

# **Schlussbericht AUSZUG NRW**

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 Schröder-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 .....	4
1.1	Einordnung der Untersuchung in den aktuellen Forschungsstand.....	4
1.2	Durchführung der Untersuchung und projektbezogene Fragestellungen 10	
2.	Merkmale der Ganztagsorganisation in den Bundesländern und Zusammensetzung der Stichprobe .....	17
2.2	NRW .....	17
2.2.1	Ganztagsmodelle im Primarbereich .....	17
	Zusammensetzung der Stichprobe .....	18
2.2.3	Rahmenbedingungen und Ganztagelemente .....	21
3.	Im Projektverbund erzielte Ergebnisse: Schülerleistungen.....	30
3.2	Schulische Leistungen im Lesen und in Mathematik: NRW .....	30
4.	Im Projektverbund erzielte Ergebnisse: Der Ganztage aus Sicht der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals.....	41
4.2	Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen.....	41
4.2.1	Auswertung der Befragung der Lehrkräfte: Zweiter Messzeitpunkt 2008 – Längsschnitt .....	41
4.2.2	Auswertung der Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals. .....	52
6.	Zusammenfassung und Ausblick .....	64
	Abbildungsverzeichnis .....	72
	Tabellenverzeichnis.....	74
	Literaturverzeichnis.....	76

## 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 Forschungsstand<sup>1</sup> zu ganztägiger Schulorganisation gegeben, um die Einbettung des Projekts und der Ergebnisse zu ermöglichen.

Der Ausbau von Ganztagschulen<sup>2</sup> 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).

---

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

<sup>2</sup> 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 Halbtagsschulen (VHGS) mit Halbtagsschulen 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 Sozialschichtindex 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 Lehrerbildung 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 kann<sup>3</sup>. 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  <b>Tests</b>	Fragebogen  Lehrkräfte: • Unterrichtsmerkmale • Ganztagsorganisation • Unterrichtsbeobachtungen • Klassentagebuch Pädagogisches Personal: • Ganztagsorganisation	<b>Tests</b>

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

<sup>3</sup> 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 „verstehst 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 Ganztagssegmenten 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 Ganztagssegmente (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 Woche<sup>4</sup> 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)?

---

<sup>4</sup> Ausgewählt werden sollte eine Woche ohne Aktionen die einmalig oder nur sporadisch auftreten.



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

### 2.2 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 bil-

dungsbezogenen Anforderungen und Bewältigungsherausforderungen junger Menschen“

([http://www.ganzttag.nrw.de/front\\_content.php?idcat=83](http://www.ganzttag.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 Ganztagschule. 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 Ganztagschulen 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 Ganztagsangebote in NRW gegenüber den Ländern Berlin und Brandenburg liegt darin, dass das Modell der offenen Ganztagschule 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. Jahrgangsübergreifender 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 Bevölke-

rungsanteils 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 könnte 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 3).

Tabelle 3: 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
Halbtag	4	11	1	3
Offener Ganztag	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 4).

Tabelle 4: Verteilung der Schüler/-innen auf die Organisationsformen der Schulen

Organisationsform	Offener Ganztag	Halbtage	
		MZP1	MZP2
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%)
	Nichtdeutsch	177 (38.4%)	200 (36.8%)
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.

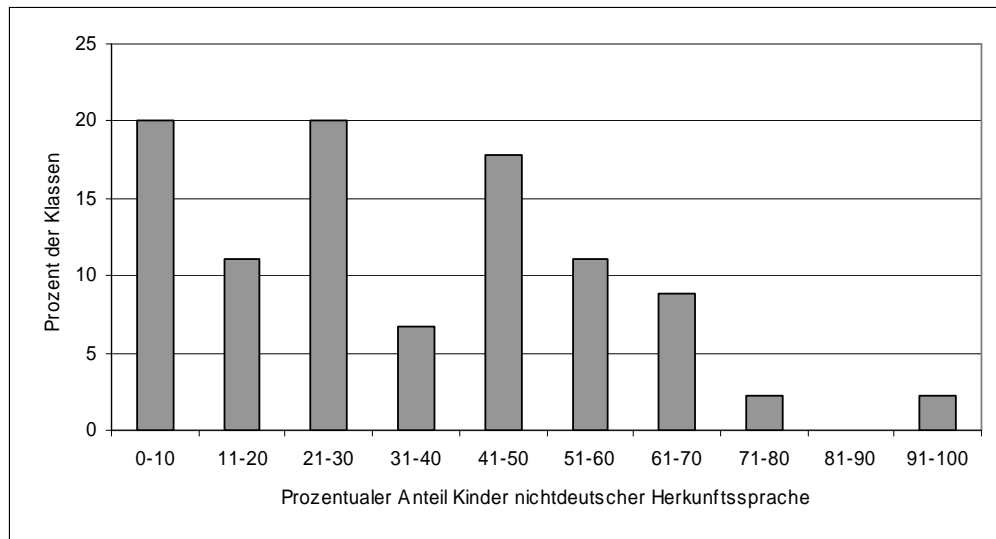


Abbildung 1: Prozentualer Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in Klassen

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 Unterrichtskonzepte Bestandteil des Schulkonzeptes. 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.

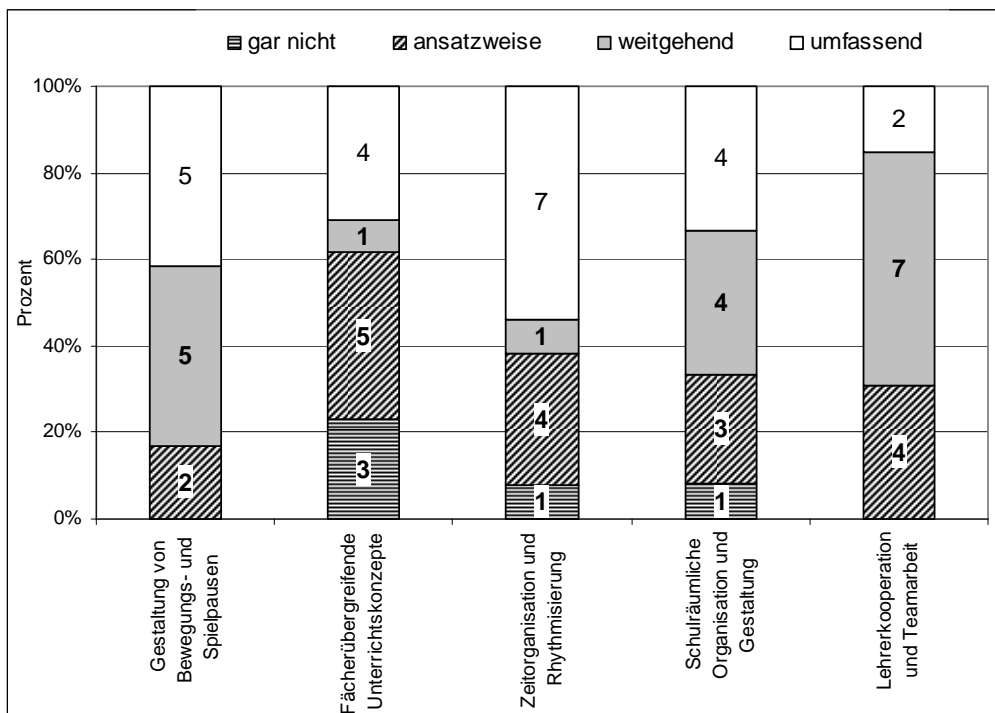


Abbildung 2 Im Ganztagskonzept behandelte Arbeitsfelder

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.

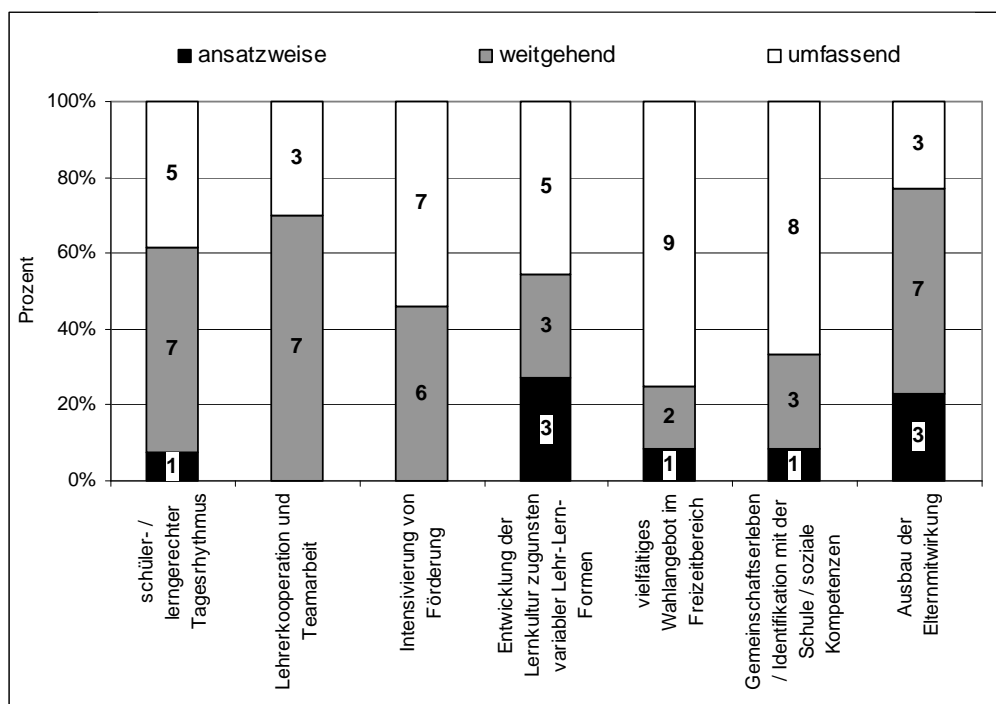


Abbildung 3 Mit dem Schulkonzept verfolgte Ziele

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).

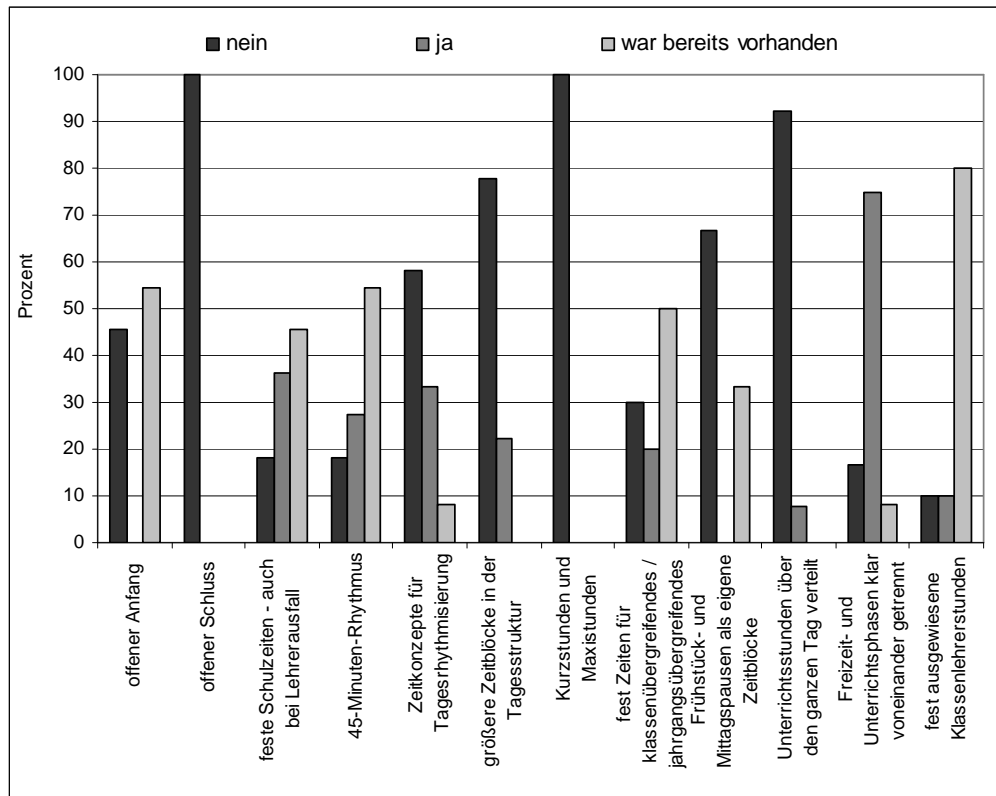


Abbildung 4 Umstellungen in der Zeitstruktur

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.



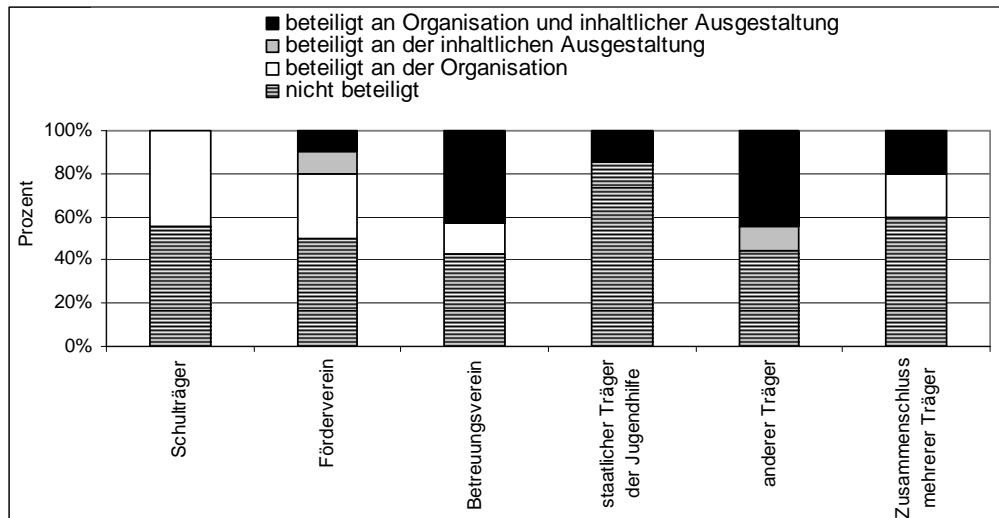


Abbildung 5 Anbieter von Ganztagsangeboten

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.

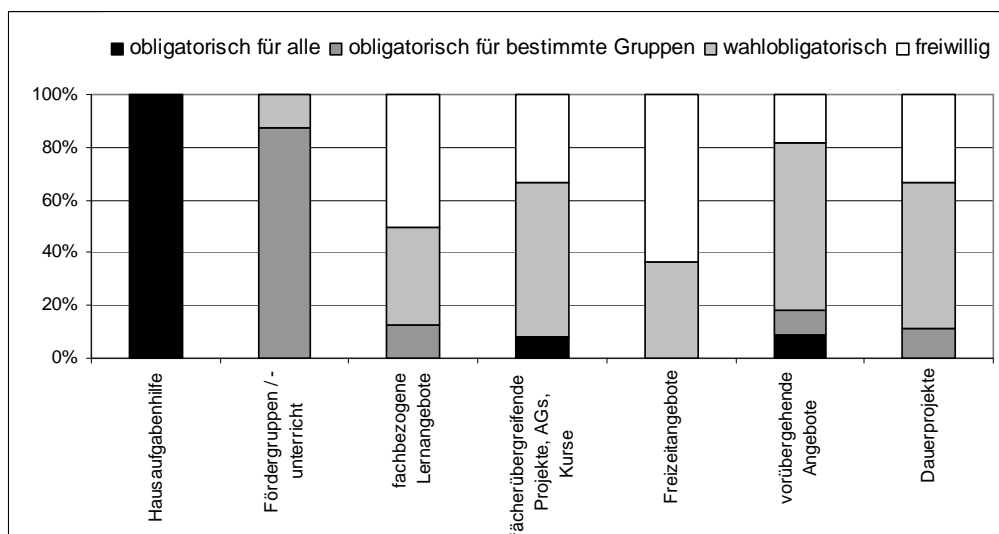


Abbildung 6 Verpflichtungscharakter der Ganztagsangebote

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.

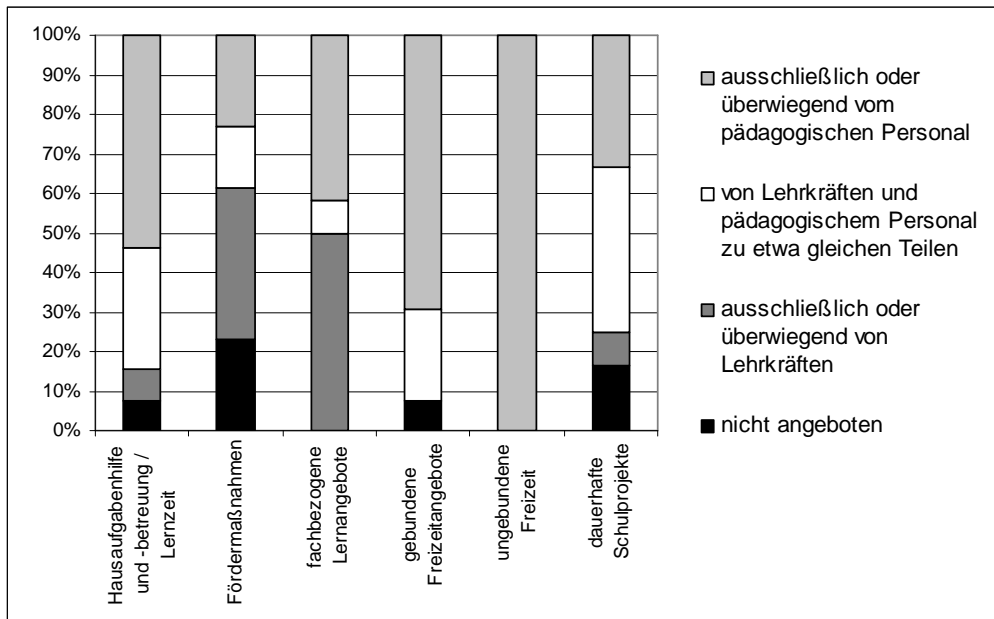


Abbildung 7 Aufteilung der Ganztagsangebote zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal

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.

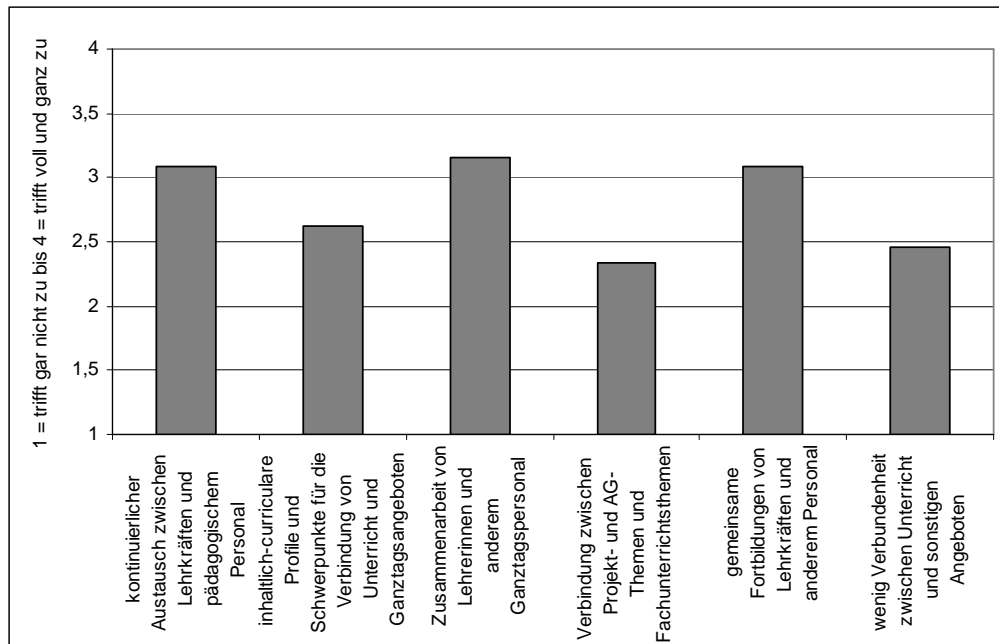


Abbildung 8 Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal

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.

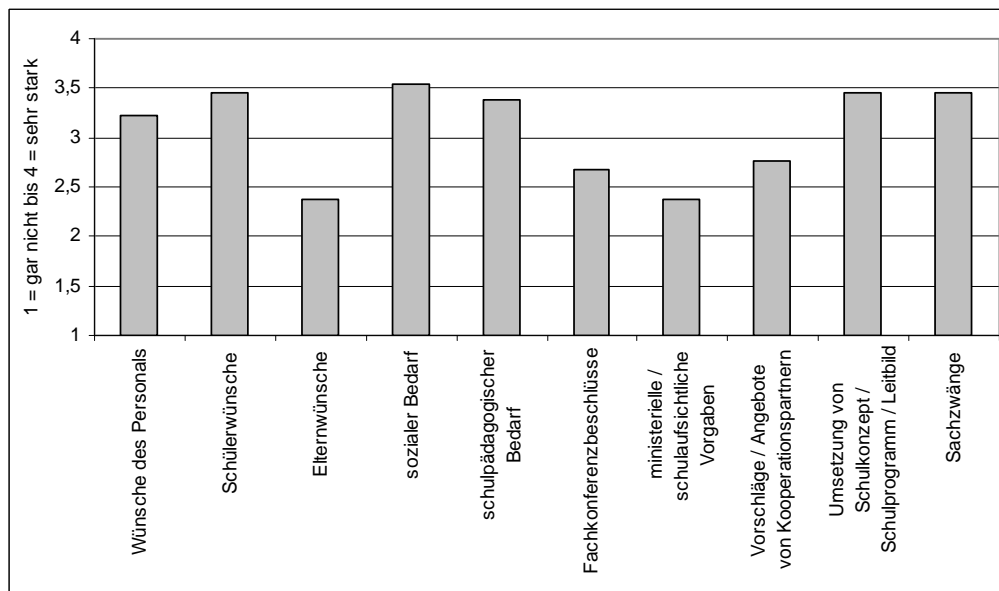


Abbildung 9 Auswahlkriterien für außerunterrichtliche Angebote

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 10 hervor. Immerhin zwei Schulleiter/-innen geben an, dass nicht für jede Klasse ein eigener Klassenraum existiert.

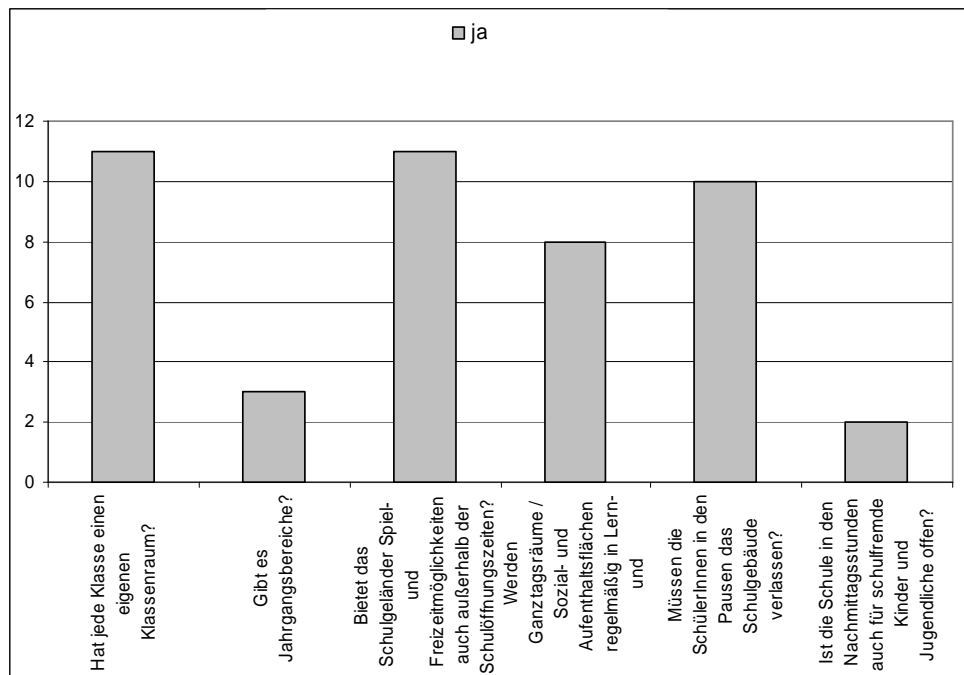


Abbildung 10 Raumausstattung und -nutzung in den Schulen

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.

### 3. Im Projektverbund erzielte Ergebnisse: Schülerleistungen

#### 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 5.

Tabelle 5 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
<b>Mitte Klasse 2</b>	<b>56.4</b>	<b>19.0</b>	<b>72.2</b>	<b>21.4</b>	<b>-.78</b>

#### 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 Halbtagschüler/-innen und Ganztagschüler/-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 6.

Tabelle 6 Vergleich der Testergebnisse in der WLLP in der GO!-NRW-Stichprobe nach Organisationsform der Grundschule und MZP

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

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 Ganztagssteilnahme zum Messzeitpunkt 2 auf die Leseentwicklung. Kinder, die sich zum zweiten Messzeitpunkt an Ganztagschulen befinden und nicht am Ganztagsangebot teilnehmen haben die größten Leistungszuwächse ( $M=27.4$ ,  $SD=14.3$ ), gefolgt von Ganztagschüler/-innen, welche am Angebot teilnehmen ( $M=25.7$ ,  $SD=13.6$ ) und Halbtagschüler/-innen ( $M=21.8$ ,  $SD=13.7$ ). Der Scheffé-Test bewertet lediglich den Unterschied zwischen Halbtagschüler/-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 Halbtagschüler/-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 7 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
<b>Mitte Klasse 2</b>	<b>61.1</b>	<b>21.2</b>	<b>55.4</b>	<b>18.4</b>	<b>.28</b>
<b>Leistungsentwicklung</b>	<b>28.8</b>	<b>14.4</b>	<b>25.8</b>	<b>14.0</b>	<b>.21</b>

### 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 8 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
<b>Mitte Klasse 2</b>	<b>58.8</b>	<b>19.7</b>	<b>50.3</b>	<b>16.4</b>	<b>.47</b>
<b>Leistungsentwicklung</b>	<b>26.7</b>	<b>14.9</b>	<b>25.5</b>	<b>13.0</b>	<b>.09</b>



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 Schulsehörigkeit aufgeklärt (MZP 2: 8,5 %). Die Klassensehörigkeit 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 9 eine Übersicht der Ergebnisse für die verschiedenen Untergruppen im WLLP.

Tabelle 9 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
<b>Organisationspezifisch</b>						
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
<b>Geschlechtsspezifisch</b>						
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
<b>Herkunftssprache</b>						
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
<b>Jahrgangsmischung</b>						
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 10 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	
<b>Mitte Klasse 2</b>	<b>6.5</b>	<b>3.5</b>	<b>9.3</b>	<b>4.3</b>	<b>-.71</b>

#### 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 11 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
<b>Mitte Klasse 2</b>	<b>6.4</b>	<b>3.5</b>	<b>6.5</b>	<b>3.7</b>	<b>7.1</b>	<b>2.7</b>
<b>Mitte Klasse 2 (alte Differenzierung)</b>	<b>6.2</b>	<b>3.4</b>	<b>6.4</b>	<b>3.6</b>	<b>7.2</b>	<b>3.5</b>

### c) Jahrgangsmischung

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

Tabelle 12 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	
<b>Mitte Klasse 2</b>	<b>6.0</b>	<b>3.7</b>	<b>6.6</b>	<b>3.5</b>	<b>-.16</b>

### 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 13 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	
<b>Mitte Klasse 2</b>	<b>6.9</b>	<b>3.7</b>	<b>5.4</b>	<b>3.0</b>	<b>.45</b>

### 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 14.

Tabelle 14 Textverständnis in ELFE in der GO!-NRW-Stichprobe

	ELFE MZP 2	
	M	SD
Insgesamt	6.5	3.5
<b>Organisationsspezifisch</b>		
Zweijährige Teilnahme Ganztagsbetrieb	6.2	3.4
Einjährige Teilnahme Ganztagsbetrieb	6.5	3.4
Keine Teilnahme Ganztagsbetrieb	6.6	3.6
<b>Geschlechtsspezifisch</b>		
Weiblich	6.7	3.6
Männlich	6.3	3.4
<b>Herkunftssprache</b>		
Deutsch	6.9	3.7
Nichtdeutsch	5.4	3.0
<b>Jahgangsmischung</b>		
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 hilfsweise 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 15 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
<b>Mitte Klasse 2 (DEMAT 2+)</b>	<b>15.4</b>	<b>8.0</b>	<b>19.9</b>	<b>9.0</b>	<b>-.53</b>

### 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 16 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
<b>Mitte Klasse 2 (DEMAT 2+)</b>	<b>17.3</b>	<b>8.1</b>	<b>13.5</b>	<b>7.5</b>	<b>.49</b>

### 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 17 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
<b>Mitte Klasse 2 (DEMAT 2+)</b>	<b>15.3</b>	<b>8.8</b>	<b>15.4</b>	<b>7.8</b>	<b>16.1</b>	<b>7.4</b>
<b>Mitte Klasse 2 (alte Differenzierung)</b>	<b>14.6</b>	<b>8.5</b>	<b>15.6</b>	<b>8.1</b>	<b>16.1</b>	<b>7.3</b>

### 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 18 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik der GO!-NRW-Stichprobe nach Jahrgangsmischung und MZP

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

#### 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 19.

Tabelle 19 Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in der GO!-NRW-Stichprobe

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

#### 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 20.

Tabelle 20 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
<b>Organisationspezifisch</b>				
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
<b>Geschlechtsspezifisch</b>				
Weiblich	23.6	7.0	13.5	7.5
Männlich	25.3	6.0	17.3	8.1
<b>Herkunftssprache</b>				
Deutsch	24.3	6.9	16.1	8.3
Nichtdeutsch	24.1	6.2	14.1	7.6
<b>Jahgangsmischung</b>				
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.



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

### **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 Halbtagsauf 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.

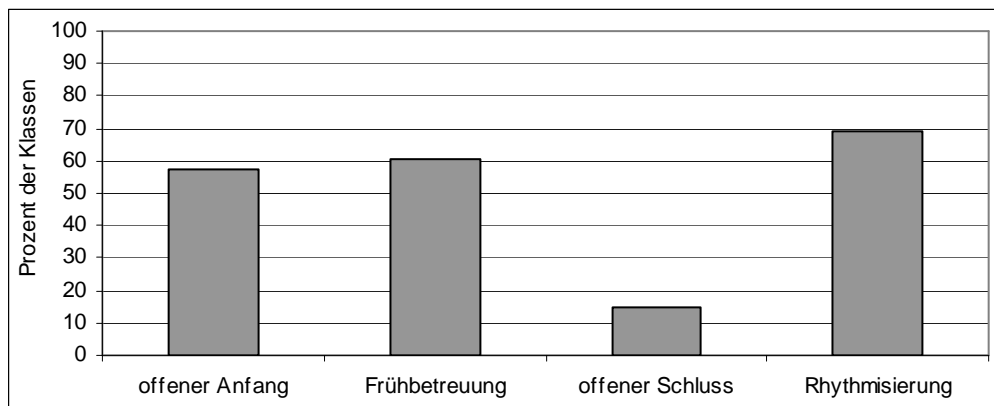


Abbildung 11 Zeitstruktur des Ganztages

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.

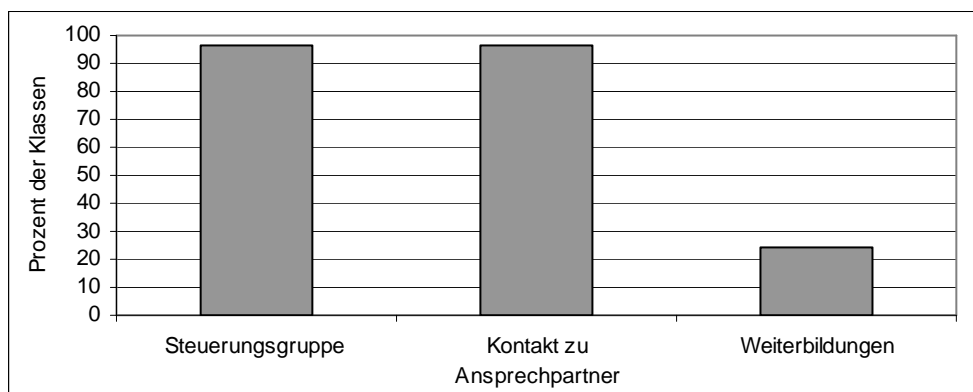


Abbildung 12 Institutionalisation der Ganztagskoordination

## 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.

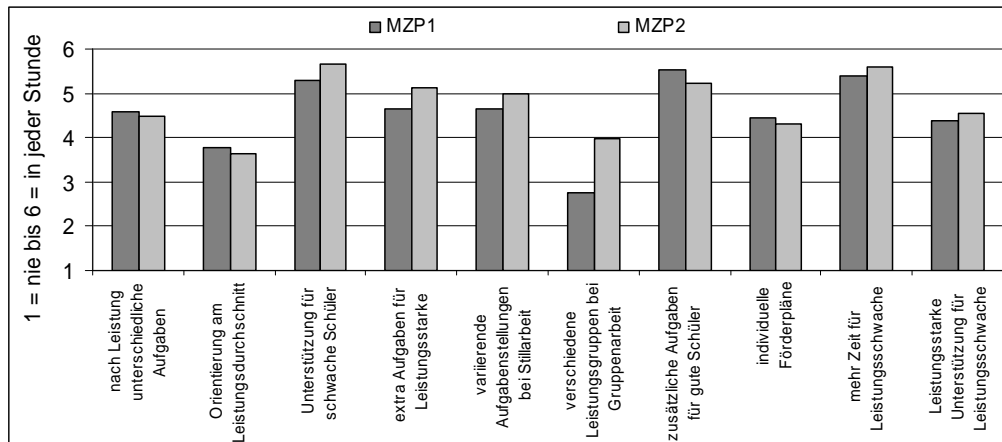


Abbildung 13 Vergleich der beiden Erhebungen zur differenzierenden Unterrichtsgestaltung

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.

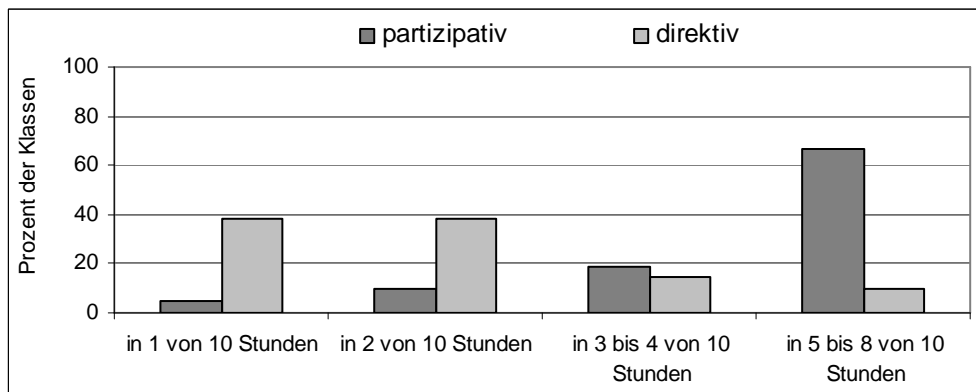


Abbildung 14 Beschreibung des Unterrichtsstils der Lehrkräfte

### 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.

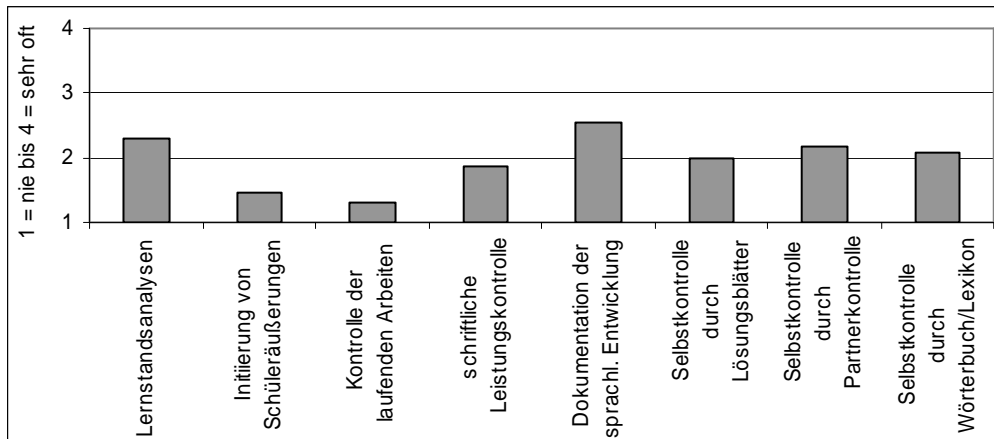


Abbildung 15 Methoden zur Diagnose der Leistungsentwicklung

#### 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.

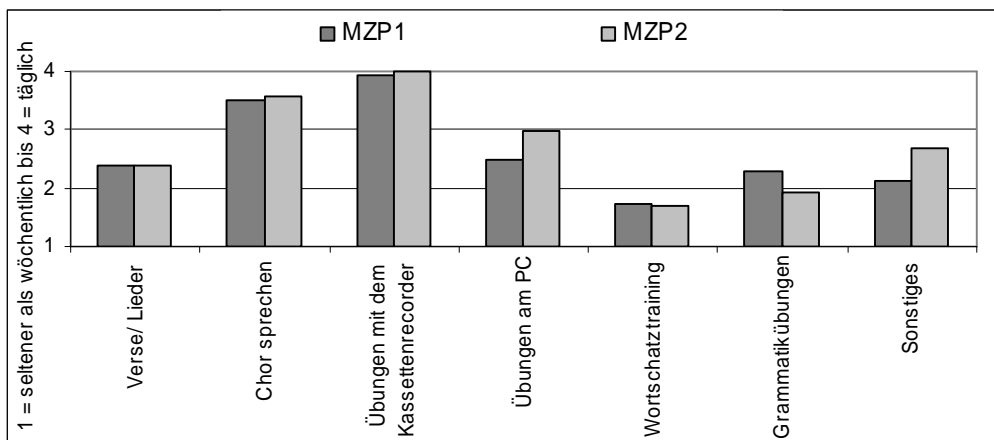


Abbildung 16 Vergleich der beiden Erhebungen bezüglich der Methoden der Sprachförderung

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.

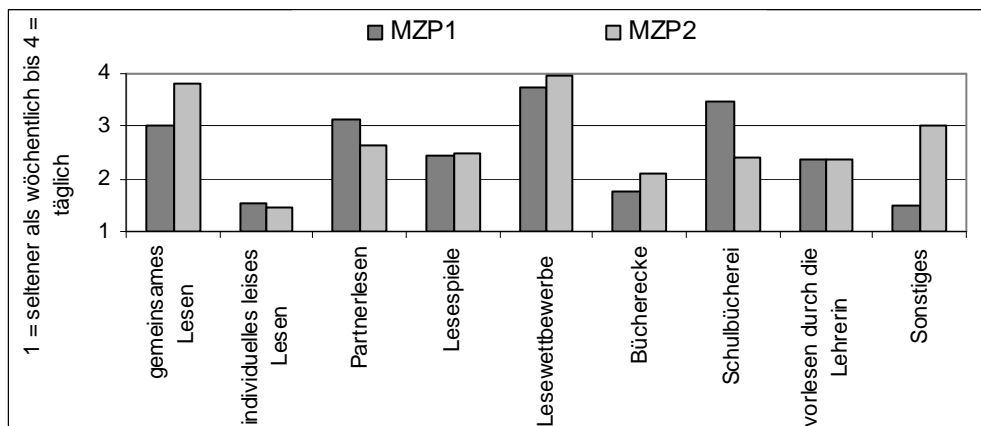


Abbildung 17 Vergleich der beiden Erhebungen zu Methoden der Förderung der Lesekompetenz

### 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.

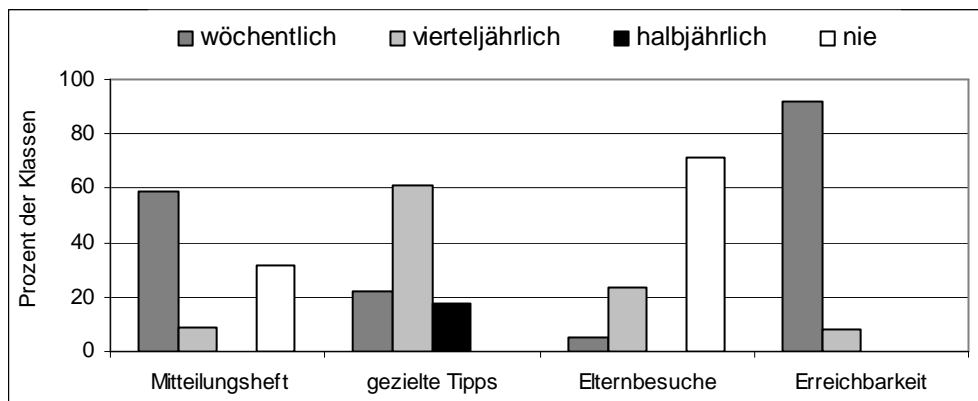


Abbildung 18 Elternarbeit

## 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).

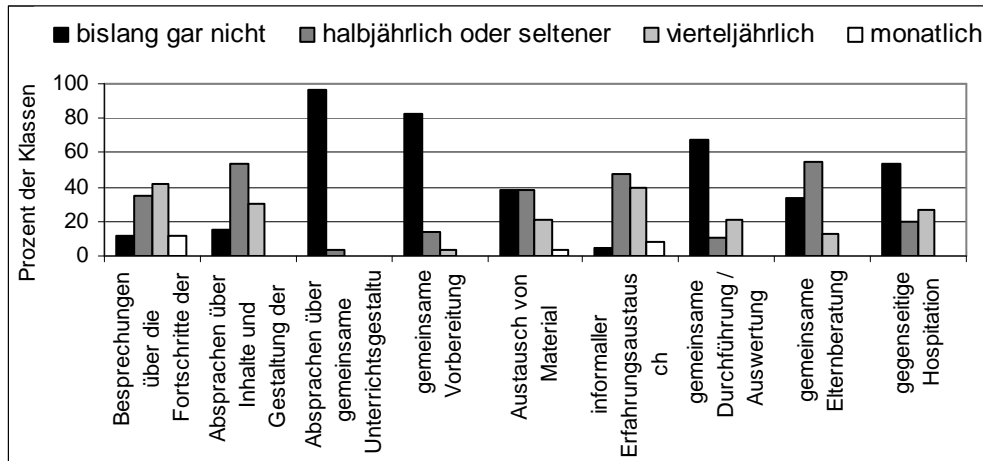


Abbildung 19 Häufigkeit der Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal

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.

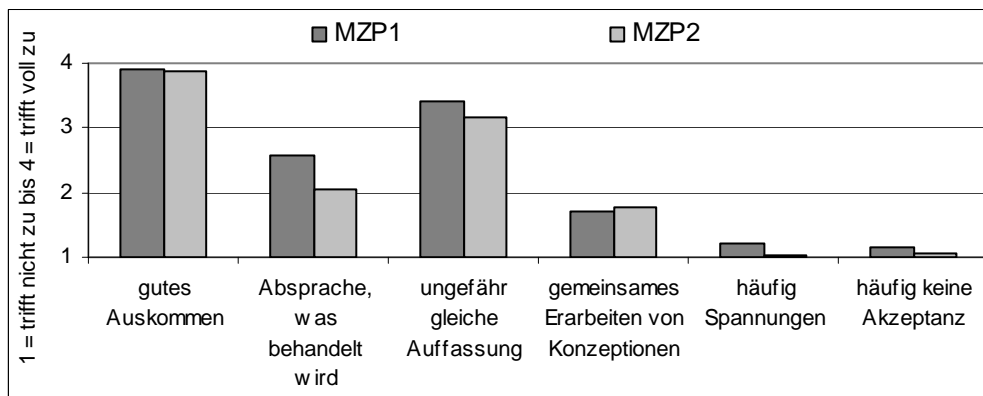


Abbildung 20 Vergleich der Erhebungen zur Zusammenarbeit

### 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.

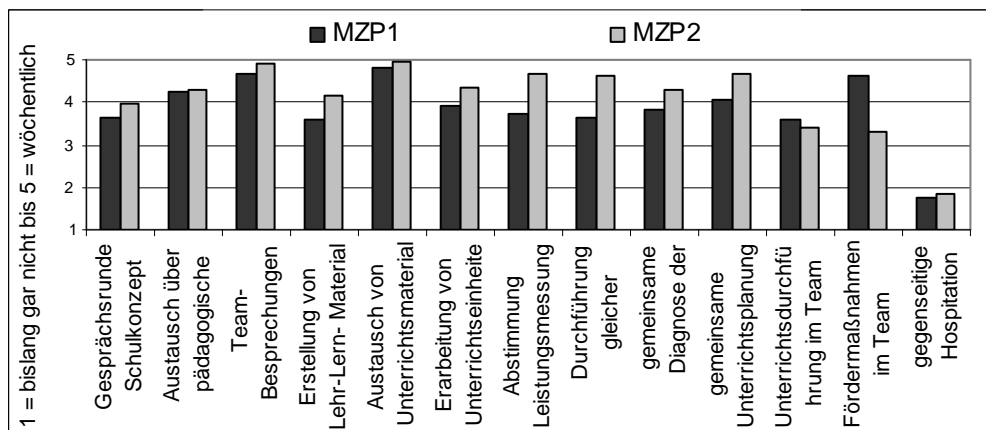


Abbildung 21 Kooperation im Kollegium

## 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  | Angebotserweiterung 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).

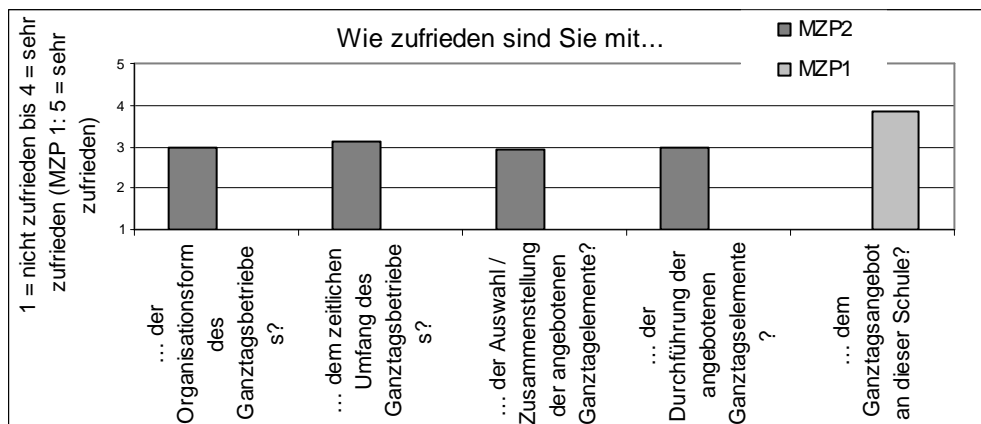


Abbildung 22 Zufriedenheit mit der Ganztagsorganisation

### 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.

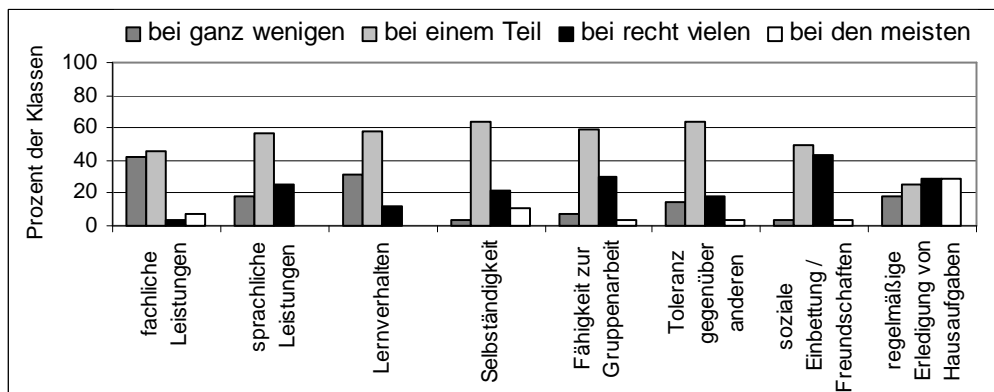


Abbildung 23 Wahrgenommene Veränderungen bei den Schüler/-innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen

### 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.

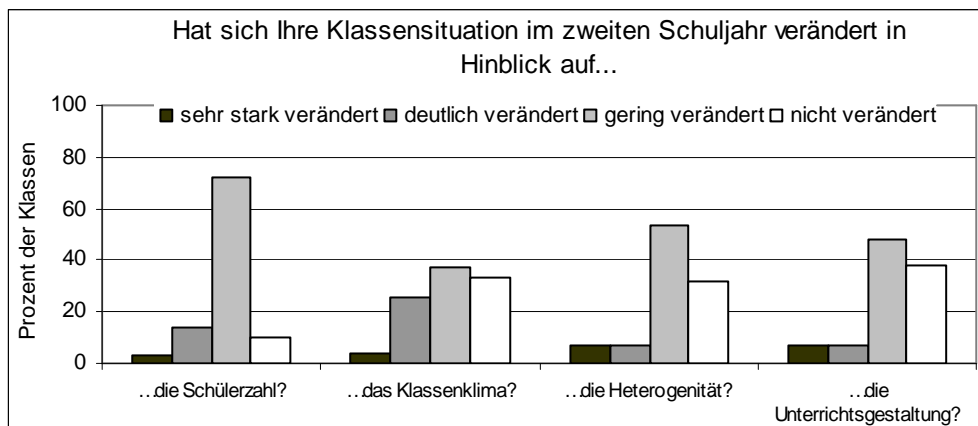


Abbildung 24 Wahrgenommene Veränderungen der Klassensituation

### 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“.

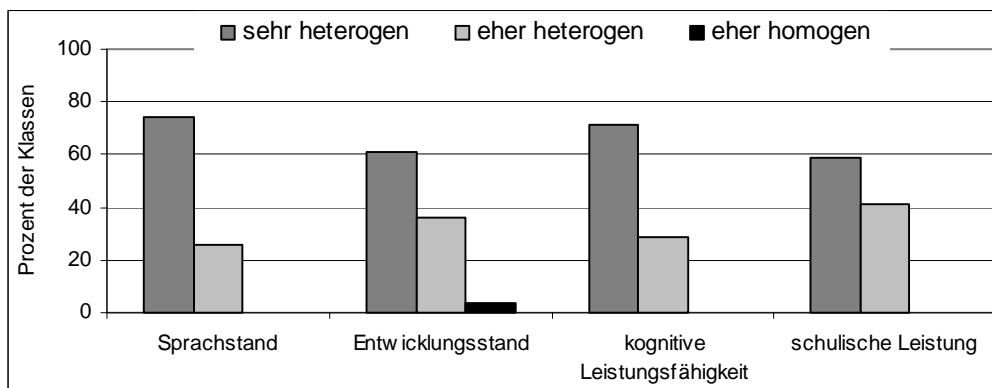


Abbildung 25 Wahrnehmung von Homogenität in der Klasse

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 21 Korrelationen zwischen Lehrereinschätzung der Heterogenität und tatsächlicher Heterogenität

Korrelationen*		Standardabweichung der Leistungstests innerhalb der Klassen		
		WLLP	DEMAT	CFT
<b>Homogenitätseinschätzung</b> (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 männlich<sup>5</sup>. 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.

<sup>5</sup> Im Folgenden wird (schon aus Gründen der Anonymisierung) darum stets nur von Mitarbeiterinnen gesprochen, der männliche Mitarbeiter ist mitgemeint.

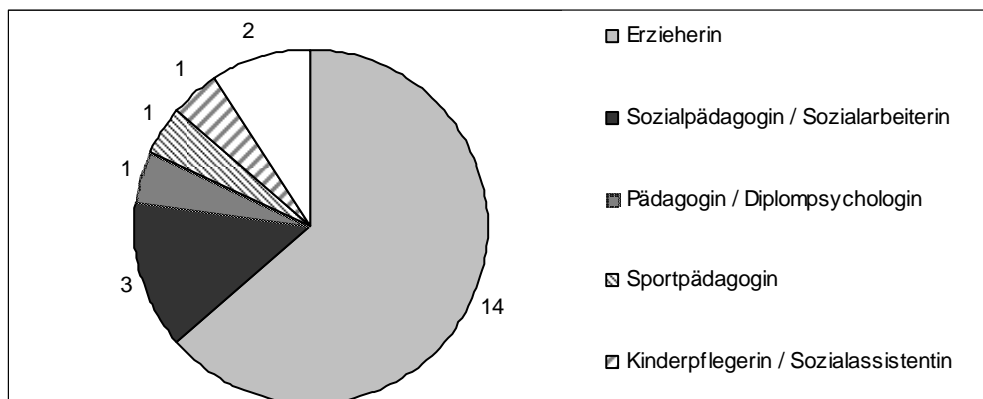


Abbildung 26 Ausbildung des pädagogischen Personals (N = 19, Doppelnennungen möglich)

## 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.

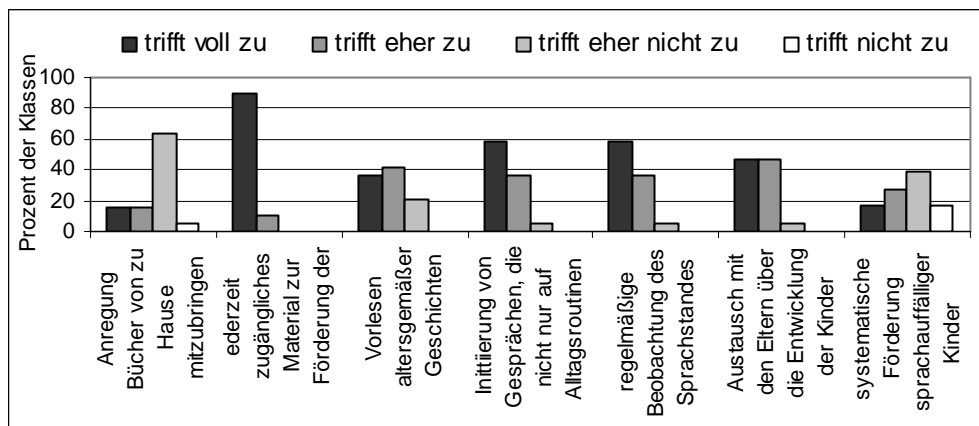


Abbildung 27 Sprachförderung

### 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.

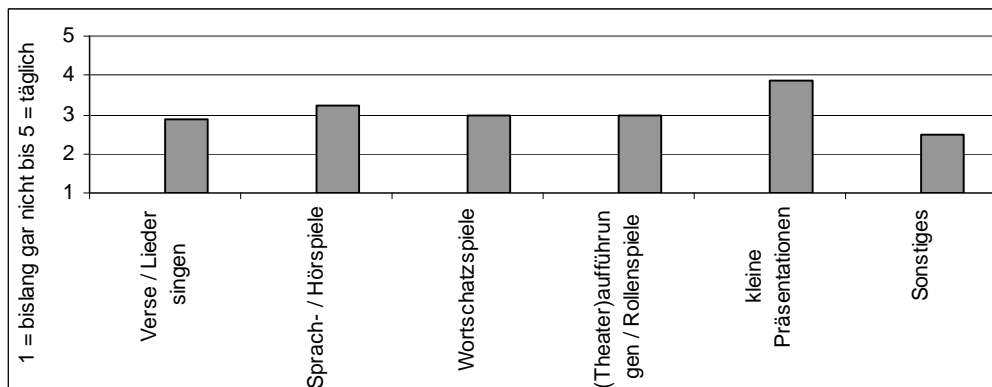


Abbildung 28 Durchführung sprachbetonter Aktivitäten

## 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.

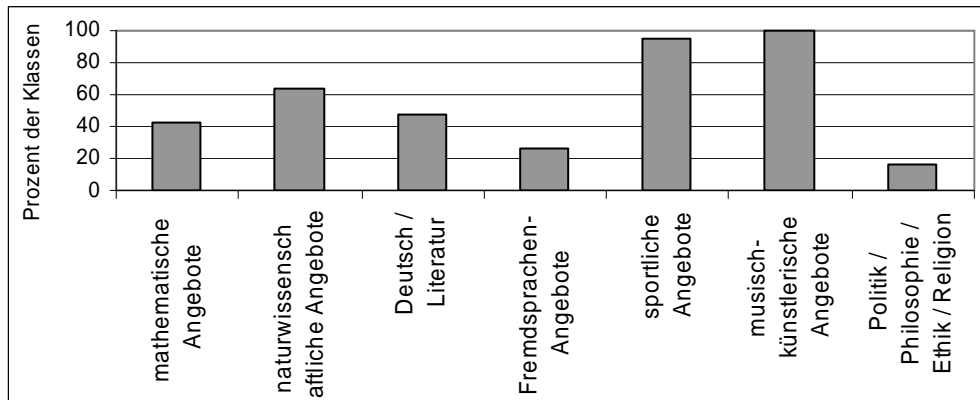


Abbildung 29 Lern- und Förderangebote

### 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.

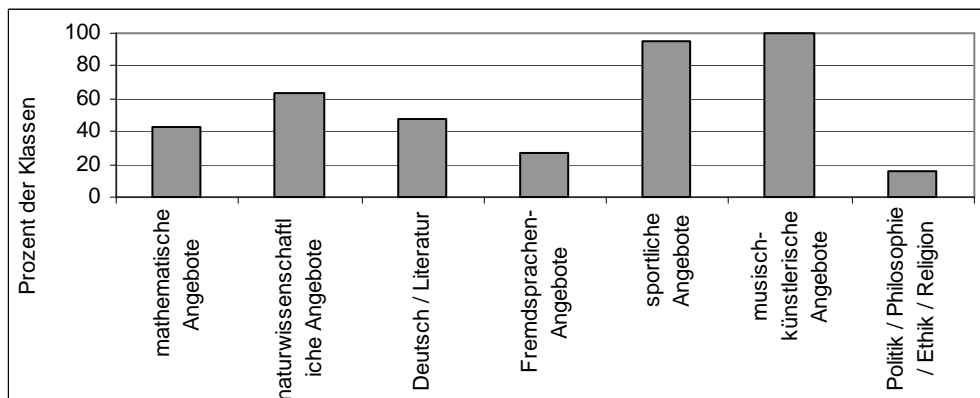


Abbildung 30 Fachbezogene Angebote

### 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.

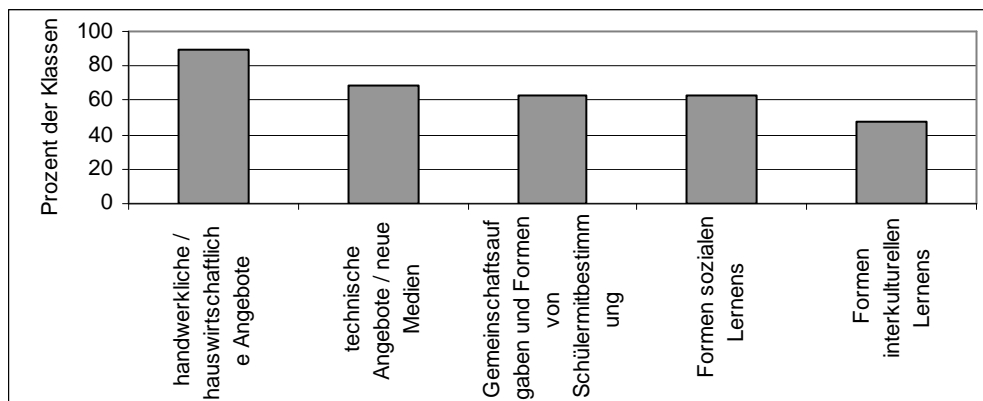


Abbildung 31 Fachunabhängige Angebote

### 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.

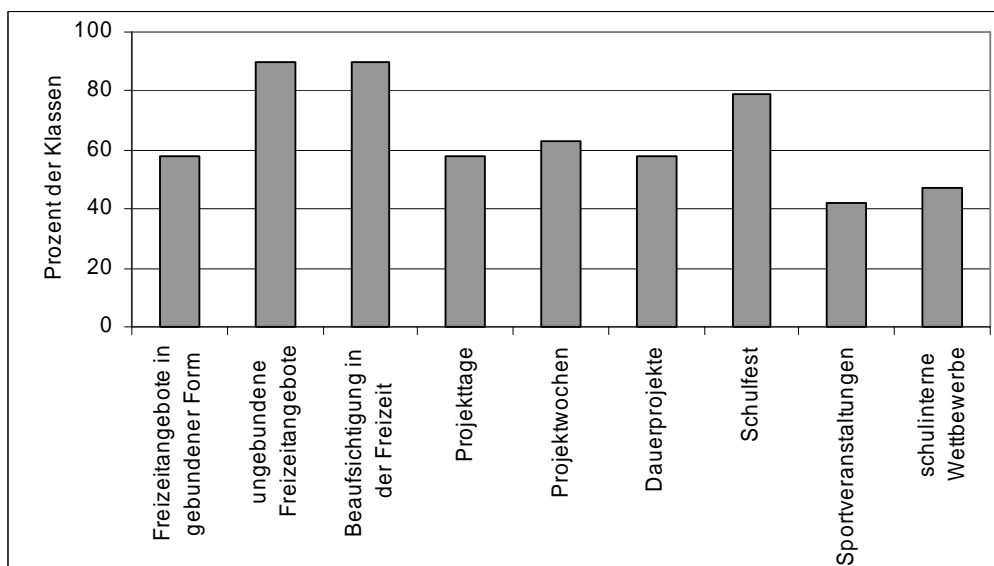


Abbildung 32 Freizeitangebote, vorübergehende- und Dauerprojekte

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.

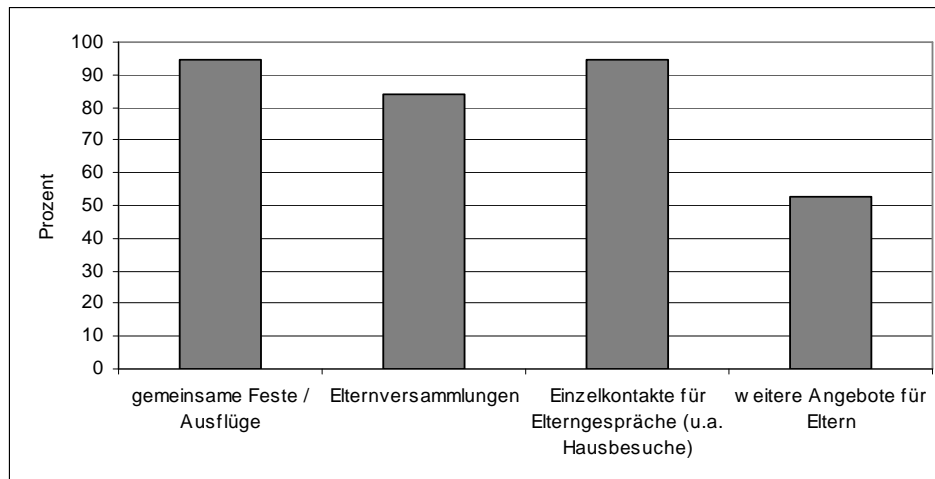


Abbildung 33 Elternarbeit

### 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.

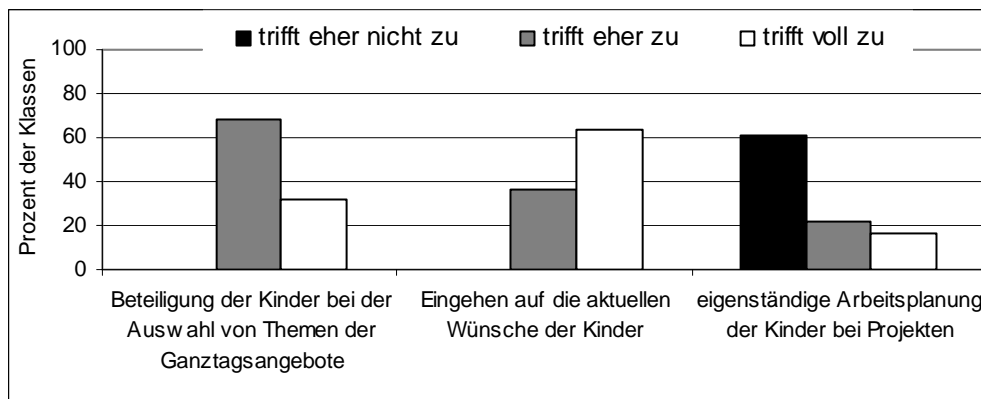


Abbildung 34 Beteiligung der Schüler/-innen

### 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.

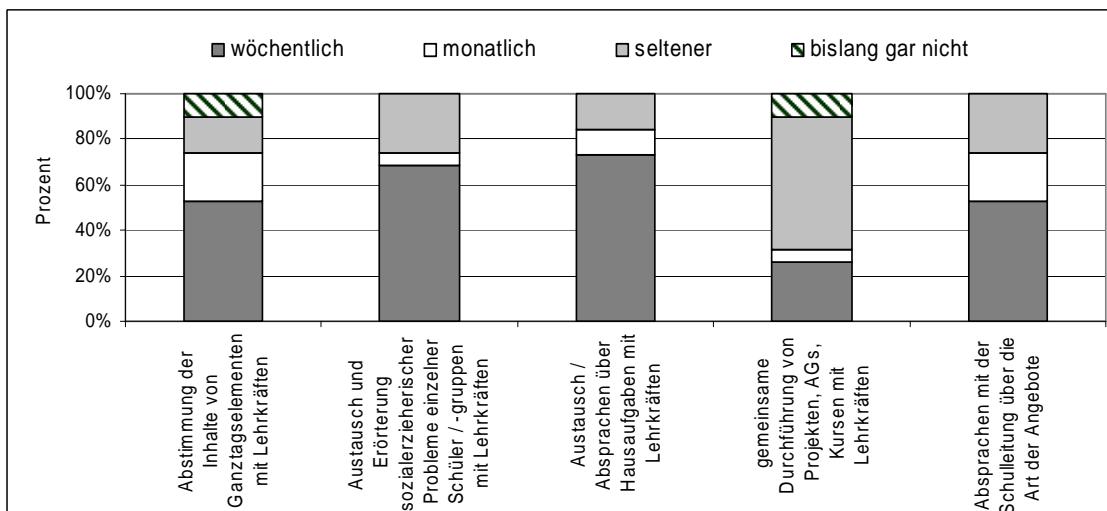


Abbildung 35 Austausch mit den Lehrkräften

### 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.

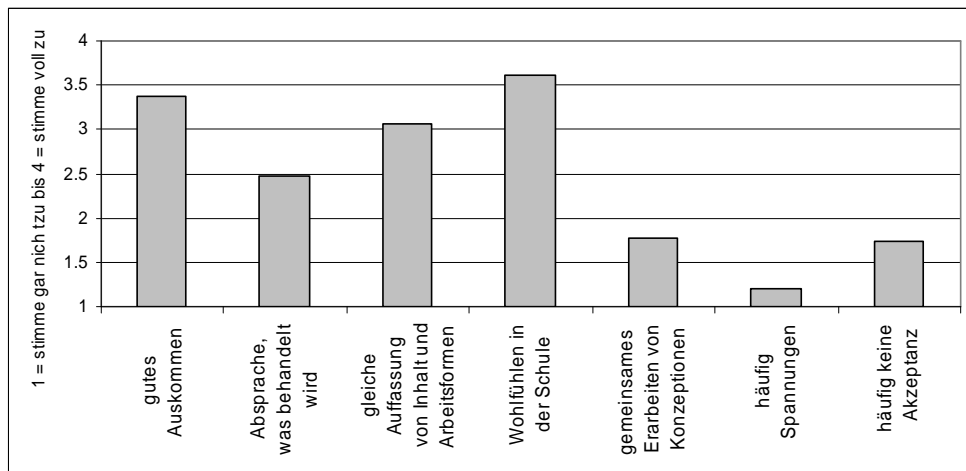


Abbildung 36 Zusammenarbeit mit den Lehrkräften

### 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.

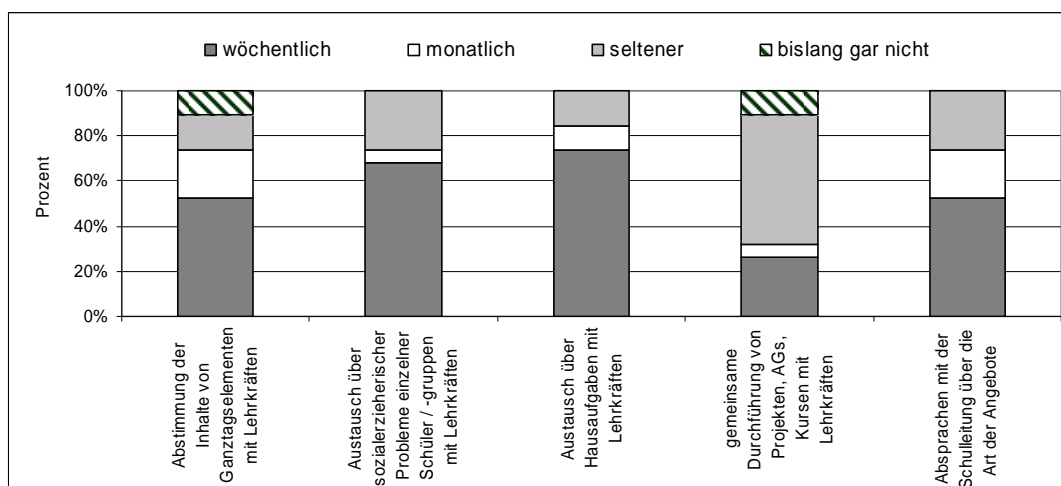


Abbildung 37 Einbindung des pädagogischen Personals in die Schule

## 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.

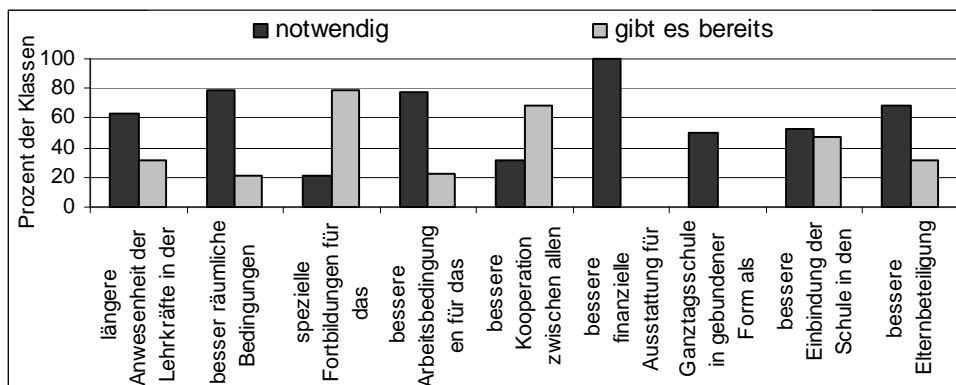


Abbildung 38 Veränderungen zur Optimierung des Ganztagsbetriebs

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.

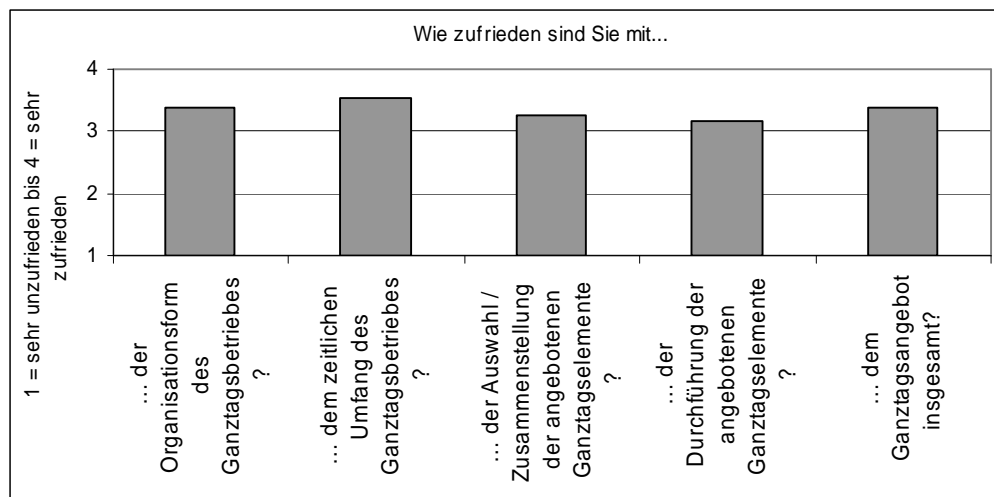


Abbildung 39 Zufriedenheit mit dem Ganztag

## **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 Ganztags 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.

## 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 Ganztags 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 Ganztags 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 Ganztags 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 Ganztags 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 Halbtagsgrundschulen 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 Normstichprobe<sup>6</sup>. 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.

---

<sup>6</sup> 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 7:	<i>Prozentualer Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in Klassen.....</i>	21
Abbildung 8	<i>Im Ganztagskonzept behandelte Arbeitsfelder .....</i>	22
Abbildung 9	<i>Mit dem Schulkonzept verfolgte Ziele .....</i>	23
Abbildung 10	<i>Umstellungen in der Zeitstruktur .....</i>	24
Abbildung 11	<i>Anbieter von Ganztagsangeboten .....</i>	25
Abbildung 12	<i>Verpflichtungscharakter der Ganztagsangebote .....</i>	25
Abbildung 13	<i>Aufteilung der Ganztagsangebote zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal.....</i>	26
Abbildung 14	<i>Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal .....</i>	27
Abbildung 15	<i>Auswahlkriterien für außerunterrichtliche Angebote .....</i>	27
Abbildung 16	<i>Raumausstattung und –nutzung in den Schulen .....</i>	29
Abbildung 72	<i>Zeitstruktur des Ganztages .....</i>	42
Abbildung 73	<i>Institutionalisierung der Ganztagskoordination.....</i>	42
Abbildung 74	<i>Vergleich der beiden Erhebungen zur differenzierenden Unterrichtsgestaltung .....</i>	43
Abbildung 75	<i>Beschreibung des Unterrichtsstils der Lehrkräfte .....</i>	43
Abbildung 76	<i>Methoden zur Diagnose der Leistungsentwicklung .....</i>	44
Abbildung 77	<i>Vergleich der beiden Erhebungen bezüglich der Methoden der Sprachförderung.....</i>	44
Abbildung 78	<i>Vergleich der beiden Erhebungen zu Methoden der Förderung der Lesekompetenz.....</i>	45
Abbildung 79	<i>Elternarbeit .....</i>	46
Abbildung 80	<i>Häufigkeit der Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal.....</i>	47
Abbildung 81	<i>Vergleich der Erhebungen zur Zusammenarbeit .....</i>	47
Abbildung 82	<i>Kooperation im Kollegium.....</i>	48
Abbildung 83	<i>Zufriedenheit mit der Ganztagsorganisation.....</i>	50
Abbildung 84	<i>Wahrgenommene Veränderungen bei den Schüler/-innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen.....</i>	50
Abbildung 85	<i>Wahrgenommene Veränderungen der Klassensituation.....</i>	51
Abbildung 86	<i>Wahrnehmung von Homogenität in der Klasse .....</i>	51
Abbildung 87	<i>Ausbildung des pädagogischen Personals (N = 19, Doppelnennungen möglich).....</i>	53
Abbildung 88	<i>Sprachförderung .....</i>	54
Abbildung 89	<i>Durchführung sprachbetonter Aktivitäten .....</i>	54
Abbildung 90	<i>Lern- und Förderangebote.....</i>	55
Abbildung 91	<i>Fachbezogene Angebote .....</i>	55
Abbildung 92	<i>Fachunabhängige Angebote .....</i>	56
Abbildung 93	<i>Freizeitangebote, vorübergehende- und Dauerprojekte.....</i>	56
Abbildung 94	<i>Elternarbeit .....</i>	57



<i>Abbildung 95</i>	<i>Beteiligung der Schüler/-innen .....</i>	<i>58</i>
<i>Abbildung 96</i>	<i>Austausch mit den Lehrkräften .....</i>	<i>58</i>
<i>Abbildung 97</i>	<i>Zusammenarbeit mit den Lehrkräften .....</i>	<i>59</i>
<i>Abbildung 98</i>	<i>Einbindung des pädagogischen Personals in die Schule .....</i>	<i>59</i>
<i>Abbildung 99</i>	<i>Veränderungen zur Optimierung des Ganztagsbetriebs .....</i>	<i>60</i>
<i>Abbildung 100</i>	<i>Zufriedenheit mit dem Ganzttag .....</i>	<i>61</i>

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über das Erhebungsdesign .....	10
Tabelle 2:	Übersicht über die eingesetzten Testverfahren .....	11
Tabelle 5:	Stichprobe der GO!-NRW-Stichprobe zu den Messzeitpunkten 1 und 2 .....	19
Tabelle 6:	Verteilung der Schüler/-innen auf die Organisationsformen der Schulen .....	20
Tabelle 31	Vergleich der Testergebnisse in der WLLP zwischen der GO!-NRW-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe nach MZP .....	30
Tabelle 32	Vergleich der Testergebnisse in der WLLP in der GO!-NRW-Stichprobe nach Organisationsform der Grundschule und MZP ..	31
Tabelle 33	Vergleich der WLLP Testergebnisse und Leistungsentwicklung in der GO!-NRW-Stichprobe nach Jahrgangsmischung und MZP .....	32
Tabelle 34	Vergleich der WLLP Testergebnisse in der GO!-NRW-Stichprobe zwischen Schüler/-innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache und MZP .....	32
Tabelle 35	Lernstand und Lernzuwächse für die Würzburger Leise Leseprobe .....	33
Tabelle 36	Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen der GO!-NRW-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe .....	34
Tabelle 37	Vergleich der Testergebnisse in ELFE nach Grundschulorganisationsform in der GO!-NRW-Stichprobe ..	35
Tabelle 38	Vergleich der Testergebnisse in ELFE nach Jahrgangsmischung in der GO!-NRW-Stichprobe .....	35
Tabelle 39	Vergleich der Testergebnisse in ELFE zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache der GO!-NRW-Stichprobe .....	35
Tabelle 40	Textverständnis in ELFE in der GO!-NRW-Stichprobe .....	36
Tabelle 41	Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen der GO!-NRW-Stichprobe und der bundesweiten Eichstichprobe nach MZP .....	36
Tabelle 42	Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Jungen und Mädchen in GO!-NRW-Stichprobe nach MZP .....	37
Tabelle 43	Vergleich der Testergebnisse in Mathematik der GO!-NRW-Stichprobe nach Grundschulorganisationsform und MZP .....	37
Tabelle 44	Vergleich der Testergebnisse in Mathematik der GO!-NRW-Stichprobe nach Jahrgangsmischung und MZP .....	38
Tabelle 45	Vergleich der Testergebnisse in Mathematik zwischen Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in der GO!-NRW-Stichprobe .....	38

Tabelle 46	Lernstand und Lernzuwächse in Mathematik in der GO!-NRW-Stichprobe.....	39
Tabelle 65	Korrelationen zwischen Lehrereinschätzung der Heterogenität und tatsächlicher Heterogenität .....	52

## 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.