesen vor	2	1.3	.78	1	1.3	.65	1.00	--
Lehrer/-in liest vor	4	2.1	.90	4	2.3	.89	.275	-.28
Bücherecke	5	2.2	1.3	3	2.0	1.3	.735	.15
Lesespiele	6	2.6	.69	6	2.7	.79	.441	-.24
Partnerlesen	7	2.6	1.0	5	2.6	.79	1.00	--

* Ausprägungen: 1 = „täglich“, 2 = „2-3 mal pro Woche“, 3 = „1-mal pro Woche“, 4 = „selten“
 ** $p > .05$ (n. s.), $p \leq .001$ (hoch signifikant)
 *** $.11 \leq |d| \leq .35$ (kleiner Effekt), $.36 \leq |d| \leq .65$ (mittlerer Effekt), $|d| > 1.00$ (sehr hoher Effekt)

Elternarbeit im zweiten Schuljahr

Im zweiten Schuljahr hatte die Elternarbeit der Lehrkräfte einen hohen Stellenwert. So waren die Lehrkräfte in der Regel auch außerhalb der Elternsprechtage in der Woche für die Eltern persönlich oder telefonisch erreichbar. Gleichzeitig wurde das Mitteilungsheft wöchentlich für die Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt. Zusätzlich führten mehr als die Hälfte der Lehrkräfte halbjährliche Elternbesuche durch.

Kooperation im Kollegium

Im Rahmen der Qualitätsdiskussion von Schule und Unterricht spielt das Thema Kooperation und Kommunikation zwischen Lehrkräften eine wichtige Rolle. So belegen Befunde der empirischen Forschung, dass Kooperation zwischen Lehrkräften an erfolgreichen Schulen besser funktioniert als an weniger erfolgreichen Schulen. Dennoch zeigt sich in aktuellen Studien, dass Kooperation kaum in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen stattfindet (Terhart & Klieme 2006). So gilt auch nach Bauer (2004, S. 851) die Annahme als widerlegt, dass „die Häufigkeit und Arbeitsintensität von Sitzungen, Konferenzen, Arbeitsbesprechungen [...] ein Indikator für pädagogisch wirksame Kooperation in Leh-

rerkollegien sei“. Deshalb wurde im Rahmen der *GO*-Studie nicht nach Arbeitsformen, sondern nach thematischen Schwerpunkten der Kooperation zwischen Lehrkräften gefragt, und mit den, in der Tabelle 69 dargestellten Skalen gemessen. Wie die empirischen Mittelwerte der vier Skalen zeigen, verständigten sich die Lehrkräfte in beiden Schuljahren im Kollegium am häufigsten über die pädagogischen Ziele und die Erstellung von Lehr-Lern-Material. Demgegenüber wurde im Kollegium selten das Thema Planung und Durchführung von Unterricht angesprochen. Im Längsschnitt zeigte sich die stärkste Veränderung im Bereich Leistungsmessung ($d = -.78$). So wurden im zweiten Schuljahr regelmäßiger als im ersten Schuljahr Kriterien für die Leistungsmessung und Bewertung u. ä. im Kollegium abgestimmt (vgl. Tabelle 69).

Tabelle 69: Statistische Kennwerte der Skalen zur ‚Regelmäßigen Kooperation im Kollegium‘

Kooperation im Kollegium Skala	1. Schuljahr		2. Schuljahr		Differenz	
	M*	SD	M*	SD	p**	d***
pädagogische Ziele im Kollegium	3.6	.74	3.8	.75	.267	-.17
Leistungsmessung im Kollegium	2.9	.94	3.5	.64	.052	-.78
Planung/Durchführung von Unter-	2.6	.97	2.2	.81	.167	.49
Erstellung von Lehr-Lern-Material im	3.2	1.1	3.6	.96	.097	-.38

* Ausprägungen: 1 = „sehr gering“ bis 5 = „sehr hoch“ ** $p > .05$ (n. s.) *** $.11 \leq |d| \leq .35$ (kleiner Effekt), $.36 \leq |d| \leq .65$ (mittlerer Effekt), $.66 \leq |d| \leq 1.00$ (hoher Effekt)

Kooperation mit dem pädagogischen Personal

Im Rahmen der Befragung sollten die Lehrkräfte auch ihre Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogischen Personal im Ganztagsbetrieb einschätzen. Dabei ist zu beachten, dass die Verpflichtung zur Kooperation mit dem Hort beim Ganztage im Primarbereich generell besteht. Eine konzeptionelle Abstimmung und damit direkte Zusammenarbeit aber nur beim teilgebundenen Modell der Verlässlichen Halbtagschule mit Hort und Angeboten gefordert wird. Die empirischen Mittelwerte der Skala liegen zu beiden Messzeitpunkten mit 3.4 und 3.3 weit über dem theoretischen Mittelwert von 2.5. Dieses Ergebnis wurde auch in der für die Bundesrepublik Deutschland repräsentativen ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG 2005) festgestellt (vgl. Dieckmann et al. 2007, S. 183). Die beteiligten Lehrkräfte waren also mit der Kooperation ihrer Kolleg/-innen im Ganztagsbetrieb sehr zufrieden.

Tabelle 70: Statistische Kennwerte der Skala ‚Kooperation mit dem weiteren pädagogischen Personal‘

Kooperation im Ganztag	1. Schuljahr		2. Schuljahr		Differenz	
	M*	SD	M*	SD	p**	d***
Kooperation mit dem „...“	3.4	.44	3.3	.31	.622	.21

* Ausprägungen: 1 = „sehr gering“ bis 4 = „sehr hoch“ ** $p > .05$ (n. s.) *** $.11 \leq |d| \leq .35$ (kleiner Effekt)

Zufriedenheit und Entwicklungsbedarf im Ganztagsbetrieb

Die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem an ihrer Schule realisierten Ganztagsbetrieb wurde mit einer vier Aussagen (z. B. zeitlicher Umfang des Ganztagsbetriebs) umfassenden Skala erhoben.

Tabelle 71 zeigt, liegen die empirischen Mittelwerte zu beiden Messzeitpunkten deutlich über dem theoretischen Mittelwert (2.5) und über dem empirischen Mittelwert (2.8) der repräsentativen StEG-2005-Stichprobe (vgl. Rollett 2007, S. 296). So waren die teilnehmenden Brandenburger Lehrer/-innen in der GO-Studie im ersten und zweiten Schuljahr mit der Ausgestaltung des Ganztagsbetriebs zufriedener als ihre Kolleg/-innen im Bundesdurchschnitt (vgl. Tabelle 71).

Tabelle 71

Tabelle 71: Statistische Kennwerte der Skala ‚Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb‘

Zufriedenheit im Ganztagsbetrieb	1. Schuljahr		2. Schuljahr		Differenz	
	M*	SD	M*	SD	p**	d***
Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb	3.0	.32	2.9	.22	.660	.15

* Ausprägungen: 1 = „sehr gering“ bis 4 = „sehr hoch“ ** $p > .05$ (n.s.) *** $.11 \leq |d| \leq .35$ (kleiner Effekt)

Trotz der hohen Zufriedenheit mit der Realisierung des Ganztagsbetriebs signalisierten die Lehrer/-innen bereits zum Ende des ersten Schuljahres in Form von offenen Antworten Veränderungs- und Entwicklungsbedarf, um den Ganztagsbetrieb an ihrer Schule optimieren und somit auch Belastungen im professionellen Schulalltag reduzieren zu können. Aus den offenen Antworten des ersten Messzeitpunktes wurden zehn Bereiche generiert, deren Wichtigkeit zum Ende des zweiten Schuljahres von den Lehrer/-innen eingeschätzt worden ist (vgl. Tabelle 72).

Tabelle 72: Statistische Kennwerte der Aussagen zum ‚Veränderungs- und Entwicklungsbedarf im Ganztagsbetrieb‘

Aussage	M*	SD	Rang
Ansprägungen: 1 = „sehr wichtig“ bis 11 = „weniger wichtig“			2. Schuljahr
Angebote zur Lernförderung, klassenübergreifende Fördergruppen etc.	2.5	2.62	1
bessere räumliche Ausstattung im Schul- und Freizeitbereich	2.6	1.51	2
Aufstockung des Arbeitsmaterials, mehr finanzielle Mittel	2.7	1.90	3
bessere Kooperation der Leitungsebenen (Schule, Hort)	3.9	1.85	4
bessere Planung beim Einsatz des pädagogischen Personals etc.	3.9	3.56	5
grundsätzliche Doppelsteckung (Lehrer/-in + Erzieher/-in)	4.1	2.60	6
Rhythmisierung des Tages	4.1	2.80	7
mehr zeitliche Ressourcen für pädagogischen Austausch und [...] Planung	4.2	2.18	8
Angebotserweiterung in der Nachmittagsbetreuung, kontinuierliche Angebote	4.4	2.91	9
bessere inhaltliche Verknüpfung von Unterricht und Nachmittagsbetreuung	6.2	3.19	10

Der Tabelle 72 ist zu entnehmen, dass im Durchschnitt neun von zehn Aussagen bzw. Antworten über dem theoretischen Mittelwert (6.0) liegen, und von den Lehrer/innen als sehr wichtige oder wichtige Veränderungs-/Entwicklungsgebiete eingestuft worden sind. An erster Stelle stehen die Bereiche ‚Angebote zur Lernförderung‘, ‚bessere räumliche Ausstattung im Schul- und Freizeitbereich‘ und ‚Aufstockung des Arbeitsmaterials, [...]‘. Unter Berücksichtigung der Streuung sehen die Lehrer/-innen vor allem Veränderungsbedarf bei der räumlichen Ausstattung im Schul- und Freizeitbereich, um die Situation im Ganztagsbetrieb zu verbessern.

5. Länderübergreifende Ergebnisse

5.1 Zeitstrukturen im Ganzttag

Wie die Befragung sowohl der Lehrkräfte als auch des pädagogischen Personals gezeigt hat, spielt Zeit eine wichtige Rolle in der Ganztagsorganisation. Zum einen als notwendige Zeit für die Kooperation der Beteiligten am Ganztagsbetrieb und dessen Organisation und zum anderen als Strukturierung und Verteilung von Zeit auf Unterricht und Freizeit sowie auf Lern- und Entspannungsphasen. Letzteres steht in den folgenden Ausführungen im Vordergrund, die Aufschluss darüber geben sollen, wie die Zeitstrukturen in den einzelnen Klassen aussehen.

Die Bedeutung von Zeit im Rahmen der Gestaltung von Schule allgemein hebt beispielsweise die Bildungskommission NRW (1995) hervor, indem sie die reale Bildungszeit als eigentliche Ressource des Betriebs Schule versteht (S. 218). Die Autoren sprechen sich gegen das „Verharren in starren Zeitverwendungsmustern schulischen Lehren und Lernens“ aus, da sie den produktiven Umgang mit Lernmethoden behindern würden. Als entscheidend wird die Berücksichtigung der Tatsache angesehen, dass Schüler unterschiedliche Zeiten zur Erreichung ähnlicher Ziele benötigen. Die Bewertung schulischer Arbeitsformen soll sich an der bewussten Zeitplanung und -nutzung orientieren. Die zeitliche Ausgestaltung soll im Rahmen globaler Vorgaben der Schule überlassen sein (S. 220ff.). Daher ging es zunächst darum, die unterschiedliche Verwendung von Zeit zu beschreiben um im Anschluss daran die Verwendung von Arbeitsformen nach Zeitstrukturen zu beschreiben.

Zum ersten Messzeitpunkt der Untersuchung waren sowohl der jahrgangsgemischte Unterricht als auch die Rhythmisierung des Unterrichts nur in einzelnen Schulen realisiert, so dass sich der damit verbundene Umgang mit Zeit erst zu späteren Messzeitpunkten beobachten lassen wird.

Die Definition der zu messenden Zeit ist dabei nicht ohne Schwierigkeiten. Schon die Unterrichtszeit, die durch die Schulbehörde zur Verfügung gestellt wird, kann unterschieden werden in nominale und tatsächliche Unterrichtszeit. Bei der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung mittels der Klassentagebücher erfassten Zeit handelt es sich um die tatsächliche Unterrichtszeit. Zudem ist es die von den Lehrkräften zur Verfügung gestellte nutzbare Unterrichtszeit und sagt nichts über die aktive Lernzeit (engaged time) bzw. die aktive Lernzeit für eine Lernaufgabe (time on task) auf Seiten der Schüler/-innen aus (vgl. Hesse, 1994).

Die zunächst interessierende Bedeutung von Zeit im Rahmen der Ganztagsorganisation bezog sich demnach auf die rein quantitative Erfassung der nutzbaren Unterrichtszeit und der Freizeit in ihrem unterschiedlichen Verhältnis zueinander und im vorhandenen oder fehlenden Wechsel untereinander. Über die

Effektivität der Zeitverwendung können anhand der Klassentagebücher keine Aussagen getroffen werden. Über die Zeitverwendung im Sinne einer „time on task“ sollten daher die Unterrichtsbeobachtungen Aufschluss liefern.

5.1.1 Klassentagebuch

Von 98 Klassen, das sind 81 Prozent der gesamten Stichprobe (121 Klassen), gibt es Aussagen zur Tagesstruktur im Ganzttag, die durch das Klassentagebuch (vgl. Kapitel 1.2) erhoben wurden. Für den Vormittagsbereich sind es Angaben für 86 Klassen, für den Nachmittagsbereich für 76 Klassen. Von 64 Klassen (vgl. Tabelle 73) ist eine relativ vollständige Rekonstruktion der Tagesstruktur im Ganzttag über eine Woche möglich, da sowohl für den Vor- als auch für den Nachmittagsbereich Angaben vorhanden sind. Von 12 Klassen liegen nur Angaben für den Nachmittag, für 22 Klassen nur für den Vormittag vor. Tabelle 73 gibt die Verteilung auf die Organisationsformen an.

Tabelle 73: Anzahl der Klassentagebücher nach Organisationsform

Ganztagsorganisation	offen	gebunden	Halbtag NRW	teilweise gebunden VHG BB	Gesamt
Häufigkeit/Prozent	72 (74%)	12 (12%)	3 (3%)	10 (10%)	97
Vormittag und Nachmit- tag vorhanden	45 (70%)	10 (16%)	9 (14%)		64

Nachfolgend werden die Angaben in den Klassentagebüchern bezogen auf Leitziele des Ganztags ausgewertet.

1) Verbesserung der Förderung und der Lernchancen

Förderunterricht

In 80 Prozent der Klassen wird Förderunterricht im Fach Deutsch angeboten. Lediglich in elf offenen, vier gebundenen Ganztageeinrichtungen und einmal im Halbtag NRW gibt es dieses Angebot nicht. In Mathematik sind es 31 Klassen (24 offener Ganzttag, 6 gebundener Ganzttag und eine Halbtag NRW) in denen kein Förderunterricht stattfindet. Zwischen 45 Minuten und im Höchstfall über sechs Unterrichtsstunden variieren die Zeiten für den Förderunterricht, wobei die gebundenen Ganzttagsschulen häufiger zwei Unterrichtsstunden und die offenen Ganzttagsschulen häufiger eine Unterrichtsstunde Förderunterricht anbieten (vgl. Tabelle 74 und Tabelle 75). Förderunterricht wird mehrheitlich in Zeiteinheiten von 45 Minuten durchgeführt. In beiden Ganztagsorganisationsformen wird der Förderunterricht Deutsch zu 40 Prozent und zu 45 Prozent in Mathematik von Lehrkräften durchgeführt.

Tabelle 74: Förderunterricht Deutsch in der Woche

Förderunterricht Deutsch	Ganztagsorganisationsform		Gesamt
	offen	gebunden/ teilweise gebunden	
kein Förderunterricht Deutsch	15.6%	21.1%	17.2%
bis 1 Stunde (45 Minuten)	26.7%	10.5%	21.9%
bis 2 Stunden	15.6%	31.6%	20.3%
bis 3 Stunden	15.6%	10.5%	14.1%
bis 4 Stunden	2.2%	10.5%	4.7%
bis 5 Stunden	2.2%	5.3%	3.1%
bis 6 Stunden	11.1%	5.3%	9.4%
mehr als 6 Stunden	11.1%	5.3%	9.4%
Gesamt	100.0%	100.0%	100.0%

Tabelle 75: Förderunterricht Mathematik in der Woche

Förderunterricht Mathematik	Ganztagsorganisationsform			Gesamt
	offen	gebunden/ teilweise gebunden	Halbtag NRW	
kein Förderunterricht Mathematik	38.1%	30.0%	33.3%	36.0%
bis eine Stunde (45 Minuten)	28.6%	25.0%	66.7%	29.1%
bis zwei Stunden	15.9%	30.0%		18.6%
bis 3 Stunden	6.3%			4.7%
bis 4 Stunden	4.8%	15.0%		7.0%
bis 5 Stunden	6.3%			4.7%
Gesamt	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Individualisierung

Möglichkeiten der Förderung durch binnendifferenzierende Maßnahmen werden von 71 Klassen im Deutschunterricht und von 70 Klassen im Mathematikunterricht genutzt. Die Anteile an der Gesamtunterrichtszeit im jeweiligen Fach sind sehr unterschiedlich. Betrachtet man die durchschnittlichen Anteile der Individualisierung nach Organisationsformen, sind diese im offenen Ganztags für beide Fächer deutlich höher als im gebundenen (vgl. Tabelle 76 und Tabelle 77).

Tabelle 76: Anteil individualisierter Deutsch- und Mathematikunterricht an der Gesamtunterrichtszeit im jeweiligen Fach

	Deutschunterricht		Mathematikunterricht	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
keine Individualisierung	15	17.4	16	18.6
1 bis 25 Prozent	14	16.3	12	14.0
> 25 bis 50 Prozent	12	14.0	19	22.1
> 50 bis 75 Prozent	21	24.4	16	18.6
> 75 bis 100 Prozent	24	27.9	23	26.7
Gesamt	86	100.0	86	100.0

Tabelle 77: Mittelwert individualisierter Deutsch- und Mathematikunterricht nach Organisationsform

Ganztagsorganisationsform	N	Deutschunterricht		Mathematikunterricht	
		Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
offen	63	55.2	34.97	54.6	33.91
gebunden/teilweise gebunden	20	39.9	35.65	33.9	29.12
Halbttag NRW	3	16.6	.18	5.6	9.62
Insgesamt	86	50.3	35.48	48.1	34.25
p		.059		.005	
Eta-Quadrat				.12	

Diese Unterrichtszeiten durch den zusätzlichen Einsatz von Personal besonders zu stützen, nutzen Klassen im gebundenen Ganzttag stärker als im offenen Ganzttag. In den gebundenen Klassen wird vorrangig das Pädagogische Personal, in den Klassen des offenen Ganztags werden weitere Lehrkräfte eingesetzt (vgl. Tabelle 78 und Tabelle 79).

Tabelle 78: Personaleinsatz im individualisierten Deutschunterricht

Deutsch Individualisierung Personaleinsatz	Ganztagsorganisationsform			
	offen	gebunden/ teilweise gebunden	Halbttag NRW	Gesamt
nur KL	20.4%	14.3%	33.3%	19.7%
KL & FL	38.9%	7.1%		31.0%
KL & PP	22.2%	57.1%		28.2%
KL & FL & PP	18.5%	21.4%	66.7%	21.1%
Gesamt	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

KL = Klassenlehrer, FL = Fachlehrer, PP = Pädagogisches Personal

Tabelle 79: Personaleinsatz individualisierter Mathematikunterricht

Mathematik Individualisie- rung Personalein- satz	Ganztagsorganisationsform			Gesamt
	offen	gebunden/ teil- weise gebunden	Halbtag NRW	
nur KL	24.1%	6.7%		20.0%
nur FL		6.7%		1.4%
KL & FL	35.2%	6.7%		28.6%
KL & PP	29.6%	46.7%		32.9%
FL & PP	1.9%	6.7%		2.9%
KL & FL & PP	9.3%	26.7%	100.0%	14.3%
Gesamt	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

2) Gestaltung der Freizeit – Verbesserung der Freizeitangebote

Hausaufgaben/Lernaufgaben

Traditionell werden Hausaufgaben nach dem Unterricht im Freizeit- bzw. Nachmittagsbereich erledigt. Kindern aus 73 von 76 Klassen, für die Angaben im Nachmittagsbereich vorliegen, wird diese Möglichkeit gegeben. Lediglich in drei Klassen¹² (eine offener, zwei gebundener Ganztags) ist dies nicht vorgesehen. Zwischen zehn und 990 Minuten variieren die Zeitangaben für eine Woche.

Tabelle 80: Hausaufgabenzeiten in der Woche

Hausaufgaben Gesamt- zeit Kategorien in Minu- ten pro Woche	Ganztagsorganisationsform		Gesamt
	offen	gebunden/ teilweise gebunden	
keine Hausaufgaben	1.9%	9.5%	4.0%
bis zwei Stunden	9.3%	9.5%	9.3%
bis 3 Stunden	25.9%	42.9%	30.7%
bis 4 Stunden	13.0%	19.0%	14.7%
bis 6 Stunden	16.7%	19.0%	17.3%
bis 8 Stunden	11.1%		8.0%
bis 10 Stunden	7.4%		5.3%
über 10 (bis 22 Stunden)	14.8%		10.7%
Gesamt	100.0%	100.0%	100.0%

Betreut werden die Kinder fast ausschließlich vom Pädagogischen Personal. In sieben Klassen des gebundenen Ganztags und in 13 Klassen des offenen Ganztags sind zusätzlich Lehrkräfte in dieser Zeit anwesend.

¹² Die Erledigung der Hausaufgaben/Lernaufgaben wird auch im Vormittagsbereich nicht ermöglicht. Für alle drei Klassen liegt der Vor- und Nachmittagsbereich vor.

Arbeitsgemeinschaften

Arbeitsgemeinschaften sind ein fester Bestandteil des Ganztags der an der Untersuchung beteiligten Schulen. Ihren Interessen und Neigungen durch den Besuch von Arbeitsgemeinschaften nachzugehen, wird den Kindern des zweiten Jahrgangs in 71 Klassen ermöglicht. Für sechs Klassen des offenen Ganztags und vier Klassen des gebundenen Ganztags trifft dies nicht zu. Von zwei Klassen des gebundenen Ganztags liegt nur der Nachmittagsbereich vor, in dem keine Arbeitsgemeinschaften angegeben sind. Durchgeführt werden die Arbeitsgemeinschaften von Lehrkräften, dem Pädagogischen Personal und Kooperationspartnern (vgl. Tabelle 81).

Unterschiede zwischen den Organisationsformen bestehen vor allem darin, dass beim offenen Ganztag die Arbeitsgemeinschaften zu 53 Prozent, beim gebundenen nur zu 31 Prozent vom Pädagogischen Personal und den Kooperationspartnern allein verantwortet werden (vgl. Tabelle 81).

Tabelle 81: Personaleinsatz Arbeitsgemeinschaften nach Organisationsformen (N = 71)

AG Personaleinsatz	Häufigkeit	Gesamt	Ganztagsorganisationsform gruppiert		
			offen	gebunden/ teilweise gebunden	Halbtag NRW
nur FL	5	7.1%	5.7%	12.5%	
nur KO	1	1.4%		6.3%	
nur PP	20	28.6%	34.0%	12.5%	
KL & PP	1	1.4%			100.0%
FL & PP	12	15.7%	9.4%	37.5%	
KO & PP	12	17.1%	18.9%	12.5%	
KL & FL & PP	5	7.1%	9.4%		
FL & KO & PP	14	20.0%	22.6%	12.5%	
KL & FL & KO & PP	1	1.4%		6.3%	
Gesamt	71	100%	100%	100%	100%

Zeiten für Freies Spiel und Angebote in Funktionsräumen

In Abhängigkeit vom jeweiligen Konzept und den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten für den Nachmittag werden durch die betreuenden Einrichtungen/Personen den Kindern Möglichkeiten angeboten, bestimmten Tätigkeiten nachzugehen. Dies wird unter dem Stichwort ‚Angebote in Funktionsräumen‘ zusammengefasst. Kinder aus 61 Klassen können am Nachmittag von diesen Angeboten Gebrauch machen. Die Angebote werden hauptsächlich vom Pädagogischen Personal verantwortet. In acht Klassen des offenen und in vier Klassen des gebundenen Ganztags erfolgt dies auch durch Lehrkräfte.

Zeiten für Freies Spiel gibt es für Kinder aus 71 Klassen. Hier sind es fünf Klassen des offenen Ganztags, in denen dies nicht vorgesehen ist. Betreut wer-

den die Kinder in der Mehrzahl vom Pädagogischen Personal. Lediglich im offenen Ganzttag ist in fünf Fällen die Klassenlehrkraft verantwortlich.

Betrachtet man die Summe aus Hausaufgabenzeit, Arbeitsgemeinschaften, Angebote in Funktionsräumen und Freiem Spiel, so beträgt der Anteil der Hausaufgabenzeit durchschnittlich 19 Prozent, der Arbeitsgemeinschaften 20 Prozent, der Angebote in Funktionsräumen ebenfalls 19 Prozent und des Freien Spiels 40.5 Prozent an der Nachmittagsgestaltung, wobei die Streuung bei Letztem besonders hoch ist (vgl. Tabelle 82)

Tabelle 82: Durchschnittliche Anteile an der Nachmittagsgestaltung

In Prozent	Nachmittag Anteil Hausauf- gaben	Nachmittag Anteil AG	Nachmittag Anteil Freies Spiel	Nachmittag Anteil Angebo- te in Funktions- räumen
Mittelwert	19.4	19.6	40.5	19.2
Standardabweichung	11.39	15.99	19.34	17.28

3) Förderung der Gemeinschaft und des sozialen Lernens

Der Morgenkreis und der Klassenrat sind gemeinschaftsfördernde Aktivitäten, die als Zeiten direkt im Wochenablauf der Klassen verankert sind.

In 48 von 86 Klassen (56 %) wird der Morgenkreis realisiert. Das sind gut die Hälfte der Klassen im offenen Ganzttag (34) und 70 Prozent der Klassen im gebundenen Ganzttag (14). 36 Klassen nutzen bis zu 45 Minuten für diese Aktivität. Davon 22 Klassen bis zu 30 Minuten und 14 Klassen zwischen 35 und 45 Minuten. Im Maximum werden 150 Minuten angegeben. In den zwölf Klassen, in denen mehr als 45 Minuten für den Morgenkreis genutzt werden, findet er mehrmals in der Woche statt. In 46 Klassen wird der Morgenkreis von den Klassenleiter/-innen geleitet. In vier Fällen nimmt dabei ein/e Vertreter/-in des Pädagogischen Personals teil, in einem Fall eine in der Klasse unterrichtende Fachlehrkraft. Lediglich in je einer Klasse ist eine Fachlehrkraft bzw. ein/e Vertreter/-in des Pädagogischen Personals allein für die Durchführung des Morgenkreises zuständig.

Einen Klassenrat gibt es in 13 von 86 Klassen (15.1%). Der zeitliche Umfang beträgt zwischen 30 und 50 Minuten. In fünf Klassen findet der Klassenrat unter Leitung der Klassenlehrkraft und in zwei weiteren Klassen gemeinsam mit Verantwortlichen des Pädagogischen Personals statt. Alleinige Verantwortung für den Klassenrat trägt das Pädagogische Personal in fünf Klassen. In einem Fall ist eine Fachlehrkraft für den Klassenrat verantwortlich.

4) Veränderungen im Zeitkonzept und der Rhythmisierung des Tages- und Wochenablaufs

Die Etablierung eines gleitenden Beginns und die Schaffung von Lernphasen, die über den 45-Minuten-Takt hinaus gehen, sind Veränderungen, die insbesondere in gebundenen Ganztageseinrichtungen umgesetzt werden sollten.

Gleitender Beginn

Einen gleitenden Beginn gibt es in 77 Klassen, lediglich in neun Klassen im offenen Ganztage wird dies nicht realisiert. Zeitlich differiert dieser Bestandteil in der Tagesstruktur erheblich. 27 Prozent der Klassen im offenen und 30 Prozent der Klassen im gebundenen Ganztage nutzen 15 Minuten oder weniger pro Tag dafür. Die Mehrzahl der Klassen geben für den gleitenden Beginn bis zu 60 Minuten pro Tag an. Das Maximum sind 2.5 Stunden pro Tag. Das hier vor allem die Betreuung von der Öffnung der Schule bis zum eigentlichen Unterrichtsbeginn eine große Rolle spielt, wird bei der Analyse der vorrangigen Tätigkeiten in diesem Zeitraum deutlich. Im Verhältnis zur Förderung und Unterrichtsvorbereitung nimmt dies den größten Raum ein. In 42.5 Prozent der Klassen erfolgt hier vorrangig eine Betreuung, lediglich 15 Prozent der Klassen nutzen diese Zeit zur Förderung und zehn Prozent zur Unterrichtsvorbereitung (vgl. Tabelle 83).

Tabelle 83: Vorrangige Tätigkeiten im gleitenden Beginn

Gleitender Beginn genutzt als:	Betreuung	Förderung	Unterrichtsvorbereitung
Mittelwert	42.5%	15%	9.8%
Standardabweichung	41.49	25.75	20.60

Entsprechend dieser Ausrichtung ist auch der Personaleinsatz organisiert. Während Förderung und Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften allein bzw. in einigen Fällen unter Hinzuziehung von Pädagogischem Personal erfolgt, wird Betreuung zu fast gleichen Anteilen von Lehrkräften und Pädagogischem Personal allein verantwortet (vgl. Tabelle 84).

Tabelle 84: Verantwortlichkeiten im gleitenden Beginn

Verantwortlich	Betreuung	Förderung	Unterrichtsvorbereitung
Lehrkräfte	19	21	19
Pädagogisches Personal	16	-	-
Lehrkräfte und Pädagogisches Personal	13	5	2
Klassen gesamt	48	26	21

Aufhebung des 45- Minuten-Takts – Einrichtung von Blockzeiten

In Tabelle 85 sind die tatsächlich genutzten Zeiteinheiten bezogen auf den gesamten Unterricht und die einzelnen Organisationsformen des Ganztags dargestellt. Dabei wird deutlich, dass in allen Formen der Unterricht vorwiegend im 45-Minuten-Takt erfolgt.

Tabelle 85: Zeiteinheiten für Unterricht (Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und MÄERZ) nach Organisationsform

Unterricht als Block oder im 45-Minuten-Takt	Ganztagsorganisationsform				Gesamt
	offen	gebunden	Halbtag NRW	teilweise gebunden VHG BB	
alle Fächer Block	0%	0%	0%	22.2%	2.3%
alle Fächer 45 Minuten	23.8%	27.3%	66.7%	11.1%	24.4%
überwiegend Block	3.2%	9.1%	0%	33.3%	7.0%
überwiegend 45 Minuten	71.4%	54.5%	33.3%	33.3%	64.0%
gleiche Anteile Block und 45 Minuten	1.6%	9.1%	0%	0%	2.3%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Nur in wenigen Klassen des gebundenen und teilgebundenen Ganztags wird dieser Rhythmus durch überwiegenden Blockunterricht bzw. nur Blockunterricht abgelöst (vgl. Abbildung 101).

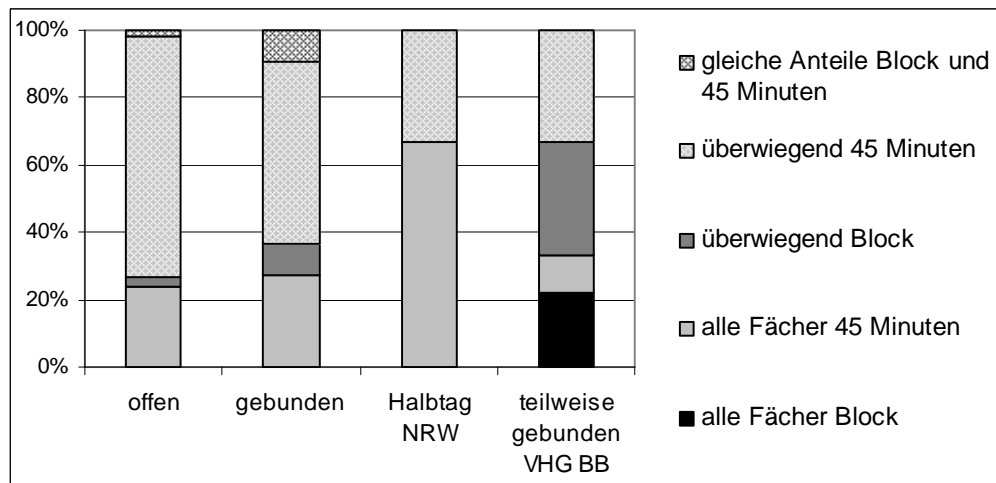


Abbildung 101: Zeiteinheiten für Unterricht nach Organisationsform

Die Anteile an Blockzeiten unterscheiden sich bezogen auf die einzelnen Fächer und liegen in den gebundenen Ganztageeinrichtungen in Deutsch, Mathematik und im musisch-ästhetischen Bereich (MÄERZ) bei 40 Prozent, dies wird in Tabelle 86. deutlich, wobei die Streuung in allen Fächern erheblich ist.

Tab. 86 : Anteil Blockzeiten Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, musisch-ästhetischer Bereich

Ganztags- organisati- onsform	N	Mittelwerte (in Prozent) und Standardabweichungen der Anteile an Block- unterricht an der Gesamtzeit in jeweiligem Fach							
		Deutsch	SD	Ma- thema- tik	SD	Sach- unter- richt	SD	MÄ- ERZ	SD
offen	63	15	20.73	11.1	20.07	13.9	27.40	17	24.58
gebunden/ teilweise gebunden	20	40.7	38.88	40.9	37.36	25.8	38.80	42.3	31.88
Halbttag NRW	3	5.6	9.62	0	0	0	0	6.7	11.55
Insgesamt	86	20.6	27.93	17.7	27.85	16.2	30.32	22.6	28.18
p		.000		.000		.200		.001	
Eta- Quadrat		.16		.22				.16	

Verschränkung formeller und informeller Bildungsbereiche

Hausaufgaben/Lernaufgaben, Arbeitsgemeinschaften und Förderunterricht werden im Vormittagsbereich in unterschiedlichem Maße angeboten (vgl. Tabelle 867).

Tabelle 867: Ausgewählte Aktivitäten im Vormittagsbereich

Ausgewählte Aktivitäten im Vormittagsbereich	gebunden/teilge-		
	offen (N = 63)	bunden (N = 20)	Halbttag NRW (N = 3)
Hausaufgaben/Lernaufgaben	7	7	2
Arbeitsgemeinschaften	13	4	1
Förderunterricht Deutsch	42	9	2
Förderunterricht Mathematik	33	10	2

Tendenziell findet vor allem Förderunterricht im Vormittagsbereich statt. Für die 64 Klassen, von denen Angaben für den Vormittags- und Nachmittagsbereich vorliegen, zeigen dies Tabelle 878 für den Förderunterricht Deutsch und Tabelle 889 für den Förderunterricht Mathematik.

Tabelle 878: Zeitliche Lage Förderunterrichts Deutsch nach Organisationsform

Förderunterricht Deutsch	Ganztagsorganisationsform			Gesamt
	offen	gebunden/teilgebunden	Halbtags NRW	
kein Förderunterricht	17.5%	20%	33.3%	18.6%
überwiegend am Vormittag	15.9%	10%	-	14%
überwiegend am Nachmittag	4.8%	10%	-	5.8%
nur am Nachmittag	15.9%	35%	-	19.8%
nur am Vormittag	39.7%	25%	33.3%	36%
gleiche Anteile Vor- und Nachmittag	6.3%		33.3%	5.8%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

Tabelle 889: Zeitliche Lage Förderunterricht Mathematik nach Organisationsform

Förderunterricht Mathematik Zeit	Ganztagsorganisationsform gruppiert		Gesamt
	offen	gebunden/teilgebunden	
kein Förderunterricht	33.3%	31.6%	32.8%
gleiche Anteile	2.2%	5.3%	3.1%
überwiegend Vormittag	4.4%	5.3%	4.7%
nur am Vormittag	53.3%	36.8%	48.4%
nur am Nachmittag	6.7%	21.1%	10.9%
Gesamt	100%	100%	100%

5.1.2 Unterrichtsbeobachtungen

Es liegen für alle drei Bundesländer von 93 Klassen Unterrichtsbeobachtungen, über zwei Unterrichtsstunden und z. T. mehr vor. Aus Vergleichsgründen und aufgrund des Fokus auf sprachbezogenen Unterricht wurden der fachbezogene Unterricht in Deutsch (68%), der gemischte Unterricht Deutsch und Mathematik (13%) sowie der offene Unterricht (20%) berücksichtigt, so dass 123 Beobachtungsstunden ausgewertet werden konnten. Zum offenen Unterricht gehören Wochenplan-, Freiarbeit und Werkstattunterricht. Daneben wurden fachbezogener Mathematikunterricht, Sachunterricht, Kunst und Musik beobachtet, die hier nicht berücksichtigt werden.

Tabelle 890: Verteilung der Klassen und Unterrichtsbeobachtungen nach Bundesländern

Bundesland	Klassen	Unterrichtsbeobachtungen
Berlin	44	64
Nordrhein-Westfalen	33	42
Brandenburg	16	17
Gesamt	93	123

In Berlin war in über der Hälfte der beobachteten Stunden eine weitere Person anwesend, in Nordrhein-Westfalen (26%) und Brandenburg (25%) in etwa einem Viertel der beobachteten Stunden. In Berlin war das zu 44 Prozent eine Erzieherin, zu 33 Prozent eine Lehrkraft und zu 22 Prozent eine ABM-Kraft. In NRW und Brandenburg fehlt diese Angabe.

Die Unterrichtsbeobachtung erfolgte mittels eines Beobachtungsbogens, der die Sozialform sowohl aus Lehrer- als auch Schülerperspektive erfasste sowie die jeweilige Tätigkeit der Schüler. Es wurde das dominante Unterrichtsmerkmal in den ersten, zweiten und dritten 15 Minuten einer Beobachtungsstunde festgehalten.

Zunächst werden die Lehreraktivitäten dahingehend betrachtet, welche Sozialform in den jeweiligen Stundenabschnitten dominiert und welches Muster über die gesamte Stunde zu beobachten war. Die Sozialformen wurden zunächst danach unterschieden, ob die Lehrkraft mit der gesamten Klasse, mit Kleingruppen oder mit Einzelnen arbeitet oder ohne Schüler/-innen, wobei Letzteres zusätzlich zu den anderen Kategorien angegeben werden konnte.

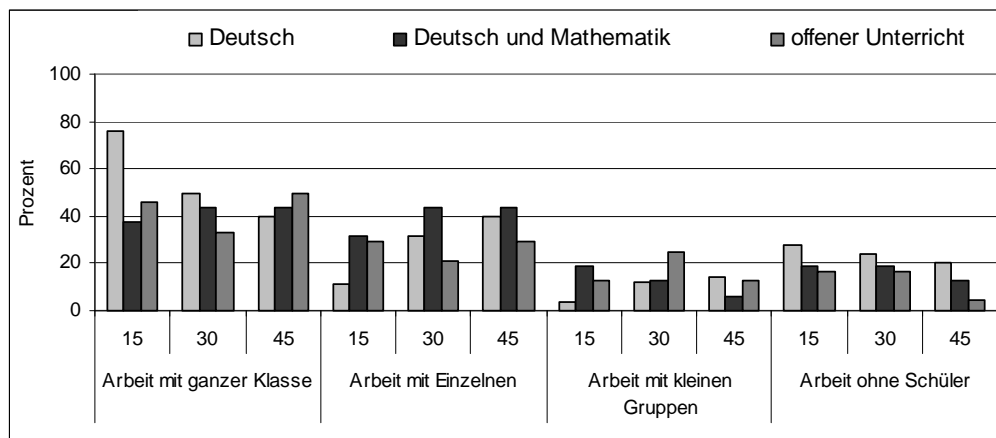


Abbildung 102 Lehrertätigkeit nach Unterrichtsform

Ohne Berücksichtigung der Unterrichtsform dominiert in den ersten zwei Beobachtungseinheiten (15 und 30 Minuten) die Arbeit mit der ganzen Klasse. Es zeigt sich, dass diese Form besonders im fachbezogenen Deutschunterricht in den ersten 15 Minuten auftritt, die Unterschiede zum gemischten und offenen Unterricht bewegen sich jedoch an der Grenze zur Signifikanz. Im zweiten Drittel der Stunde verschwinden diese Unterschiede nahezu ganz und kehren sich im letzten Drittel dahingehend um, dass im fachbezogenen Unterricht weniger mit der ganzen Klasse gearbeitet wird.

Entsprechend dieser Abnahme der Arbeit mit der ganzen Klasse zum Ende der Stunde im fachbezogenen Unterricht, nimmt die Arbeit mit Einzelnen zu und dominiert im letzten Drittel der Unterrichtsstunde auch ohne Berücksichtigung der Unterrichtsform. Vor allem im gemischten Unterricht findet die Arbeit mit Einzelnen nahezu ebenso häufig statt, wie die Arbeit mit der ganzen Klasse.

Die Arbeit ohne Schüler/-innen findet im fachbezogenen Unterricht seltener statt als im gemischten Deutsch- und Mathematikunterricht und hier eher in den ersten zwei Dritteln der Unterrichtsstunde, ist aber insgesamt sehr selten als dominantes Unterrichtsmerkmal beobachtet worden.

Die Arbeit mit Kleingruppen zeigt sich am häufigsten im offenen Unterricht im zweiten Drittel der Stunde. Im fachbezogenen Unterricht nimmt diese Arbeitsform zum Ende der Stunde auf niedrigem Niveau zu.

Lehrkraftaktivität unter der Kategorie „Arbeit mit der ganzen Klasse“

Am häufigsten wurde beobachtet, dass Lehrkräfte, wenn sie mit der ganzen Klasse arbeiten, im ersten Drittel der Unterrichtsstunde Fragen stellen bzw. Probleme aufwerfen und im letzten Drittel Feedback geben, loben und korrigieren. Im ersten Drittel der Stunde wurde in einigen Klassen zudem festgehalten, dass die Lehrkräfte Arbeitsaufträge geben und eine Geschichte vorlesen oder erzählen. Letzteres tritt etwas häufiger im fachbezogenen Deutschunterricht auf (10.8%) und am wenigsten im gemischten Unterricht (6.3%). Dagegen wurde Feedback, Lob und Korrektur im letzten Drittel der Unterrichtsstunde häufiger im gemischten und offenen Unterricht beobachtet. Signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den Unterrichtsformen für das Fragenstellen und das Aufwerfen von Problemen in den ersten 15 Minuten. Dieses tritt nahezu ausschließlich im fachgebundenen Deutschunterricht auf. Bezogen auf die Bundesländer zeigt sich letztgenannte Aktivität leicht aber nicht signifikant häufiger in Brandenburg und das Feedback geben, Loben und Korrigieren in Berlin. Keine Unterschiede zeigen sich für das Vorlesen oder Erzählen einer Geschichte.

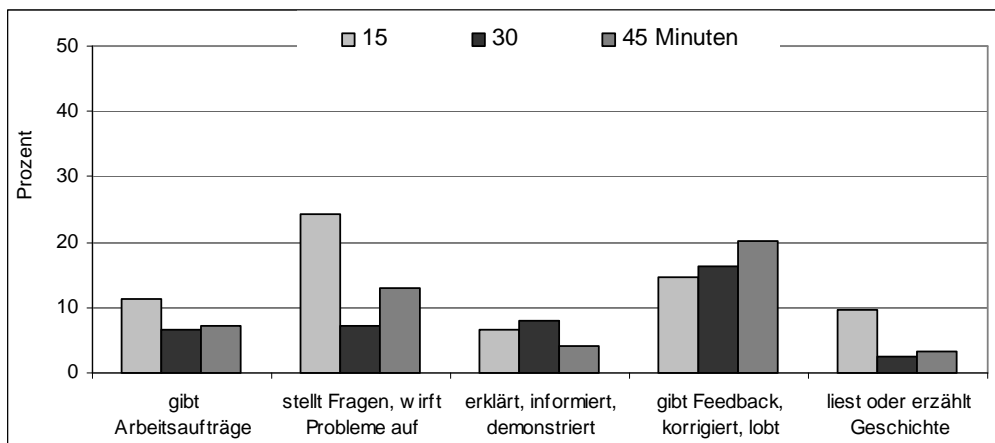


Abbildung 103 *Lehrertätigkeiten unter der Kategorie „Arbeiten mit der ganzen Klasse“*

Lehrkraftaktivität unter der Kategorie „Arbeit ohne Schüler/-innen“

Die Kategorie „Lehrkräfte arbeiten ohne Schüler/-innen“ wurde insgesamt eher selten beobachtet (vgl. Abbildung 104) und konnte zusätzlich zu den anderen Kategorien angegeben werden. Hauptsächlich wurde hier angegeben, dass die Lehrkräfte die Kinder alleine arbeiten lassen, vor allem im Mittelteil der Unterrichtsstunde und im fachbezogenen Deutschunterricht.

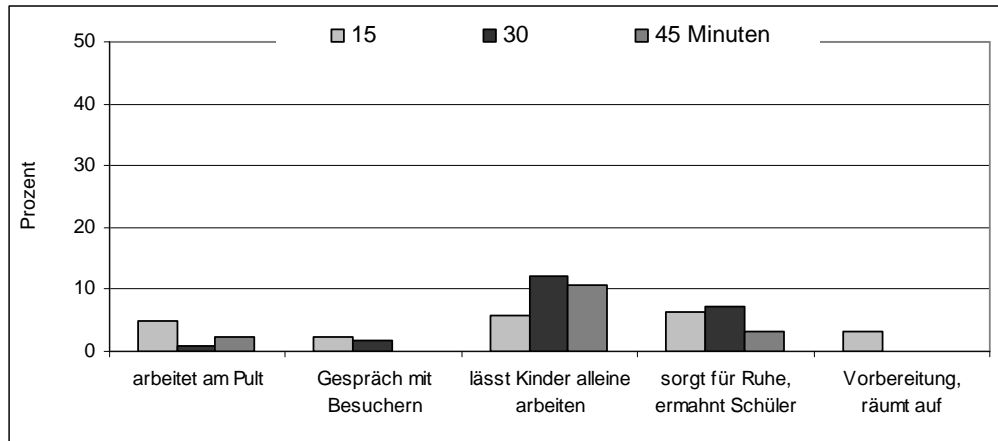


Abbildung 104 Lehrertätigkeiten unter der Kategorie „Arbeiten ohne Schüler/-innen“

In einem weiteren Schritt wurde gefragt, welches das häufigste zu beobachtende Muster der *Lehrkraftaktivität* über die gesamte Unterrichtsstunde ist. Am häufigsten zu beobachten waren das durchgängige und überwiegende Arbeiten mit der ganzen Klasse (24 und 27%). In 17 Prozent der Beobachtungen wechselt die dominante Arbeitsform (inklusive der Arbeit ohne Schüler) alle 15 Minuten und 16 Prozent der Lehrkräfte arbeiten überwiegend mit Einzelnen.

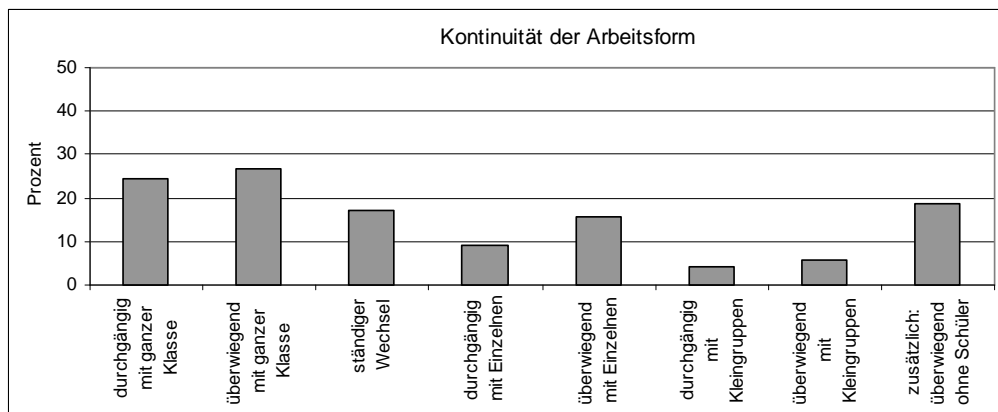


Abbildung 105 Kontinuität der Arbeitsform der Lehrkraft während der Unterrichtsstunde

Die Betrachtung nach Unterrichtsform zeigt, dass das durchgängige Arbeiten mit der ganzen Klasse eher für die gemischte Unterrichtsform zutrifft, ebenso wie das durchgängige Arbeiten mit Einzelnen. Der ständige Wechsel der Unterrichtsform alle 15 Minuten findet sich überwiegend im fachbezogenen und

Unterricht. Die Arbeit mit Kleingruppen findet in einer kontinuierlichen Form häufiger im offenen Unterricht statt. Die Lehreraktivitäten korrespondieren zwar teilweise mit der Unterrichtsform, die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

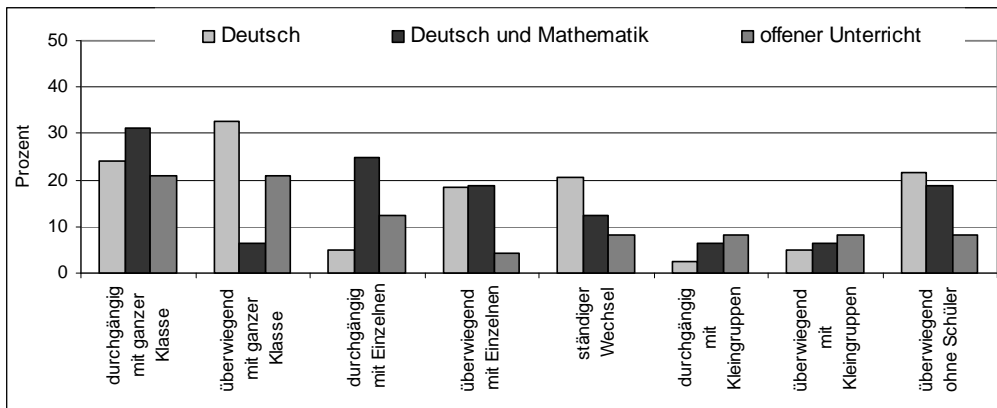


Abbildung 106 Kontinuität der Lehrkraftaktivität nach Unterrichtsform

Signifikante Unterschiede in der Lehreraktivität über die gesamte Unterrichtsstunde zeigen sich dagegen zwischen offenen und gebundenen Ganztagsschulen. Besonders auffallend ist der hohe Anteil von Lehrkräften, die die Arbeitsweise alle 15 Minuten wechseln, in gebundenen Ganztagsschulen. Das durchgängige Arbeiten mit der ganzen Klasse, wie auch mit Einzelnen überwiegt ebenfalls leicht in gebundenen Ganztagsschulen. Hier wird zu zeigen sein, wie sich diese Ergebnisse mit den Schülerdaten verbinden.

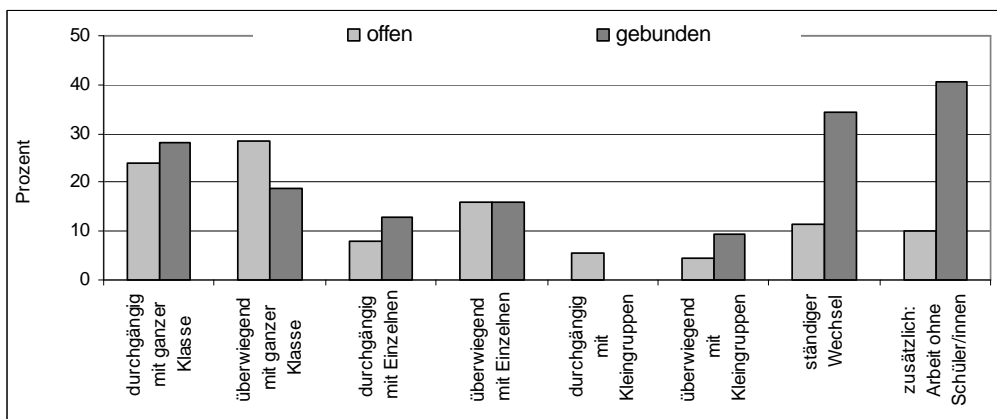


Abbildung 107 Kontinuität der Lehrkraftaktivität nach Ganztagsorganisation

Schüleraktivitäten

Im Vergleich zur Lehrerperspektive (vgl. Abbildung 108) zeigt sich, dass die Schüler/-innen seltener als ganze Klasse arbeiten und dies hauptsächlich zu Beginn der Stunde stattfindet. Im zweiten und letzten Drittel der Stunde arbei-

ten die Schüler/-innen hauptsächlich allein. Diese Kategorie wird daher ausführlicher betrachtet. Relativ hoch ist auch der Anteil der Beobachtungen, in denen zusätzlich zur Arbeitsform angegeben wurde, dass einzelne Schüler/-innen nicht arbeiten. Vor allem in den ersten zwei Dritteln der Unterrichtsstunde trat dies in fast einem Viertel der Beobachtungen als dominantes Merkmal auf. Die Arbeit in Kleingruppen ist demgegenüber fast zu vernachlässigen und wurde hauptsächlich im mittleren Teil der Stunde beobachtet. Im Zusammenhang mit der Betrachtung der Kontinuität der Schüleraktivitäten und in der Zusammenführung mit den Schülerdaten und den aus den Lehrerfragebögen gewonnenen Daten können diese Klassen möglicherweise jedoch von besonderem Interesse sein.

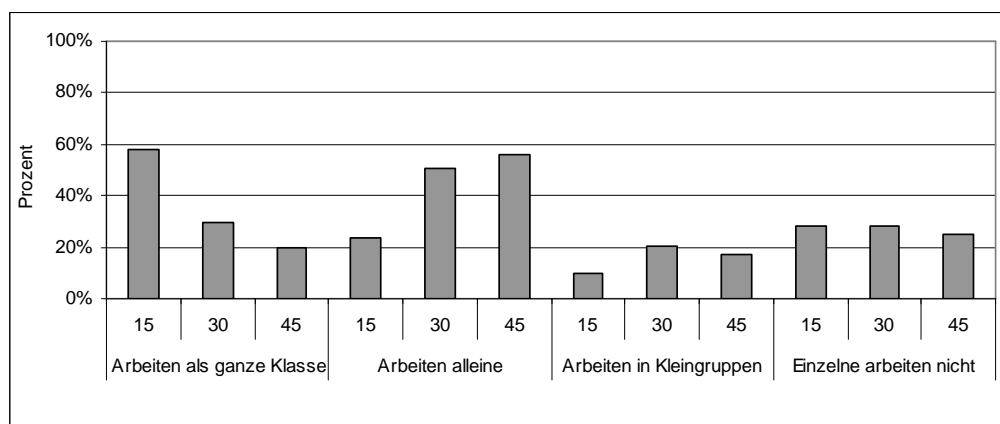


Abbildung 108 Schüleraktivitäten im Verlauf der Beobachtungseinheit

Unter der Kategorie „Schüler/-innen arbeiten allein“ wurden verschiedene Schüleraktivitäten beobachtet, am häufigsten das Schreiben und nahezu ebenso häufig das Bearbeiten von Arbeitsblättern. Alleine Lesen; Malen, Bauen und Zeichnen sowie Rechnen wurden demgegenüber kaum beobachtet.

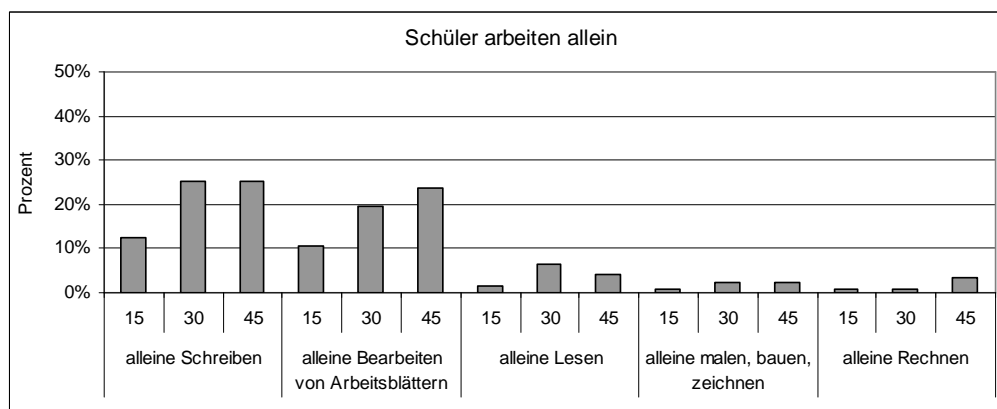


Abbildung 109 Schülertätigkeit unter der Kategorie „Schüler/-innen arbeiten allein“

In der Gegenüberstellung von Lehrer- und Schüleraktivität für die Sozialform Einzelarbeit zeigt sich, dass in den Klassen, in denen Lehrkräfte im ersten Drit-

tel der Stunde mit Einzelnen arbeiten, zu 48 Prozent die Schüler/-innen alleine schreiben und zu 38 Prozent Arbeitsblätter bearbeiten. Während es beim Schreiben auch im zweiten und letzten Drittel der Unterrichtsstunde 50 und 49 Prozent bleiben, sinkt der Anteil der Schüler/-innen, die Arbeitsblätter bearbeiten. Im ersten Drittel arbeiten die Schüler/-innen zu 90,5 Prozent allein, zu 9,5 Prozent als ganze Klasse und zu rund fünf Prozent als Kleingruppe, wenn für die Lehrkraft Arbeit mit Einzelnen angegeben wurde. Zusätzlich wurde in diesem Stundenabschnitt der höchste Anteil von Stunden beobachtet, in denen Schüler/-innen nicht gearbeitet haben. Die Gegenüberstellung von Lehrer- und Schülerperspektive zeigt die Notwendigkeit der getrennten Betrachtung, wie sie im Beobachtungsbogen realisiert wurde. Dass Schüler/-innen alleine arbeiten, wurde häufiger beobachtet, als dass die Lehrkraft mit einzelnen Schüler/-innen arbeitet, obwohl beide Angaben miteinander verknüpft waren.

Tabelle 901 Verteilung der Schüleraktivitäten auf die Lehrkraftaktivität Arbeit mit Einzelnen

Schüleraktivitäten	Lehrkraft arbeitet mit Einzelnen		
	15 (n = 21)	30 (n = 38)	45 (n = 47)
Arbeiten allein			
Schreiben	47,6%	50%	48,9%
Bearbeiten von Arbeitsblättern	38,1%	31,6%	25,5%
Alleine Lesen	9,5%	13,2%	10,6%
Alleine Rechnen	4,8% (n = 1)	2,6% (n = 1)	6,4%
Malen, Bauen, Zeichnen	4,8%	5,3%	6,4%
Gesamt	90,5%	89,5%	91,5%
Kleingruppen			
Helfen sich gegenseitig		2,6%	4,3%
Gemeinsame Aufgabebearbeitung	4,8%	10,5%	8,5%
Lesen sich gegenseitig vor			
Planen u. kontrollieren Schreibprodukte			
Gesamt	4,8%	13,2%	12,8%
Arbeiten als ganze Klasse			
Freies Gespräch, Redebeiträge	4,8%		
Lehrergelenktes Gespräch, Frage-Antwort			2,1% (n = 1)
Hören Lehrer/in zu			
Sagen etwas auf			
Einzelne Kinder demonstrieren, erklären	4,8%		
Gesamt	9,5%		2,1%
Zusätzlich: Arbeiten nicht			
Sind gelangweilt, unaufmerksam	4,8%	5,3%	2,1%
Flüstern, quatschen, ignorieren	14,3%	5,3%	10,6%
Laut rufen, Clown, schlagen	4,8%	7,9%	2,1%
Wissen nicht, was sie tun sollen		5,3%	2,1%
Verlassen vorübergehend den Raum	4,8%	2,6%	2,1%
Schmücken den Raum, bereiten den Platz vor, räumen auf	4,8%		
Gesamt	28,6%	21,1%	17%

Durch Mehrfachnennungen können die Schüleraktivitäten nicht als sich ausschließend betrachtet werden.

Kontinuität der Schüleraktivitäten

Entsprechend wurde am häufigsten beobachtet, dass Schüler/-innen überwiegend alleine arbeiten. Das betrifft rund 26 Prozent der Beobachtungen. Ein ständiger Wechsel findet kaum statt, obwohl dieser von Seiten der Lehrkraft in 17 Prozent aller Beobachtungen stattfindet.

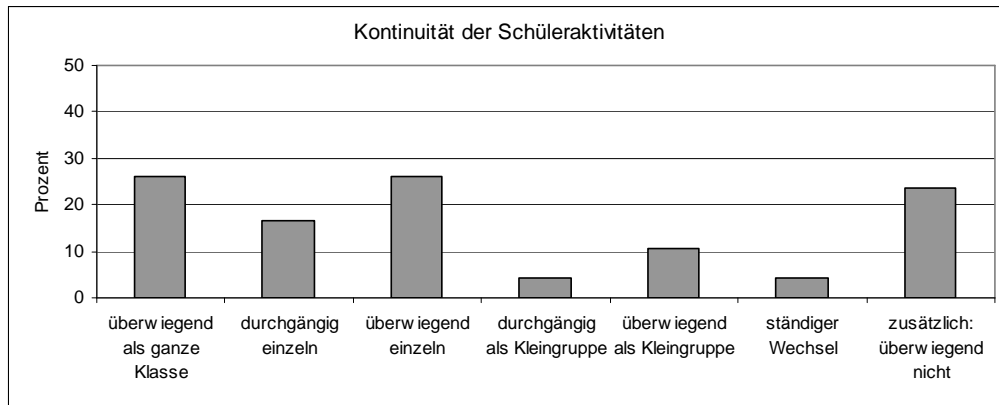


Abbildung 110 Schüleraktivitäten im Verlauf der Unterrichtsstunde

Die getrennte Betrachtung für den offenen und gebundenen Ganzttag zeigt, dass die überwiegende Einzelarbeit häufiger in offenen Ganzttagsschulen beobachtet wurde. Das durchgängige Arbeiten als ganze Klasse, der Wechsel der Arbeitsformen, aber auch, dass Schüler/-innen nicht arbeiten wurde dagegen häufiger in gebundenen Ganzttagsschulen festgehalten. Die Unterschiede zwischen den Ganztagsorganisationsformen sind mit Ausnahme des ständigen Wechsels der Sozialformen nicht signifikant. Unterschiede der Kontinuität der Schüleraktivitäten zwischen offenem, gemischtem und fachbezogenen Unterricht finden sich ebenso nicht.

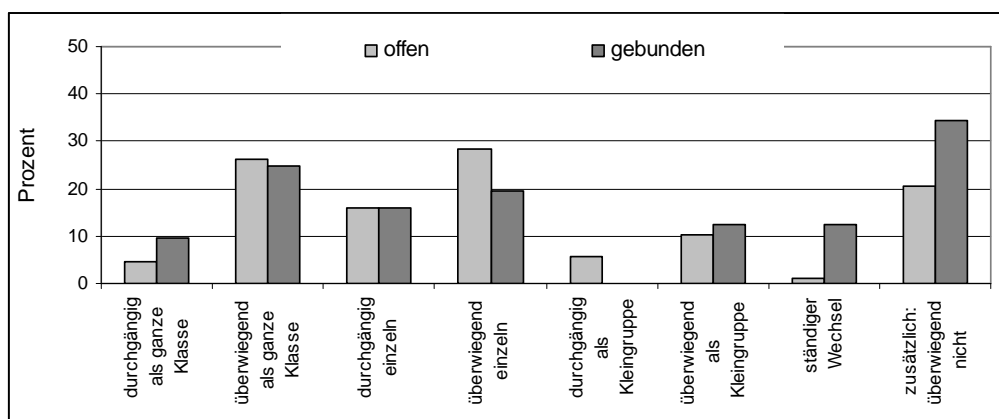


Abbildung 111 Kontinuität der Schüleraktivität nach Ganztagsorganisation

Profile der Unterrichtsgestaltung Lehrkraft- und Schüleraktivitäten

In einem nächsten Schritt wurden die Beobachtungen mittels Clusteranalyse zu Profilen gebündelt. Dabei wurden vier Profile anhand aller Merkmale aus Lehrerperspektive (34) und aller Merkmale aus Schülerperspektive (74) identifiziert. Diese unterscheiden sich insgesamt in 27 Merkmalen, davon in 14 Merkmalen aus Lehrerperspektive.

Cluster 1: Schüler arbeiten als ganze Klasse, lehrergelenktes Unterrichtsgespräch, Frage-Antwort

Das erste Cluster fällt zunächst einmal dadurch auf, dass es keine starken überdurchschnittlichen Ausprägungen in bestimmten Bereichen aufweist wie die anderen Cluster. Überwiegend arbeitet die Lehrkraft mit der ganzen Klasse und auch aus Schülerperspektive arbeiten diese als ganze Klasse. Dabei findet ein lehrergelenktes Unterrichtsgespräch in Form von Frage und Antwort statt, die Lehrkraft stellt Fragen oder wirft Probleme auf, gibt Feedback, lobt und korrigiert oder liest bzw. erzählt eine Geschichte. Im letzten Drittel der Stunde wurde auch die Arbeit mit Einzelnen beobachtet. Aus Schülerperspektive Schreiben die Schüler vorwiegend beim selbständigen Arbeiten. Das Bearbeiten von Arbeitsblättern sowie die gemeinsame Aufgabenbearbeitung fanden kaum statt, das selbständige Lesen kam nicht vor. Störungen wurden nicht beobachtet. Cluster 1 ist zugleich das größte Cluster mit 55 Prozent der Klassen.

Cluster 2: Bearbeitung von Arbeitsblättern

Das zweite Cluster zeichnet sich durch ein stark überdurchschnittlich häufiges Arbeiten mit Arbeitsblättern aus, die alleine bearbeitet werden. Aus Lehrerperspektive findet sich sowohl die Arbeit mit Einzelnen als auch die Arbeit mit der ganzen Klasse, wo die Lehrkraft im ersten Drittel vor allem Arbeitsaufträge gibt und im letzten Drittel Feedback gibt, lobt und korrigiert. Die Arbeit ohne Schüler/-innen wurde nicht beobachtet. Ebenso wenig lesen die Kinder alleine oder Schreiben in den letzten zwei Dritteln der Stunde. Die gemeinsame Aufgabenbearbeitung in der Gruppe kommt kaum vor. Es wurden ebenfalls keine Störungen beobachtet. Cluster 2 ist mit rund 19 Prozent der Klassen das zweitgrößte.

Cluster 3: Kleingruppenarbeit

Cluster 3 hat ein sehr deutlich abgegrenztes Profil durch die stark überdurchschnittlich häufige Arbeit in Kleingruppen, die sich durch das gemeinsame Aufgabenbearbeiten auszeichnet. In diesem Cluster treten Störungen auf, indem einzelne Kinder vorübergehend den Raum verlassen. In dieser Gruppe wurde am wenigsten beobachtet, dass die Lehrkraft mit Einzelnen arbeitet. Auch die Arbeit der Lehrkraft mit der ganzen Klasse wurde kaum beobachtet. Die Arbeit ohne Schüler/-innen fand nicht statt, ebenso wie das stille Lesen. Das selbständige Schreiben und das Bearbeiten von Arbeitsblättern wurde selten beobachtet. Cluster 3 ist das kleinste Cluster mit rund elf Prozent der Klassen.

Cluster 4: Arbeit mit Einzelnen, Schreiben

Ebenso markant zeichnet sich Cluster 4 durch die Arbeit der Lehrkraft mit Einzelnen aus, wobei die Schüler/-innen hauptsächlich alleine schreiben, aber auch alleine lesen oder seltener Arbeitsblätter bearbeiten. Die Arbeit mit der ganzen Klasse findet so gut wie nicht statt, die Arbeit mit Kleingruppen sehr selten. Es traten keine Störungen auf. Mit rund 16 Prozent ist Cluster 4 das zweitkleinste.

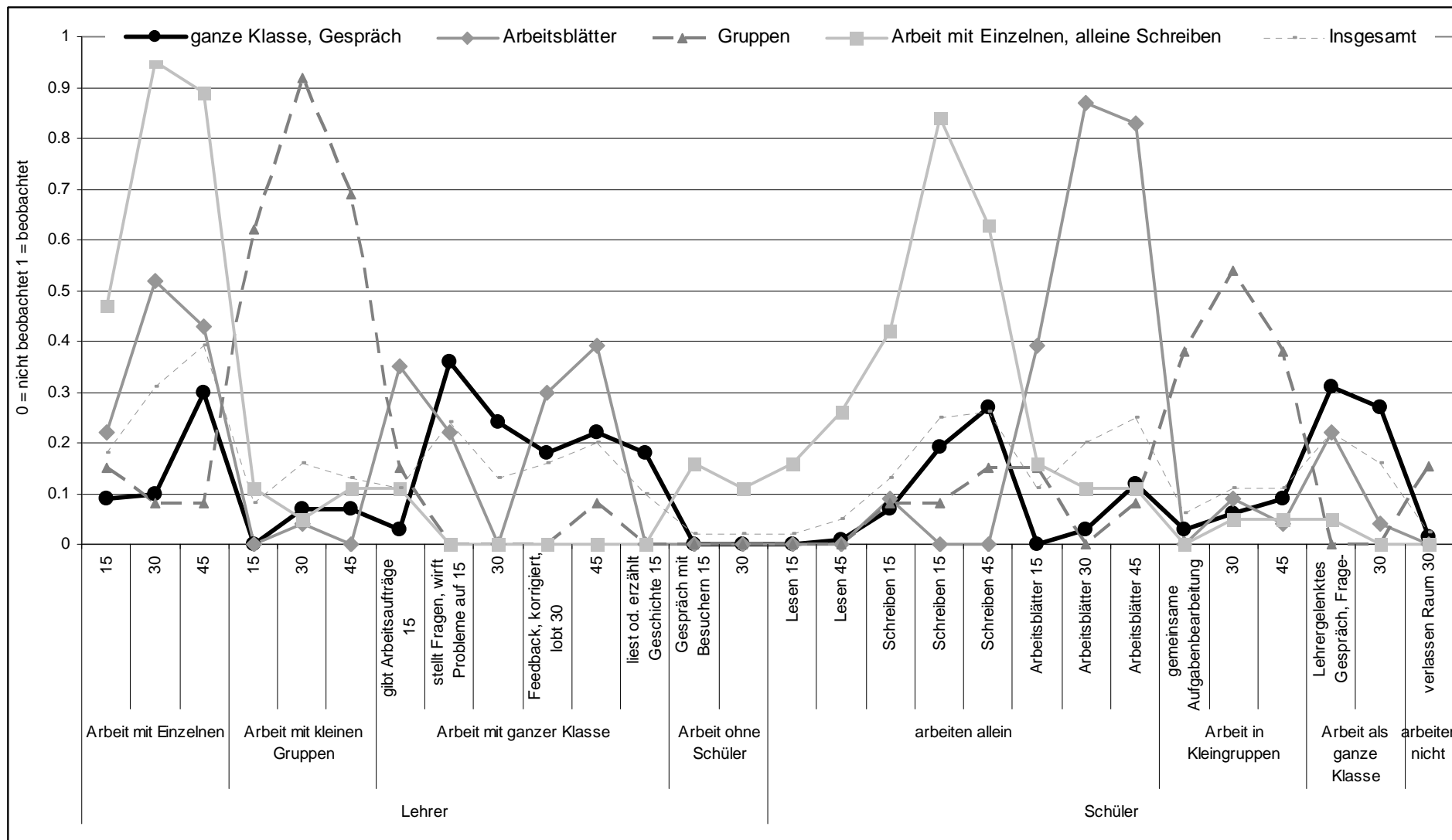


Abbildung 112 Profile der beobachteten Unterrichtsstunden

Profile nach Organisationsform des Ganztagsbetriebes, Bundesland, Unterrichtsform

Die verschiedenen Unterrichtsprofile finden sich nicht signifikant häufiger in einer der Organisationsformen des Ganztagsbetriebes. Etwas unterdurchschnittlich ist die Häufigkeit von Cluster 4 „Einzelarbeit“ in offenen Ganztagschulen und weit überdurchschnittlich in gebundenen Ganztagschulen. Cluster 3 „Gruppenarbeit“ findet sich leicht häufiger in den teilweise gebundenen verlässlichen Halbtagsgrundschulen Brandenburgs.

Tabelle 912 Profile nach Ganztagsorganisationsform

Ganztagsorganisationsform	Profile des beobachteten Unterrichts				Gesamt
	1 Ganze Klasse	2 Arbeitsblätter	3 Gruppenarbeit	4 Einzelarbeit	
Halbtage (NRW)	1.5%	8.7%	0%	0%	2.5%
offener Ganztagsbetrieb	71.6%	73.9%	76.9%	68.4%	72.1%
VHG teilweise gebunden (BB)	13.4%	8.7%	15.4%	0%	10.7%
Gebundener Ganztagsbetrieb	13.4%	8.7%	7.7%	31.6%	14.8%

Die Cluster treten mit signifikant verschiedener Häufigkeit in den Bundesländern auf. Das größte Cluster „ganze Klasse, lehrergelenktes Unterrichtsgespräch“ findet sich am häufigsten in Brandenburg mit rund 77 Prozent und weniger häufig in NRW mit 41 Prozent, auch wenn es in allen Bundesländern jeweils das größte Cluster ist. Die zweitgrößte Gruppe der Gesamtstichprobe „Arbeitsblätter“ ist nur in NRW stärker vertreten mit 31 Prozent, in Brandenburg dagegen nur mit rund 12 Prozent. Das dritte Cluster „Gruppenarbeit“ ist ebenfalls etwas häufiger in NRW beobachtet worden als in Brandenburg und noch seltener in Berlin. Die Arbeit mit Einzelnen als das vierte und zweitkleinste Cluster findet sich am häufigsten in Berlin mit über einem Fünftel der Klassen, in Brandenburg dagegen gar nicht.

Tabelle 923 Profile der Unterrichtsbeobachtungen nach Bundesland

Bundesland	Profile des beobachteten Unterrichts			
	1 Ganze Klasse	2 Arbeitsblätter	3 Gruppenarbeit	4 Einzelarbeit
Berlin	58.7%	12.7%	7.9%	20.6%
NRW	40.5%	31%	14.3%	14.3%
Brandenburg	76.5%	11.8%	11.8%	0%
Gesamt	54.9%	18.9%	10.7%	15.6%

Die Profile unterscheiden sich erwartungsgemäß nach der Unterrichtsform als offener, gemischter oder fachbezogener Unterricht. Die Arbeit als ganze Klasse, wie sie für Cluster 1 kennzeichnend ist, findet überwiegend im fachbezogenen Unterricht statt (76%), aber auch zu rund 13 Prozent im offenen und zu elf Prozent im gemischten Unterricht. Dagegen gibt es in Cluster 3 nur zu 46 Prozent fachbezogenen Unterricht. Entsprechend findet in Cluster 3 und 4 häufiger offener Unterricht statt.

Tabelle 934 Unterrichtsform nach Profilen

Unterrichtsform	Profile des beobachteten Unterrichts				Gesamt
	1 ganze Klasse	2 Arbeits- blätter	3 Gruppen- arbeit	4 Einzelar- beit	
Deutsch	76.1%	52.2%	46.2%	68.4%	67.2%
Deutsch und Mathematik	10.4%	8.7%	15.4%	26.3%	13.1%
offener Unterricht	13.4%	39.1%	38.5%	5.3%	19.7%

Profile nach Zusammensetzung der Schülerschaft (NDHS-Anteil, kognitive Leistungsfähigkeit)

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Klassen zwischen den Clustern. Dennoch befinden sich in Cluster 4 „Arbeit mit Einzelnen“ und Cluster 2 „Arbeitsblätter“ Klassen mit höherem NDHS-Anteil als in Cluster 1 „Arbeit mit der ganzen Klasse“ und Cluster 3 „Gruppen“, das Klassen mit dem geringsten NDHS-Anteil enthält. Die getrennte Betrachtung der Bundesländer zeigt, dass in Berlin Klassen mit dem höchsten NDHS-Anteil in dem Cluster vereinigt sind, die vorwiegend mit Arbeitsblättern arbeiten. Ebenfalls keine Unterschiede zeigen sich in der Zusammensetzung der Klassen nach kognitiver Leistungsfähigkeit zwischen den Bundesländern.

Tabelle 945 Mittelwert des NDHS-Anteils in den Klassen nach Cluster und Bundesland

Profile/ NDHS-Anteil in Prozent	Profile des beobachteten Unterrichts				Gesamt
	1 ganze Klasse	2 Arbeits- blätter	3 Gruppen- arbeit	4 Einzelarbeit	
Berlin	41.6%	57%	32%	45.8%	43.7%
NRW	36.7%	31.3%	32.1%	46.6%	36.1%
Brandenburg	1.9%	1.9%	2.1%		1.9%
Gesamt	32.7%	39%	27.1%	46%	35.2%

Unterricht und Schülerleistung

Es zeigen sich keine Leistungsunterschiede zwischen den Clustern im Lesen (WLLP MZP2) und im Textverständnis (ELFE), auch nicht bei getrennter Betrachtung der Bundesländer.

Zusammenführung der Unterrichtsbeobachtungen mit den Lehrerfragebögen und den Klassentagebüchern

Durch das Zusammenführen dieser Daten wird die Stichprobe erheblich verkleinert, da nicht alle Lehrkräfte den Fragebogen beantwortet haben. Für 123 Beobachtungsstunden liegen 88 Lehrerangaben vor. Für einige Klassen liegen zwei, in einem Fall drei Beobachtungsstunden vor.

** Unterrichtsprofile und Differenzierung, direkte Unterweisung der Klasse, Initiierung von Schüleräußerungen und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung*

Die Lehrerangaben bezüglich der differenzierenden Unterrichtsgestaltung unterscheiden sich signifikant zwischen den Unterrichtsprofilen. Demnach geben Lehrkräfte, bei denen die Arbeit als ganze Klasse, aber auch als Einzelne überwiegt, an, weniger häufig zu differenzieren (vgl. Tabelle 95). Die Unterschiede in der direkten Unterweisung der gesamten Klasse, der Initiierung von Schüleräußerungen und der Dokumentation der sprachlichen Entwicklung werden nicht signifikant. Auch nehmen die Lehrkräfte die Heterogenität ihrer Klassen nicht unterschiedlich wahr.

** Unterrichtsprofile und Förderung der sprachlichen Korrektheit und der Lesekompetenz*

Die Unterrichtsprofile, die aus den Beobachtungen hervorgegangen sind, zeigen keine Unterschiede in der Häufigkeit, mit der Methoden zur Förderung der sprachlichen Korrektheit eingesetzt werden. Die Förderung der Lesekompetenz unterscheidet sich zwischen den Clustern in der Häufigkeit, mit der Kinder vorlesen und mit der Lesespiele durchgeführt werden. Am häufigsten lesen Kinder in den Klassen vor, die einzeln arbeiten, am wenigsten in Klassen, die als Gruppe arbeiten. Lesespiele werden am wenigsten in Klassen durchgeführt, die als ganze Klasse arbeiten und am häufigsten in Klassen, die mit Arbeitsblättern arbeiten (vgl. Tabelle 95).

** Unterrichtsprofile und Kooperation mit dem Kollegium und dem pädagogischen Personal*

Nur für die Kooperation im Kollegium zeigen sich Unterschiede zwischen den Clustern. Klassen, in denen vorwiegend Einzelarbeit stattfindet, zeigen die höchste Kooperation im Kollegium, während Lehrkräfte, die als ganze Klasse arbeiten, die geringste Kooperation berichten (vgl. Tabelle 956).

Tabelle 956 Angaben der Lehrkräfte zur Differenzierung innerhalb der Unterrichtsprofile

Differenzierung (Mittelwerte)	Profile des beobachteten Unterrichts				Gesamt
	1 ganze Klasse	2 Arbeits- blätter	3 Gruppen- arbeit	4 Einzel- arbeit	
Differenzierung: 1 = nie bis 6 = in fast jeder Stunde	3.7	4.3	4.4	4.1	4.0
Kinder lesen vor 1 = seltener als wöchentlich bis 4 = täglich	3.2	2.9	2.3	3.5	3.1
Lesespiele 1 = seltener als wöchentlich bis 4 = täglich	2.1	2.8	2.6	2.6	2.4
Kooperation mit dem Kollegi- um: 1 = bislang gar nicht bis 5 = wöchentlich	2.1	2.6	2.7	3.3	2.4
Entwicklungsbedarf Ganzttag: 1 = sehr bis 11 = weniger wichtig	6.4	6.4	4.4	5.4	5.8

Keine Unterschiede zwischen den Clustern zeigen sich bezüglich der bereits durchgeführten bzw. vorhandenen Schulentwicklungsmaßnahmen, d. h. eines gemeinsamen Konzept von Schule und Hort und der Abstimmung der Freizeitangebote sowie einer Steuergruppe bzw. einem Beauftragten für Ganztagsangebote und regelmäßigem Kontakt zu diesem. Unterschiede zeigen sich jedoch im Hinblick auf den wahrgenommenen Entwicklungsbedarf, der sich auf die bessere inhaltliche Verknüpfung von Unterricht und Nachmittagsbetreuung, die Angebotserweiterung, die bessere Kooperation der Leitungsebenen und Angebote zur Lernförderung bezieht. Dieser wird von Lehrkräften, die als ganze Klasse arbeiten, höher eingestuft, während er von Lehrkräften, die überwiegend Gruppenarbeit einsetzen, am geringsten bewertet wird.

Zusammenfassung

Die Auswertung der Unterrichtsbeobachtung hat vor allem gezeigt, dass Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen. Dieser Befund unterstreicht die Notwendigkeit, die jeweiligen Voraussetzungen sowohl der Schüler/-innen als auch des Unterrichts getrennt zu betrachten.

Bezüglich der unterschiedlichen Wege der Datengewinnung durch Triangulation von Lehrerbefragung, Unterrichtsbeobachtung und Klassentagebuch ist deutlich geworden, dass die Unterrichtsbeobachtung zusätzliche Informationen liefert, die nicht über den Lehrerfragebogen gewonnen werden konnten.

Die Beobachtungen lassen sich zu charakteristischen Profilen bündeln, die nach Bundesland und Form des Unterrichts als offener, gemischter oder fachbezogener Unterricht unterschiedlich häufig auftreten. Diese korrespondieren zum Teil mit den Angaben der Lehrkräfte aus den Fragebögen und verorten diese zusätzlich. So zeigen Lehrkräfte die dem Profil „Arbeit mit der ganzen Klasse“ angehören, weniger Differenzierung, aber auch eine geringe Koopera-

tion und den höchsten Entwicklungsbedarf. Da dieses Profil die größte Gruppe der Lehrkräfte bildet, wäre eine Empfehlung genau an diesem Punkt anzusetzen.

Die Profile variieren jedoch nicht nach den Voraussetzungen innerhalb der Klassen und rufen auch keine Leistungsunterschiede hervor. Die Profile zeigen somit die verschiedene Organisation von Ganzttag und Unterricht an den Schulen, lassen jedoch keine Aussagen über vorteilhaftere Lernumgebungen zu.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse der ersten beiden Projektjahre der Studie *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich* geben Einblick in die Ausgestaltung des Ganztages in den einbezogenen Bundesländern im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität und optimale Lernumgebungen für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und mit Sprachrückständen. Anhand der durchgeführten zwei Messzeitpunkte lassen sich in einigen Bereichen zwar erst Tendenzen formulieren, die sich durch die genehmigte Projektverlängerung um ein Jahr durch das BMBF möglicherweise bestätigen lassen, zumindest für die ersten drei Grundschuljahre.

Die Auswertung der Daten der drei Bundesländer hinsichtlich der Testleistungen der Schüler/-innen als auch der Befragungen der Schulleiter/-innen, der Lehrpersonen und des weiteren pädagogisch tätigen Personals zeigen einerseits regional bedingte Besonderheiten und andererseits Übereinstimmungen über die Bundesländer hinweg. Hinsichtlich der Ausgestaltungsmerkmale des Ganztages zeigen sich erwartungsgemäß Unterschiede zwischen den Bundesländern. Neben der Unterscheidung der Organisationsform (gebunden, offen, teilweise gebunden und Halbtagschule) zeigen sich auch innerhalb dieser Unterschiede bezüglich des Ausbausstands.

Der für Berlin berechnete Ausbauindex zeigt zudem, dass Schulen mit einem hohen Ausbauindex, sowohl dem gebunden als auch dem offenen Ganztage zuzurechnen sind. Insgesamt betrachtet verfügt nur eine kleine Zahl der untersuchten Schulen über einen hohen Ausbauindex, der eine optimal Förderung von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache erwarten ließe. Dies verdeutlicht den weiteren Bedarf an Ausbaumaßnahmen, wenn Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache von Ganztagsangeboten profitieren sollen. Darüber hinaus gibt es ebenfalls einen Ausbau- bzw. Umsetzungsbedarf hinsichtlich zentraler Gestaltungsmerkmale des Ganztages, wie beispielsweise Rhythmisierung, Kooperation und inhaltliche Verknüpfung des Vor- und Nachmittagsbereichs. Diese Ergebnisse decken sich im Wesentlichen mit anderen Forschungsbefunden zum Ganztage (vgl. u. a. Holtappels et al., 2007).

Das zentrale Anliegen des Projekts ist neben der Erfassung und Deskription der Merkmale des Ganztages auch die Analyse der Schülerleistungen im Hinblick auf die Ganztagesteilnahme. In allen untersuchten Bundesländern liegen die Schüler/-innen insgesamt in ihren Leistungen unter denen der Normstichproben, sowohl in der basalen Leseleistung, im Textverständnis als auch in Mathematik. In Berlin hat sich der Abstand zur Normstichprobe über die ersten beiden Messzeitpunkte vergrößert, jedoch sind die Abstände bei Betrachtung der Organisationsform stabil geblieben. Dieser Befund unterstreicht nochmals die Notwendigkeit der frühzeitigen Förderung, da Entwicklungsrückstände

sonst kaum aufgeholt werden können. Der Abstand zwischen Schüler/-innen nichtdeutscher und deutscher Herkunftssprache hat sich nur im Bereich des basalen Lesens etwas weiter auseinander entwickelt.

Ein interessanter Befund ergibt sich für den offenen Ganzttag in Berlin. Unter Berücksichtigung der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme am Ganzttag erreichen Schüler/-innen, die am Ganzttag teilnehmen, zum ersten und zweiten Messzeitpunkt bessere Leseleistungen als Schüler/-innen, die nicht teilnehmen. Hier vergrößert sich der Abstand zwischen den Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt signifikant. Auch nach Kontrolle des Vorwissens bleibt dieser Effekt (wenn auch gering ausgeprägt) bestehen. Schüler/-innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen verzeichnen demnach einen höheren Lernzuwachs über die ersten beiden Grundschuljahre. Worauf diese Tendenz zurückzuführen ist, kann derzeit nicht abschließend beantwortet werden, da es sich beispielsweise um Selektionseffekte handeln könnte. Zum dritten Messzeitpunkt kann dieser Frage weiter nachgegangen werden.

Die Ergebnisse der Leistungstests in Nordrhein-Westfalen weisen ebenfalls auf Leistungsunterschiede zwischen Schüler/-innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache hin. Zum zweiten Messzeitpunkt zeigen sich diese auch in den Mathematikleistungen. Auch in Nordrhein-Westfalen gibt es Hinweise darauf, dass Schüler/-innen an Ganzttagsschulen zum zweiten Messzeitpunkt in ihren Leistungen etwas aufholen. Leistungseffekte ergeben sich auch für die Jahrgangsmischung: Schüler in jahrgangsgemischten Klassen haben einen signifikant höheren Lernzuwachs in der basalen Leseleistung zu Messzeitpunkt zwei, so dass sich zu diesem jahrgangsgemischte und jahrgangsheterogene Klassen signifikant unterscheiden. In Nordrhein-Westfalen existieren ebenfalls Unterschiede in den Leistungen, die sich auf die Klassen- bzw. Schulzugehörigkeit zurückführen lassen, diese sind aber geringer ausgeprägt als in Berlin.

Für Brandenburg weisen die Ergebnisse darauf hin, dass es bis zum Ende des zweiten Schuljahres keine Unterschiede in den Leistungen der Schüler/-innen in den verschiedenen Organisationsformen des Ganztags gibt, dies ist möglicherweise dadurch begründet, dass die Mehrzahl der Schüler/-innen den Hort in Anspruch nimmt. Auch in Brandenburg existieren Unterschiede aufgrund der Klassen- bzw. Schulzugehörigkeit, die über die beiden Messzeitpunkte an Bedeutung gewonnen haben. Dieses Ergebnis, das länderübergreifend zu beobachten ist erhält besondere Bedeutung im Rahmen der aktuellen Schulqualitätsdebatte.

Im Projekt Ganztagsorganisation im Grundschulbereich wurde ebenfalls die Sicht der Beteiligten Akteure im Ganzttag erhoben. Es zeigt sich in der Mehrzahl der untersuchten Bereiche (bspw. Zufriedenheit und Kooperation), dass sich die Einschätzungen von Messzeitpunkt eins zu Messzeitpunkt zwei innerhalb eines Jahres kaum verändern. Im gebunden Ganzttag in Berlin sind unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote signifikant stärker verzahnt als

dies im offenen Ganztage der Fall ist. Weiterhin sind zentrale Elemente des Ganztages, wie beispielsweise veränderte Zeitstrukturen, nur an einigen Standorten umgesetzt. Deutlich wird jedoch für die Berliner Stichprobe, dass nur wenige Lehrkräfte in den Aus- bzw. Umbau des Ganztages durch Fortbildungsmaßnahmen und Informationen über die Servicestelle direkt involviert sind. Ein weiterer Punkt, der der Entwicklung bedarf, betrifft die Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. Für die teilnehmenden Schulen in Berlin zeigt sich, dass die Häufigkeit der Kooperation nicht von der Organisationsform abhängig ist. Darauf deutete bereits der Ausbaupindex hin, der verdeutlicht, dass die Ausgestaltungsmerkmale des Ganztages nicht automatisch mit der Organisationsform übereinstimmen. Dringenden Veränderungsbedarf sehen die Lehrkräfte in einer verbesserten Personalausstattung und mehr zeitlichen Ressourcen zur konzeptionellen Planung.

Die Lehrkräfte erleben bei den Schüler/-innen, die am Ganztage teilnehmen, positive Veränderungen, vorrangig hinsichtlich der sozialen Einbettung und Freundschaftsbeziehungen sowie der regelmäßigen Erledigung der Hausaufgaben. Bezüglich der Ausgangsfragestellung der verstärkten Sprachförderung im Ganztage wurde danach gefragt, inwieweit das weitere pädagogisch tätige Personal Sprache anregt, fördert und beobachtet. Auch wenn die Angaben durchschnittlich im zustimmenden Bereich liegen, gibt es einige Befragte, die angeben, dass das kaum oder gar nicht stattfindet. Eine systematische Förderung sprachauffälliger Kinder findet in fünf (von 28) Klassen überhaupt nicht statt. Dies ist ein Befund, der sowohl für Berlin als auch für NRW (3 von 19 Klassen) zutrifft und daher der weiteren schulischen Arbeit bedarf. Anzumerken ist jedoch, dass in Berlin mit steigendem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Klassen die Häufigkeit der systematischen Förderung von sprachauffälligen Kindern zunimmt

Eine länderübergreifende Betrachtung fand für die Auswertung der Prozessmerkmale des Unterrichts und der Klassentagebücher statt. Beide Instrumente verfolgen das Ziel, die Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Tätigkeiten sowie die Nutzung neuer Zeitressourcen näher zu untersuchen. Hinsichtlich der beobachteten Unterrichtsformen ließen sich vier verschiedene Unterrichtsprofile abbilden. Ein signifikant häufigeres Auftreten einzelner Profile nach Ganztagsorganisationsform konnte nicht nachgewiesen werden. Ebenfalls zeigen sich auch keine unterschiedlichen Unterrichtsprofile nach dem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in den Klassen; lediglich in Berlin sind die Klassen mit den höchsten Anteilen an Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache in dem Unterrichtsprofil, in dem vorwiegend mit Arbeitsblättern gearbeitet wird, vereinigt.

Das Klassentagebuch wurde ebenfalls länderübergreifend ausgewertet. Hierdurch ist eine Rekonstruktion der Tätigkeiten des Vor- und Nachmittagsbe-

reichs über eine ausgewählte „typische“ Woche möglich. Die Auswertung der Daten konzentrierte sich auf den Bereich Förderung und Lernchancen, Gestaltung der Freizeitangebote, Förderung der Gemeinschaft und des sozialen Lernens sowie Veränderungen im Zeitkonzept. Auch hier ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Organisationsformen. Insbesondere die für den gebundenen Ganzttag erwartbare stärkere Verschränkung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten und somit veränderte Zeitstrukturen können nicht aufgezeigt werden.

In der Zusammenschau zeigt sich, dass die untersuchten Schulen in ihrer Ausgestaltung sehr verschieden sind. Das formale Gestaltungsmerkmal des offenen oder (voll bzw. teil-)gebundenen Ganztags auf Schulebene zeigt sich in den Ausgestaltungsmerkmalen auf Klassenebene sehr heterogen. Weiterhin bestehen auch im Hinblick auf den Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in den Klassen keine eindeutigen Zusammenhänge zu Ausgestaltungsmerkmalen des Ganztages. Die Effekte der Teilnahme am Ganztagsangebot auf Leistungsergebnisse, wie sie für Berlin auf Individualebene im offenen Ganzttag zu beobachten sind, können eine Tendenz dafür sein, dass hier Selektionseffekte wirksam sind, die sich möglicherweise auf familiäre Ressourcen zurückführen lassen. Durch das folgende dritte Projektjahr kann dieser Fragestellung weiter nachgegangen werden, in dem ausgewählte Ausgestaltungsmerkmale mit der Leistungsentwicklung über die drei Messzeitpunkte in Beziehung gesetzt werden.

Zusammenfassung zentraler Ergebnisse:

Berlin:

- Die Rückstände zur Normstichprobe in den erhobenen Leistungsbereichen haben sich über das zweite Schuljahr leicht vergrößert.
- Ebenfalls sind die Rückstände der Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zur Normstichprobe größer geworden.
- Zwischen den Organisationsformen sind die Unterschiede in den basalen Leseleistungen stabil geblieben, haben sich sogar leicht (wenn auch nicht signifikant) verringert, und das obwohl im gebundenen Ganzttag mehr Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache lernen als im offenen Ganzttag.
- Ein positiver Effekt der Ganzttagsteilnahme auf die basalen Leseleistungen zeigt sich für Schüler/-innen, die im offenen Ganzttag an den Angeboten teilnehmen. Da diese Angebote an einen Nachweis gebunden sind (bspw. Berufstätigkeit der Eltern) kann es sich hierbei möglicherweise

um Selektionseffekte des Ganztags oder aber auch um lernförderliche Effekte handeln.

- Die Schul- bzw. Klassenzugehörigkeit hat für die basale Leseleistung leicht an Bedeutung verloren. Für den DEMAT zeigen sich jedoch größere Leistungsunterschiede aufgrund der Schul- bzw. Klassenzugehörigkeit zum Messzeitpunkt zwei als zum Messzeitpunkt eins. Auch dies wird mit den Daten des nächsten Messzeitpunktes weitergehend analysiert werden.
- Die Kooperationsbeziehungen aller an der Ganztagsorganisation beteiligten Akteure als auch eine veränderte Zeitstruktur müssen sowohl im offenen als auch im gebundenen Ganztage weiter ausgebaut werden. Hinsichtlich der Ausgestaltungsmerkmale des Ganztags ergeben sich erhebliche Unterschiede zwischen den Schulen. Auch wenn auf programmatischer Ebene davon ausgegangen wird, dass der gebundene Ganztage eine stärkere Vernetzung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen erreicht und eine stärkere Vernetzung der beteiligten Professionen erfolgen sollte, so zeigt sich doch auf der organisatorischen Ebene, dass der Ausbau des Ganztags sich sehr heterogen gestaltet und nicht entlang der Unterscheidung offener/ gebundener Ganztagsbetrieb beschreibbar ist.

Nordrhein-Westfalen:

- Die Rückstände zur Normstichprobe sind für die WLLP zum zweiten Messzeitpunkt vergleichbar mit denen zum ersten Messzeitpunkt. Im DEMAT haben sich diese Rückstände hingegen deutlich vergrößert. Auch im ELFE schneiden die Kinder aus NRW deutlich schlechter ab als die Normstichprobe.
- Signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler/-innen der verschiedenen Schulorganisationsform (Teilnehmer/-innen, Nichtteilnehmer/-innen am Ganztage und Halbtags Schüler/-innen) liegen in allen drei Leistungstests (WLLP, DEMAT und ELFE) nicht vor. Legt man allerdings die Differenzierung vom ersten Messzeitpunkt zugrunde (drei der vier Halbtagsgrundschulen wurden zwischen den Messzeitpunkten auf Ganztage umgestellt), ergibt sich ein Leistungsvorteil für die Halbtags Schüler/-innen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, welche im Mittel schlechtere Leistungen aufweisen als ihre Klassenkamerad/-innen deutscher Herkunftssprache an Halbtags Schulen unterrepräsentiert sind.
- Die Herkunftssprache ist für die Leistungen der Kinder ein besserer Prädiktor als die Organisationsform der Schule. Auch bezüglich der

Leistungen im DEMAT, bei denen zum ersten Messzeitpunkt keine Unterschiede zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache festgestellt wurden, zeigt sich zum zweiten Messzeitpunkt ein schlechteres Abschneiden der Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache.

- Bedeutsam sind in der untersuchten Stichprobe die Schul- und die Klassenzugehörigkeit der Kinder. Sie klären einen nicht unerheblichen Teil der Varianz in allen drei Leistungstests auf. Dies weist möglicherweise auf Kompositionseffekte hin.
- Die Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal ist verbesserungswürdig. Dies könnte auch an einer mangelnden Verzahnung von Vor- und Nachmittagsangebot in diesem überwiegend auf offene Ganztagschulen setzenden Bundesland liegen.
- Die Potenziale des Ganztags werden nicht hinreichend ausgeschöpft: Eine Abkehr von herkömmlichen Zeitstrukturen, fächerübergreifender Unterricht, inhaltliche Verknüpfungen zwischen Vor- und Nachmittagsangeboten u. a. finden sich selten.

Brandenburg

- Die Leistungen der Brandenburger Stichprobe liegen in den drei erhobenen Leistungsbereichen unter denen der jeweiligen Normstichprobe. Der Leistungsrückstand bei der im Längsschnitt mittels des WLLP erhobenen Dekodiergeschwindigkeit resultiert vor allem aus dem schlechteren Abschneiden der leistungsstärksten Lesegruppe.
- Zwischen den Organisationsformen des Ganztags bestehen zum Ende der Klasse 2 keine signifikanten Leistungsunterschiede.
- Die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Lesen zugunsten der Mädchen zeigen sich auch zum zweiten Messzeitpunkt, sie bauen ihren Vorsprung gegenüber den Jungen aus. In Mathematik schneiden die Mädchen dagegen schlechter ab als die Jungen, wobei dies innerhalb der Normstichprobe ebenfalls zu verzeichnen ist.
- Die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen und vor allem zwischen den Klassen zeigen sich auch zum zweiten Messzeitpunkt. Der schon zum ersten Messzeitpunkt nachgewiesene Einfluss von familialen Merkmalen auf die Leistungen in allen drei Leistungsbereichen bleibt bestehen.
- Die Ausgestaltung des Ganztags ist an allen Schulen vorangeschritten. Unterrichtsnahe Angebote, wie Hausaufgabenbetreuung und Förderun-

terricht sowie eine Vielzahl an ergänzenden außerunterrichtlichen Angeboten wurden an allen Schulen etabliert. Die Kooperation der Professionen wird positiv eingeschätzt.

- Unterschiede gibt es vor allem bezogen auf die Zeitstruktur und den Personaleinsatz. Auffällig ist, dass sich diesbezüglich weniger die Organisationsformen des Ganztags, als vielmehr Schulen und Klassen unterscheiden. Dies zu berücksichtigen wird ein nächster Schritt bei der Analyse der Leistungsdaten sein.

Länderübergreifende Ergebnisse:

Bezüglich der Ausgestaltung der Ganztagsorganisation sind die Differenzen zwischen den Bundesländern größer als die Gemeinsamkeiten. Eine länderübergreifende Betrachtung der Ergebnisse kann sich aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltungsformen des Ganztags in den Bundesländern daher nur auf sehr allgemeine Kriterien beschränken. Empfehlungen zur Ausgestaltung des Ganztags hinsichtlich lernförderlicher bzw. sprachförderlicher Maßnahmen können (mit diesen Einschränkungen) länderübergreifend formuliert werden:

- In der deskriptiven Betrachtung liegen die Schüler/-innen in den ausgewählten Bundesländern in allen erhobenen Leistungsbereichen unter den Werten der Normstichprobe¹³. Die Abstände zur Normstichprobe variieren nach Leistungsbereich und Bundesland (in Brandenburg zeigen sich die geringsten Effektstärken). Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache in NRW und Berlin weisen noch größere *Leistungsrückstände* auf. Es besteht für diese Schülergruppe somit ein Förderbedarf, der neben der sprachlichen Förderung auch Unterstützungsleistungen für schulrelevante Inhalte umfasst.
- Parallelen zwischen Berlin und Nordrhein-Westfalen zeigen sich dahingehend, dass Schüler/-innen nichtdeutscher Herkunftssprache vergleichsweise seltener den offenen Ganztags in Anspruch nehmen. Dies ist ein Befund, der auf eine *Selektion hinsichtlich der Teilnahmemöglichkeit* bzw. Teilnahmebereitschaft des offenen Ganztags hindeutet. Hier ist Handlungsbedarf geboten, wenn insbesondere Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache eine längere Verweildauer in der Unterrichtssprache ermöglicht und schulischer Unterstützungsbedarf gegeben werden soll. Hier bietet der voll bzw. teil gebundene Ganztags Vorteile, jedoch nur, wenn inhaltliche Gestaltungsmerkmale auch erfüllt werden.

¹³ Dies stellt aufgrund der Stichprobenzusammensetzung kein repräsentatives Ergebnis für die Bundesländer dar.

- Bezüglich der Förderung der *sprachlichen Korrektheit und Lesekompetenz* wird in der länderübergreifenden Betrachtung deutlich, dass für die Ausgestaltung des Ganztags, weiterer Handlungsbedarf besteht. Dennoch ist positiv hervor zu heben, dass im additiven Modell der offenen Ganztagsorganisation neben fachunabhängigen Angeboten auch fachbezogenen Angebote vorhanden sind. Eine effektive Förderung der Schüler/-innen hängt jedoch von der Verzahnung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote und somit von der Kooperation der Beteiligten am Ganzttag ab.
- Die Angaben der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals verdeutlichen für die Bundesländer Berlin und Nordrhein-Westfalen, dass die *Kooperation zwischen den Beteiligten am Ganzttag* stark ausbaufähig ist. In Brandenburg geben die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal eine hohe Kooperationsfrequenz an. Die längere Tradition der Hortbetreuung in Brandenburg weist darauf hin, dass die Verzahnung des Vor- und Nachmittagsbereichs bzw. eine funktionierende Kooperation der Beteiligten einiger Zeit bedarf, um institutionalisiert zu werden. Diese Prozesse bedürfen jedoch der Unterstützung durch Schul- und Hortleitung und müssen über die nächsten Jahre hinaus verstärkt angeregt werden.
- Veränderungsbedarf sieht insbesondere das weitere pädagogisch tätige Personal in einer längeren Verweildauer der Lehrkräfte an der Schule bzw. in der Nachmittagsbetreuung, dies hängt eng mit dem Wunsch nach intensiverer Kooperation der Beteiligten zusammen. Ein weiterer, zentraler Punkt im Rahmen des Ganztags betrifft die *Raumsituation*, die insbesondere in Nordrhein-Westfalen als verbesserungswürdig betrachtet wird.
- Länderübergreifende Ergebnisse hinsichtlich der *veränderten Zeitstrukturen (Rhythmisierung)* und deren Nutzung zeigen, dass es sehr heterogene Umsetzungen auf Schul- bzw. Klassenebene gibt. Unabhängig von der Ganztagsorganisationsform wird in der Mehrzahl der Klassen der 45-Minuten-Takt beibehalten. Eine Verschränkung von formellen und informellen Bildungsbereichen findet überwiegend im Vormittag statt, in der Gesamtschau wird darüber hinaus deutlich, dass die Rhythmisierung als ein wesentliches Element des Ganztags nur unzureichend umgesetzt wird. Hier bedarf es neben einer verbesserten Raum- und Personalsituation auch weiterer Fortbildungen und Beratungsangeboten an den Schulen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Verteilung der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache auf die Klassen	20
Abbildung 2	Teilnahmequote am Ganztagsbetrieb auf Klassenebene	22
Abbildung 3	Angebotsstruktur und Teilnahmeverpflichtung	23
Abbildung 4	Art der Angebote	24
Abbildung 5	Angebote und Betreuungssituation.....	24
Abbildung 6	Ausbaugrad und Anteil Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache	26
Abbildung 7	Prozentualer Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in Klassen ...	31
Abbildung 8	Im Ganztagskonzept behandelte Arbeitsfelder	32
Abbildung 9	Mit dem Schulkonzept verfolgte Ziele.....	33
Abbildung 10	Umstellungen in der Zeitstruktur	34
Abbildung 11	Anbieter von Ganztagsangeboten.....	35
Abbildung 12	Verpflichtungscharakter der Ganztagsangebote	35
Abbildung 13	Aufteilung der Ganztagsangebote zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal.....	36
Abbildung 14	Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal.....	37
Abbildung 15	Auswahlkriterien für außerunterrichtliche Angebote.....	37
Abbildung 16	Raumausstattung und –nutzung in den Schulen	39
Abbildung 17:	Einrichtung längerer Lernzeiten in den Organisationsformen	44
Abbildung 18	Verteilung der Leseleistung in der WLLP nach Klassen und MZP (Mittelwert plus/minus eine Standardabweichung.....)	50
Abbildung 19	Verteilung der Leseleistung in der WLLP nach Klassen und MZP (Mittelwert plus/minus eine Standardabweichung.....)	50
Abbildung 20	Leistungen im Leseverständnis nach Organisationsform, Geschlecht und Herkunftssprache	52
Abbildung 21	Leistungen im basalen Lesen nach Teilnahme am Ganztag	57
Abbildung 22	Verteilung der Leseleistungen in der WLLP nach Klassen und MZP (Mittelwert plus/minus eine Standardabweichung.....)	74
Abbildung 23	Konzeptionelle Verbindung von Schule und Ganztagsbetreuung.....	82
Abbildung 24	Zeitstruktur des Ganztages	83
Abbildung 25	Institutionalisierung der Ganztagskoordination	84
Abbildung 26	Vergleich der zwei Erhebungen zur differenzierenden Unterrichtsgestaltung	84
Abbildung 27	Beschreibung des Unterrichtsstils der Lehrkräfte	85
Abbildung 28	Vergleich der beiden Erhebungen zur Diagnose der Lernentwicklung.....	85
Abbildung 29	Vergleich der beiden Erhebungen zur Förderung der sprachlichen Korrektheit.....	86
Abbildung 30	Vergleich der beiden Erhebungen zur Förderung der Lesekompetenz	87
Abbildung 31	Elternarbeit nach Organisationsform	88
Abbildung 32	Hausaufgabenpraxis nach Organisationsform.....	89
Abbildung 33	Ausfall, Förder- und DaZ-Stunden auf Klassenebene.....	89
Abbildung 34	Häufigkeit der Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal.....	90
Abbildung 35	Summenindex der Kooperationsformen zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal auf Klassenebene	91
Abbildung 36	Vergleich der Erhebungen zur Zusammenarbeit.....	91
Abbildung 37	Vergleich der Erhebungen zur Kooperation im Kollegium	92
Abbildung 38	Veränderung in der Zusammenarbeit auf Einzelschulebene	92
Abbildung 39	Rang der jeweiligen Veränderungsbereiche	93
Abbildung 40	Rang der jeweiligen Veränderungsbereiche bezüglich der jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase	94
Abbildung 41	Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Ganztagsorganisation.....	94

Abbildung 42	Wahrnehmung positiver Veränderungen bei den Schüler/innen.....	95
Abbildung 43	Wahrnehmung positiver Veränderungen der sprachlichen Leistungen auf Klassenebene	95
Abbildung 44	Wahrnehmung von Veränderungen der Klassensituation.....	96
Abbildung 45	Wahrnehmung von Homogenität der Klasse.....	96
Abbildung 46	Ausbildung des pädagogischen Personals	98
Abbildung 47	Betreuungszeiten des pädagogischen Personals.....	99
Abbildung 48	Sprachförderung durch das pädagogische Personal	100
Abbildung 49	Sprachförderung auf Schulebene	101
Abbildung 50	Sprachbetonte Aktivitäten	101
Abbildung 51	Sprachbetonte Aktivitäten auf Schulebene	102
Abbildung 52	(Ganztags-)Angebote an den Schulen	103
Abbildung 53	Förder- und Lernangebote auf Schulebene.....	103
Abbildung 54	Fachbezogene Lernangebote (Projekte/AGs)	104
Abbildung 55	Fachbezogene Lernangebote auf Schulebene	104
Abbildung 56	Fachunabhängige Projekte, AGs, Kurse.....	105
Abbildung 57	Fachunabhängige Angebote auf Einzelschulebene.....	106
Abbildung 58	Freizeitangebote, vorübergehende und Dauerprojekte, Elternarbeit ...	107
Abbildung 59	Angebotsbreite auf Einzelschulebene.....	108
Abbildung 60	Schülerbeteiligung auf Einzelschulebene.....	109
Abbildung 61	Austausch mit den Lehrkräften und der Schulleitung	109
Abbildung 62	Austausch mit Lehrkräften und Schulleitung auf Einzelschulebene.....	110
Abbildung 63	Zusammenarbeit mit den Lehrkräften	111
Abbildung 64	Zusammenarbeit des pädagogischen Personals mit den Lehrkräften auf Einzelschulebene.....	113
Abbildung 65	Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen pädagogischem Personal und Lehrkräften auf Einzelschulebene.....	113
Abbildung 66	Eingebundenheit des pädagogischen Personals in die Schule.....	114
Abbildung 67	Eingebundenheit des pädagogischen Personals auf Einzelschulebene..	115
Abbildung 68	Notwendige Veränderungen zur Optimierung des Ganztagsbetriebes ..	117
Abbildung 69	Zufriedenheit mit der Ganztagsorganisation	118
Abbildung 70	Gesamtindex aus Sprachförderung, Schülerbeteiligung, Zusammenarbeit und Zufriedenheit auf Einzelschulebene.....	120
Abbildung 71	Profile der Schulen – pädagogisches Personal	120
Abbildung 72	Zeitstruktur des Ganztages	122
Abbildung 73	Institutionalisierung der Ganztagskoordination	122
Abbildung 74	Vergleich der beiden Erhebungen zur differenzierenden Unterrichtsgestaltung	123
Abbildung 75	Beschreibung des Unterrichtsstils der Lehrkräfte	123
Abbildung 76	Methoden zur Diagnose der Leistungsentwicklung	124
Abbildung 77	Vergleich der beiden Erhebungen bezüglich der Methoden der Sprachförderung	124
Abbildung 78	Vergleich der beiden Erhebungen zu Methoden der Förderung der Lesekompetenz	125
Abbildung 79	Elternarbeit.....	126
Abbildung 80	Häufigkeit der Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal.....	127
Abbildung 81	Vergleich der Erhebungen zur Zusammenarbeit	127
Abbildung 82	Kooperation im Kollegium.....	128
Abbildung 83	Zufriedenheit mit der Ganztagsorganisation	130
Abbildung 84	Wahrgenommene Veränderungen bei den Schüler/-innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen.....	130
Abbildung 85	Wahrgenommene Veränderungen der Klassensituation	131
Abbildung 86	Wahrnehmung von Homogenität in der Klasse	131

Abbildung 87	Ausbildung des pädagogischen Personals (N = 19, Doppelnennungen möglich).....	133
Abbildung 88	Sprachförderung.....	134
Abbildung 89	Durchführung sprachbetonter Aktivitäten.....	134
Abbildung 90	Lern- und Förderangebote.....	135
Abbildung 91	Fachbezogene Angebote.....	135
Abbildung 92	Fachunabhängige Angebote.....	136
Abbildung 93	Freizeitangebote, vorübergehende- und Dauerprojekte.....	136
Abbildung 94	Elternarbeit.....	137
Abbildung 95	Beteiligung der Schüler/-innen.....	138
Abbildung 96	Austausch mit den Lehrkräften.....	138
Abbildung 97	Zusammenarbeit mit den Lehrkräften.....	139
Abbildung 98	Einbindung des pädagogischen Personals in die Schule.....	139
Abbildung 99	Veränderungen zur Optimierung des Ganztagsbetriebs.....	140
Abbildung 100	Zufriedenheit mit dem Ganztag.....	141
Abbildung 101	Zeiteinheiten für Unterricht nach Organisationsform.....	158
Abbildung 102	Lehrertätigkeit nach Unterrichtsform.....	161
Abbildung 103	Lehrertätigkeiten unter der Kategorie „Arbeiten mit der ganzen Klasse“.....	162
Abbildung 104	Lehrertätigkeiten unter der Kategorie „Arbeiten ohne Schüler/-innen“.....	163
Abbildung 105	Kontinuität der Arbeitsform der Lehrkraft während der Unterrichtsstunde.....	163
Abbildung 106	Kontinuität der Lehrkraftaktivität nach Unterrichtsform.....	164
Abbildung 107	Kontinuität der Lehrkraftaktivität nach Ganztagsorganisation.....	164
Abbildung 108	Schüleraktivitäten im Verlauf der Beobachtungseinheit.....	165
Abbildung 109	Schüleraktivität unter der Kategorie „Schüler/-innen arbeiten allein“.....	165
Abbildung 110	Schüleraktivitäten im Verlauf der Unterrichtsstunde.....	167
Abbildung 111	Kontinuität der Schüleraktivität nach Ganztagsorganisation.....	167
Abbildung 112	Profile der beobachteten Unterrichtsstunden.....	170

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über das Erhebungsdesign.....	11
Tabelle 2:	Übersicht über die eingesetzten Testverfahren.....	12
Tabelle 3:	Ganztagsmodelle im Land Berlin.....	18
Tabelle 4:	Stichprobenbeschreibung.....	21
Tabelle 5:	Stichprobe der GO!-NRW-Stichprobe zu den Messzeitpunkten 1 und 2.....	29
Tabelle 6:	Verteilung der Schüler/-innen auf die Organisationsformen der Schulen.....	30
Tabelle 7:	Ganztagsmodelle im Land Brandenburg.....	42
Tabelle 8:	Brutto-Stichprobe bzw. Datenstruktur der GO!-Brandenburg-Stichprobe: Anzahl der Schulen, Klassen und Schüler/innen nach Organisationsform des Ganztagsbetriebs.....	42
Tabelle 9:	Höchster Schulabschluss der Eltern in der GO!-Brandenburg-Stichprobe.....	43
Tabelle 10:	Höchster Berufsabschluss der Eltern in der GO!-Brandenburg-Stichprobe.....	43
Tabelle 11:	Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen der GO!-Berlin-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe nach MZP.....	47
Tabelle 12:	Vergleich der Testergebnisse in der WLLP in der GO!-Berlin-Stichprobe nach Organisationsform des Ganztagsbetriebs nach MZP.....	48
Tabelle 13:	Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Berlin Stichprobe nach MZP.....	48
Tabelle 14:	Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen Schüler/-innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache der GO!-Berlin-Stichprobe nach MZP.....	48

Tabelle 15: Anteile der Schülerunterschiede in der WLLP, die durch Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (Eta ²) nach MZP	49
Tabelle 16: Lernzuwächse für die Würzburger Leise Leseprobe in der GO!-Berlin-Stichprobe	51
Tabelle 17: Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen der GO!-Berlin-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe	52
Tabelle 18: Vergleich der Testergebnisse in ELFE in der GO!-Berlin-Stichprobe nach Organisationsform des Ganztagsbetriebs	52
Tabelle 19: Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Berlin-Stichprobe	53
Tabelle 20: Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache der GO!-Berlin-Stichprobe	53
Tabelle 21: Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) in ELFE, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (Eta ²)	53
Tabelle 22: Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen der GO!-Berlin-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe	54
Tabelle 23: Vergleich der Testergebnisse in Mathematik in der GO!-Berlin-Stichprobe nach Organisationsform des Ganztagsbetriebs und MZP	54
Tabelle 24: Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Berlin-Stichprobe nach MZP	55
Tabelle 25: Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Schüler/-innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in der GO!-Berlin-Stichprobe nach MZP	55
Tabelle 26: Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) im DEMAT, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden	56
Tabelle 27: Offener Ganztag und Leistungsmerkmale der Schüler/-innen	56
Tabelle 28: HLM-Modell zur Erklärung der Lesegeschwindigkeit	58
Tabelle 29: HLM-Modell zur Erklärung des Leseverständnis	58
Tabelle 30: HLM-Modell zur Erklärung der Mathematikleistung (DEMAT 2+)	59
Tabelle 31: Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen der GO!-NRW-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe	60
Tabelle 32: Vergleich der Testergebnisse in der WLLP nach Organisationsform der Grundschule und MZP	61
Tabelle 33: Vergleich der WLLP-Leistung und Leistungsentwicklung nach Jahrgangsmischung und MZP	62
Tabelle 34: Vergleich der Testergebnisse im basalen Lesen (WLLP) zwischen Schüler/-innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache nach MZP	62
Tabelle 35: Lernstand und Lernzuwächse für die Würzburger Leise Leseprobe	63
Tabelle 36: Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen der GO!-NRW-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe	64
Tabelle 37: Vergleich der Testergebnisse in ELFE nach Grundschulorganisationsform	65
Tabelle 38: Vergleich der Testergebnisse in ELFE nach Jahrgangsmischung	65
Tabelle 39: Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache der GO!-NRW-Stichprobe	65
Tabelle 40: Textverständnis im ELFE in der GO!-NRW-Stichprobe	66
Tabelle 41: Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen der GO!-NRW-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe	66
Tabelle 42: Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Jungen und Mädchen in GO!-NRW-Stichprobe nach MZP	67
Tabelle 43: Vergleich der Testergebnisse in Mathematik der GO!-NRW-Stichprobe nach Grundschulorganisationsform und MZP	67
Tabelle 44: Vergleich der Testergebnisse der GO!-NRW-Stichprobe nach Jahrgangsmischung und MZP	68
Tabelle 45: Vergleich der Testergebnisse im DEMAT zwischen Schüler/-innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache nach MZP	68

Tabelle 46: Lernstand und Lernzuwächse in Mathematik in der GO!-NRW-Stichprobe	69
Tabelle 47: Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen der GO!-Brandenburg-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe nach MZP (Mess- oder Erhebungszeitpunkt)	71
Tabelle 48: Lernzuwachs in der WLLP und Wechsel der WLLP-Gruppenzugehörigkeit im Verlauf eines Schuljahres (Ende Klasse 1 bis Ende 2. Klasse) nach WLLP-Leistungsgruppe Ende Klasse 1	75
Tabelle 49: Vergleich der Testergebnisse in der WLLP in der GO!-Brandenburg-Stichprobe nach Organisationsformen des Ganztagsbetriebs und MZP.....	72
Tabelle 50: Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Brandenburg-Stichprobe nach MZP	73
Tabelle 51: Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) in der WLLP, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (η^2) nach MZP	73
Tabelle 52: Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) in der WLLP, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (η^2) nach MZP ohne Klasse mit Testleitereffekt	73
Tabelle 53: Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen der GO!-Brandenburg-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe.....	75
Tabelle 54: Vergleich der Testergebnisse in ELFE in der GO!-Brandenburg-Stichprobe nach Organisationsformen des Ganztagsbetriebs	75
Tabelle 55: Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Brandenburg-Stichprobe.....	76
Tabelle 56: Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) in ELFE, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (η^2).....	76
Tabelle 57: Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen der GO!-Brandenburg-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe nach MZP	77
Tabelle 58: Vergleich der Testergebnisse in Mathematik in der GO!-Brandenburg-Stichprobe nach Organisationsformen des Ganztagsbetriebs und MZP	77
Tabelle 59: Vergleich der Testergebnisse in Mathematikbereichen zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Brandenburg-Stichprobe (Ende 2. Klasse)	78
Tabelle 60: Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Jungen und Mädchen in der GO!-Brandenburg-Stichprobe nach MZP	78
Tabelle 61: Anteile der Schülerunterschiede (Varianz) in Mathematik, die durch die Schul- und Klassenzugehörigkeit erklärt werden (η^2) nach MZP	79
Tabelle 62: Vorhersage der schulischen Leistungen in den Schulleistungstests WLLP, ELFE 1-6 sowie DEMAT 1+ und 2+ durch individuelle und familiäre Determinanten nach Erhebungszeitpunkten.....	80
Tabelle 63: Übereinstimmung der Aussagen des pädagogischen Personals mit den Lehrkräften.....	112
Tabelle 64: Vergleich der Merkmale in Klassen nach NDHS-Anteil	119
Tabelle 65: Korrelationen zwischen Lehrereinschätzung der Heterogenität und tatsächlicher Heterogenität.....	132
Tabelle 66: Statistische Kennwerte der Merkmale der ‚Unterrichtsgestaltung‘	145
Tabelle 67: Statistische Kennwerte der eingesetzten Übungsformen zur Förderung der sprachlichen Korrektheit nach Schuljahr	145
Tabelle 68: Statistische Kennwerte der eingesetzten Übungsformen zur Förderung der Lesekompetenz nach Schuljahr.....	146
Tabelle 69: Statistische Kennwerte der Skalen zur ‚Regelmäßigen Kooperation im Kollegium‘	147
Tabelle 70: Statistische Kennwerte der Skala ‚Kooperation mit dem weiteren pädagogischen Personal‘	148
Tabelle 71: Statistische Kennwerte der Skala ‚Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb‘	148
Tabelle 72: Statistische Kennwerte der Aussagen zum ‚Veränderungs- und Entwicklungsbedarf im Ganztagsbetrieb‘	149

Tabelle 73: Anzahl der Klassentagebücher nach Organisationsform.....	151
Tabelle 74: Förderunterricht Deutsch in der Woche	152
Tabelle 75: Förderunterricht Mathematik in der Woche	152
Tabelle 76: Anteil individualisierter Deutsch- und Mathematikunterricht an der Gesamtunterrichtszeit im jeweiligen Fach	153
Tabelle 77: Mittelwert individualisierter Deutsch- und Mathematik unterricht nach Organisationsform.....	153
Tabelle 78: Personaleinsatz im individualisierten Deutschunterricht.....	153
Tabelle 79: Personaleinsatz individualisierter Mathematikunterricht	154
Tabelle 80: Hausaufgabenzeiten in der Woche	154
Tabelle 81: Personaleinsatz Arbeitsgemeinschaften nach Organisationsformen (N = 71)	155
Tabelle 82: Durchschnittliche Anteile an der Nachmittagsgestaltung.....	156
Tabelle 83: Vorrangige Tätigkeiten im gleitenden Beginn	157
Tabelle 84: Verantwortlichkeiten im gleitenden Beginn.....	157
Tabelle 85: Zeiteinheiten für Unterricht (Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und MÄERZ) nach Organisationsform	158
Tabelle 86: Anteil Blockzeiten Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und musisch-ästhetischer Bereich.....	158
Tabelle 87: Ausgewählte Aktivitäten im Vormittagsbereich	159
Tabelle 88: Zeitliche Lage Förderunterrichts Deutsch nach Organisationsform.....	160
Tabelle 89: Zeitliche Lage Förderunterricht Mathematik nach Organisationsform	160
Tabelle 90: Verteilung der Klassen und Unterrichtsbeobachtungen nach Bundesländern	160
Tabelle 91: Verteilung der Schüleraktivitäten auf die Lehrkraftaktivität Arbeit mit Einzelnen.....	166
Tabelle 92: Profile nach Ganztagsorganisationsform.....	171
Tabelle 93: Profile der Unterrichtsbeobachtungen nach Bundesland.....	171
Tabelle 94: Unterrichtsform nach Profilen.....	172
Tabelle 95: Mittelwert des NDHS-Anteils in den Klassen nach Cluster und Bundesland	172
Tabelle 96: Angaben der Lehrkräfte zur Differenzierung innerhalb der Unterrichtsprofile....	174

Literaturverzeichnis

- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 839-856.
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C. u. a. (2007): *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bortz, J./Döring, N. (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2006): Sprachbeobachtung und -förderung am Schulanfang. Wider ein technisches Verständnis von Diagnose und Förderung. *Friedrich Jahresheft (Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken - Können entwickeln)*, 30-32.
- Corno, L./Snow, R. E. (1986): Adapting Teaching to Individual Difference Among Learners. In: Wittrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (3 ed.). New York: Macmillan Publishing Company, 605-629.
- Creemers, B. P. M. (1994): Effective Instruction: An Empirical Basis for a Theory of Educational Effectiveness. In Reynolds, D. et al. (Ed.): *Advances in school effectiveness research and practice*. Elsevier Science Ltd, 189-205.
- D' Agostino, J. V. (2000): Instructional and School Effects on Students' Longitudinal Reading and Mathematics Achievements. In: *School Effectiveness and School Improvement* 11 (2), 197-235.
- Diekmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K. (2007): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztätigen Schulen. In Holtappels, H. G., Klieme, E. Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 164-185.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. (41. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 73-92.
- Einsiedler, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, 225-240.
- Elicker, J./Mathur, S. (1997): What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. In: *Early Childhood Research Quarterly* 12, 459-480.
- Fend, H. (1982): *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fischer, D. (1997): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München, 693-703.
- Gläser-Zikuda, M. (2001): Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse. Weinheim
- Hansel, T. (Hrsg.) (2003): *PISA - und die Folgen?* Herbolzheim: Centaurus Verlag.

- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F. E./ Helmke, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, 241-251.
- Helmke, A. (2007): *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern*. 6. Auflage, Seelze.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2001): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union, 81-91.
- Herwartz-Emden, L./Braun, C./Heinze, A./Rudolph-Albert/Reiss, K. (2008): Geschlechtsspezifische Leistungsentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im frühen Grundschulalter. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich* 1 (2), 13-28.
- Holtappels, H. G./Heerdegen, M. (2005): Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In: Bos, W. et al. (Hrsg.): *IGLU - Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann, 361-391.
- Holtappels, H. G. (2005): Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulformen in Deutschland. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, 123-143.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T. et al. (Hrsg.) (2007): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Hofmann, H. (1997): *Emotionen in Lern- und Leistungssituationen – eine idiographisch-nomothetische Tagebuchstudie an Lehramtsstudenten im Examen*. Dissertation an der Universität Regensburg
- Klieme, E., Holtappels, H. G., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2007). Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztage in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) Weinheim und München: Juventa*, 354–381.
- Krajewski, K./Küspert, P./Schneider, W. (2002): *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (DEMAT 1+)*. Manual. Göttingen: Beltz Test.
- Küspert, P./Schneider, W. (1998): *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Ein Gruppenlesetest für die Grundschule. Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Lankes, E.-M./Platzmeier, N./Bos, W. et al. (2004): Lehr- und Lernbedingungen in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In: Bos, W. et al (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 21-48.
- Lee, V. E./Burkam, D. T./Ready, D. D. et al. (2006): Full-Day versus Half-Day Kindergarten: In Which Program Do Children Learn More? In: *American Journal of Education* 112, 163-208.
- Lenhard, W./Schneider, W. (2006): *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen u. a.: Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG.
- Medley, D. M./Mitzel, H. E (1963): Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation. In: Gage, N. L. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. Chicago: American Educational Research Association, 247-328.

- Mücke, S./Schründer-Lenzen, A. (2008): Zur Parallelität der Schulleistungsentwicklung von Jungen und Mädchen im Verlauf der Grundschule. In: Prengel, A./Rendtorff, B. (Hrsg.): *Jahrbuch 4/2008 Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Kinder und ihr Geschlecht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 135-146.
- Oelerich, G. (2005): *Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagschulkonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland*. Expertise zum BLK-Modellversuch „Lernen für den GanzTag“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagschulen. BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag". Wuppertal.
- Palardy, G. J./Rumberger, R. W. (2008): Teacher Effectiveness in First Grade: The Importance of Background Qualifications, Attitudes, and Instructional Practices for Student Learning. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 30, 111-140.
- Palentien, C. (2007): Die Ganztagschule - als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In: Harring, M., Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 279-290.
- Prüß, F. (2007): Ganztägige Lernarrangements als Herausforderung für die empirische Bildungsforschung. In Bettmer, F. et al. (Hrsg.): *Ganztagschule als Forschungsfeld*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 73-106.
- Radisch, F./Klieme, E. (2005): Ganztagsangebote in der Schule: Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Radisch, F./Klieme, E./Bos, W. (2006): Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (1), 30-50.
- Reinders, H./Gogolin, I./van Deth, J. (2008): Ganztagsschulbesuch und Integration von Migranten. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (4), 497-503.
- Rogalla, M./Vogt, F. (2008): Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. In: *Unterrichtswissenschaft* 36 (1), 17-36.
- Rollett, W. (2007): Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb. In Holtappels, H. G., Klieme, E. Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 283-312.
- Scheerens, J./Bosker, R. J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schwippert, K./Hornberg, S./Freiberg, M./Stubbe, C. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnhold, K.-H. et al. (Hrsg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 249-270.
- Seemann, H. (1997): Tagebuchverfahren – eine Einführung. In: Wilz, G.; Brähler, E. (Hrsg.): *Tagebücher in Therapie und Forschung. Ein anwendungsorientierter Leitfaden*. Göttingen, 34-60.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2008): *Berlin macht ganztags Schule. Daten und Fakten zu Berlins Grundschulen*.
- Terhart, E. & Klieme E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 2, 163-166.

- Tiedemann, J./Billmann-Mahecha, E. (2002): Grundschul-Einflüsse auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. In: Heinzl, F./Prenzel, A. (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen: Leske und Budrich, 204-208.
- Tillmann, K./Rollett, W. (2007): Ganztagschule als Chance für die Entwicklung des Unterrichts. In: *Pädagogik* (4), 42-47.
- Tillmann, K.-J./Wischer, B. (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: *Pädagogik* 58 (3), 44-48.
- Wang, M. C./Haertel, G. D./Walberg, H. J. (1993): Toward a Knowledge Base: Why, How, for Whom? In: *Review of Educational Research* 63 (3), 365-376.
- Weinert, F. E./Helmke, A. (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Weiß, R./Osterland, J. (1997): *Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1). Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation*. Braunschweig: Westermann.