46. Jahrgang / Heft 1 / 2014

# Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie

1/14

www.hogrefe.de/zeitschriften/zepp

Herausgeber:
Tina Seidel
Horst Krist · Mareike Kunter
Matthias Nückles · Martin Pinquart

HOGREFE

**Originalia**

Lohaus, A. & Vierhaus, M.:
Parent-Child Discrepancies in the Assessment of Internalizing/Externalizing Behavior: Associations With Grade, Sex, and Parenting 1
*Beurteilerdiskrepanzen bei der Erfassung internalisierenden/externalisierenden Verhaltens: Zusammenhänge zu Klassenstufe, Geschlecht und Erziehungsverhalten*

Schüpbach, M., Ignaczewska, J. & Herzog, W.:
Sozio-emotionale Entwicklung von Ganztagsschulkindern auf der Primarschulstufe 11
*Socio-emotional development of students in all-day schools at the primary school level*

Schuchardt, K., Piekny, J., Grube, D. & Mähler, C.:
Einfluss kognitiver Merkmale und häuslicher Umgebung auf die Entwicklung numerischer Kompetenzen im Vorschulalter 24
*Cognitive and social environment influencing factors on early numerical development*

Becker, M., McElvany, N., Lüdtke, O. & Trautwein, U.:
Lesekompetenzen und schulische Lernumwelten: Besondere Fördereffekte des Frühübergangs in Gymnasien? 35
*Reading literacy and schools as learning environments: Differential effects of early transition into the academic track of secondary schools?*

**Mitteilungen**

Call for Papers 51

Konsultantenliste der ZEPP 2013 52

Zeitschrift für
Entwicklungspsychologie
und Pädagogische
Psychologie

Ihr Artikel wurde in einer Zeitschrift des Hogrefe Verlages veröffentlicht. Dieser e-Sonderdruck wird ausschließlich für den persönlichen Gebrauch der Autoren zur Verfügung gestellt. Eine Hinterlegung auf einer persönlichen oder institutionellen Webseite oder einem sog. „Dokumentenserver“ bzw. institutionellen oder disziplinären Repositorium ist nicht gestattet.

Falls Sie den Artikel auf einer persönlichen oder institutionellen Webseite oder einem sog. Dokumentenserver bzw. institutionellen oder disziplinären Repositorium hinterlegen wollen, verwenden Sie bitte dazu ein „pre-print“ oder ein „post-print“ der Manuskriptfassung nach den Richtlinien der Publikationsfreigabe für Ihren Artikel bzw. den „Online-Rechte für Zeitschriftenbeiträge (www.hogrefe.de/zeitschriften).

HOGREFE

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)
Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 46 (1), 11 – 23
© Hogrefe Verlag, Göttingen 2014

# Sozio-emotionale Entwicklung von Ganztagsschulkindern auf der Primarschulstufe

Marianne Schüpbach, Julia Ignaczewska und Walter Herzog

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

**Zusammenfassung.** Im vorliegenden Beitrag wird die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern aus Ganztagsschulen, welche die Angebote intensiv nutzen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die nur den Unterricht besuchen (Kontrollgruppe) bezüglich (a) des prosozialen Verhaltens und (b) der sozio-emotionalen Verhaltensstärken bzw. Verhaltensauffälligkeiten untersucht. Die Teilstichprobe umfasst $N = 295$ Schüler aus 43 Primarschulklassen und 35 Schulen in der Deutschschweiz, die im Rahmen einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie in den ersten drei Primarschuljahren untersucht wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass es der Ganztagsschule insgesamt nicht gelingt, die Entwicklung des prosozialen Verhaltens oder der sozio-emotionalen Verhaltensstärken der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen. Im Weiteren bestätigen die Befunde einen Zusammenhang zwischen der pädagogischen Qualität der Ganztagsschulangebote und der sozio-emotionalen Entwicklung von Primarschulkindern.
Schlüsselwörter: Ganztägige Bildung und Betreuung, Ganztagsschulen, Entwicklung, Primarschulalter

Socio-emotional development of students in all-day schools at the primary school level

**Abstract.** This paper examines the development of students in all-day primary schools with high intensity of attendance in all-day schools (extracurricular activities) in comparison with students who attend only regular school instruction (control group) with regard to (a) prosocial behaviors and (b) socio-emotional behavior strengths and difficulties. The sub-sample comprised $N = 295$ students in 43 classes and 35 primary schools in the German-speaking part of Switzerland, who were studied in grades 1 to 3 in a quasi-experimental longitudinal study. The results show that all in all, the all-day school did not succeed in having a positive effect on the development of prosocial behaviors or socio-emotional strengths in the students. The results also confirm an association between the educational quality of the all-day school offerings and the socio-emotional development of primary school children.
Key words: all-day schools, extracurricular activities, socio-emotional development, primary school age

Ganztägige Bildung und Betreuung für Kinder im Schulalter stellt in Deutschland und der Schweiz seit einiger Zeit ein Thema von wachsender Bedeutung dar. In den letzten Jahren wurde in den meisten Kantonen der Schweiz in Kindergarten und Primarschule der sogenannte Blockzeitenunterricht – vergleichbar mit den „Verlässlichen Halbtagsgrundschulen" in Deutschland – eingeführt[1]. Diese strukturelle Veränderung der Unterrichtsorganisation – alle Schülerinnen und Schüler besuchen an fünf Vormittagen die Woche von 8 bis 12 Uhr den Unterricht und je nach Klassenstufe an einer Anzahl an Nachmittagen – ermöglicht, darauf aufbauend zusätzliche Bildungs- und Betreuungsangebote anzubieten. Somit kann eine ganztägige Bildung und Betreuung, z. B. an einer Tagesschule, in Deutschland Ganztagsschule genannt[2], realisiert werden. Unter einer Tagesschule versteht man heute in der Schweiz überwiegend eine schulische Institution mit einem den ganzen Tag abdeckenden Angebot. Sie setzt sich aus dem Unterricht und (Tagesschul-) Angeboten zusammen und teilweise verschmelzen die beiden Teile im Schultag (Schüpbach, 2010). An die Einführung von Ganztagsschulen in Deutschland bzw. Tagesschulen in der Schweiz sind vielfältige bildungs-, sozial-, gesellschafts- sowie auch wirtschaftspolitische Argumente geknüpft. Insbesondere sind damit jedoch Erwartungen an die Entwicklung der Heranwachsenden verbunden. So erhofft man sich u. a. erweiterte Gelegenheiten zum Bildungserwerb für alle Kinder und eine bessere Förderung hinsichtlich des prosozialen Verhaltens und weniger sozio-emotionale Verhaltensauffälligkeiten (Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung"

[1] Bis anhin fand man in der Schweiz im Kindergarten und der Primarschulunterstufe eine Unterrichtsorganisation vor, bei der ein Teil des Unterrichts regelmäßig nur mit der einen Hälfte der Klasse abgehalten wurde (Schüpbach, 2010). Dieser Halbklassenunterricht hatte zum Ziel, die Kinder in einer kleineren Gruppe besser fördern zu können.

[2] Im Folgenden wird überwiegend der in der Schweiz geläufige Begriff „Tagesschule" verwendet.

DOI: 10.1026/0049-8637/a000096

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



(BMBF, 2003)). Die Schule verfolgt seit jeher nicht nur fachliche Ziele. So wird etwa in der struktur-funktionalistischen Theorie der Schule von Fend (2008) die Schule als Sozialisationsinstanz bezeichnet, die auf der Ebene des Individuums die Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung zu übernehmen hat, die sich „in Qualifikationserwerb, Lebensplanung, sozialer Orientierung und Identitätsbildung entfaltet" (ebd., S. 53). Es kann angenommen werden, dass die Ausdehnung der Zeit, die Kinder in der Schule verbringen und die zusätzlichen pädagogischen Angebote und Aktivitäten an den Ganztagsschulen, Rahmenbedingungen darstellen, die eine erweiterte Förderung ermöglichen. In diesem Beitrag soll die sozio-emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, die das Tageschulangebot nutzen in den Fokus genommen werden. Es geht dabei um die Kompetenzen, mit Gleichaltrigen sozialverträglich umzugehen, z. B. durch prosoziales Verhalten und um das eigene Verhalten zu kontrollieren und somit dem Ausbleiben von Verhaltensauffälligkeiten wie Aggression und Gewalt (Caldarella & Merrell, 1997).

*Wirkungen ganztägiger Bildung und Betreuung hinsichtlich der sozio-emotionalen Entwicklung.* In der Schweiz wie auch in Deutschland fehlen empirische Studien weitgehend, die Effekte von Tagesschulen im Vergleich zu traditionellen Schulformen auf die sozio-emotionale Entwicklung untersuchen (Radisch & Klieme, 2003). Obwohl die Frage der pädagogischen Wirkungen von Ganztagsschulen im deutschsprachigen Raum heute oft diskutiert wird, gibt es erst wenige empirische Befunde dazu. Im deutschsprachigen Raum existieren einige wenige ältere Untersuchungen, welche die Thematik aufgreifen oder am Rande streifen. In diesen Studien zeigt sich hinsichtlich der pädagogischen Wirkung von ganztägigen Angeboten eine sehr heterogene Befundlage (Radisch & Klieme, 2003). Einem älteren Forschungsüberblick von Ipfling (1981) zum Experimentalprogramm aus Modellversuchen mit Ganztagsschulen zufolge zeigen sich nach Holtappels, Klieme, Radisch, Rauschenbach und Stecher (2007, S. 42) im Hinblick auf Schulleistung, Schulerfolg, Disziplinprobleme und Schulangst keine wesentlichen Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen. Es konnte jedoch eine Verbesserung bezüglich des Sozialklimas, des Gemeinschaftslebens und des Sozialverhaltens festgestellt werden. Insgesamt konnten positivere Befunde hinsichtlich der Wirkungen eines Ganztagsschulbesuchs auf die sozialen Kompetenzen und des Schulklimas als auf die Schulleistung nachgewiesen werden (Holtappels et al. 2007). In den letzten Jahren wurden jedoch zunehmend Untersuchungen in diesem Bereich durchgeführt, die sich jedoch weitgehend auf die Sekundarstufe I beschränken. In einer neuen Studie konnten von Salisch, Kanevski, Philipp, Schmalfeld und Sacher (2010) in einem Vergleich von Ganztags- und Halbtagsschülerinnen und -schülern im Laufe eines Schuljahres mehr Fremdaufmerksamkeit und eine vermehrte Fähigkeit, eigene Emotionen zu verfolgen bei den Ganztagsschülerinnen und -schülern aufzeigen. Zudem verhielten sie sich körperlich weniger aggressiv und konnten stabilere reziproke Freundschaften aufbauen. Radisch (2009) fand bei einer Analyse der Daten der ersten Welle der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG) einen Zusammenhang einer Teilnahme am Ganztagsangebot und selbstberichteter sozialer Verantwortungsübernahme, die jedoch nicht über die Zeit erhalten blieb. Die Ergebnisse der gleichen Studie zeigen weiter einen positiven Einfluss der Teilnahme von Jugendlichen an Ganztagsschulangeboten auf ihr Sozialverhalten, wenn sie dauerhaft und regelmäßig erfolgt sowie wenn die Qualität der Angebote hoch ist (Fischer, Kuhn & Klieme, 2009). Bezüglich eines geringeren problematischen Sozialverhaltens liegen gar nur bei einer Teilnahme an Angeboten an und für sich positivere Effekte vor (Fischer, Kuhn & Züchner, 2011). Das heißt, es konnte ein Effekt einer Teilnahme hinsichtlich des Ausbleibens von abweichendem und antisozialem Verhalten im Kontext der Schule nachgewiesen werden. Es wird jedoch von den Autoren die Frage aufgeworfen, ob es sich dabei um einen Selbstselektions- oder einen Zuweisungseffekt von Schülerinnen und Schülern mit einem problematischen Verhalten handeln könnte (ebd.). Im Weiteren beschäftigt sich die US-amerikanische entwicklungspsychologische Forschung seit einigen Jahren mit den Wirkungen der Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten und an After School Programmen von Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich. Die Befunde zur sozio-emotionalen Entwicklung zeigen, dass ein positiver Zusammenhang bezüglich einer Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten bzw. an After School Programmen und den sozialen Kompetenzen besteht (Durlak & Weissberg, 2007). Im Weiteren haben Teilnehmende eine bessere psychosoziale Einstellung und ein besseres Sozialverhalten als Nicht-Teilnehmende (Darling, Caldwell & Smith, 2005). Dabei werden sowohl Effekte hinsichtlich einer verbesserten Beziehung zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen (Durlak & Weissberg, 2007; Eccles & Gootman, 2002) als auch zwischen den Jugendlichen untereinander (Mahoney, Parente & Lord, 2007) nachgewiesen. Bei den After School Programmen handelt es sich jedoch – im Gegensatz etwa zu Deutschland oder der Schweiz – meist um Angebote, die bestimmte pädagogische Zielsetzungen hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung, des prosozialen Verhaltens oder aber hinsichtlich der Schulleistung, die hier nicht von Belang sind, verfolgen (Durlak & Weissberg, 2007).

*Effekte der pädagogischen Qualität.* Im Weiteren kann auch für Angebote im Schulalter festgehalten werden, dass der Vorteil von After School Programmen nicht verstanden werden kann, ohne die pädagogische Qualität des Programms zu berücksichtigen (Eccles & Gootman, 2002; Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005). Durlak und Weissberg (2007) streichen in ihrer Metaanalyse ba-

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



sierend auf 68 Studien heraus, dass Programme, die sequenziell, aktiv (Trainingsprozess) sowie fokussiert und explizit (Programminhalt) sind – und somit bestimmte Qualitätskriterien erfüllen – zu positiven Resultaten bezüglich prosozialem Verhalten und problematischem Verhalten führen. Verschiedene weitere US-amerikanische Studien liegen vor, die Qualitätsmerkmale von After School Programmen untersuchen (Pierce, Bolt & Vandell, 2010), wohingegen sich das für den deutschsprachigen Raum konstatierte Forschungsdefizit für die Wirkungsforschung auch auf den Forschungsstand zur Qualität der Angebote ausdehnen lässt (Radisch, 2009). Die Befunde der US-amerikanischen Forschung lassen sich insgesamt in allgemeine und konsistente Faktoren der pädagogischen Qualität zusammenfassen (für einen Überblick vgl. Miller, 2003; Durlak & Weissberg, 2007). Zentrale Faktoren stellen dabei u. a. ein breites Angebot an stimulierenden und klar strukturierten Aktivitäten und eine gut geplante Organisation dar. Zieht man in diesem Qualitätsbereich, der nachfolgend fokussiert wird, Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung herbei, so erweist sich auch hier die Klarheit und Strukturierung des Unterrichts als wichtiges Merkmal von Unterrichtsqualität (Helmke & Weinert, 1997). Auch im Zusammenhang mit Kindern mit Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsproblemen und somit mit sozio-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten wird ein strukturierter und abwechslungsreicher Unterricht als ein wichtiges Gestaltungsmerkmal genannt (Wolff Metternich & Döpfner, 2006). Pierce et al. (2010) halten fest, dass es an dieser Stelle weitere differenziertere Forschung braucht, um die multiplen Merkmale von After School Programmen zu untersuchen, die gleichzeitig eindeutig und unterscheidbare Komponenten von pädagogisch hoher Qualität sind.

*Dosierung der Teilnahme.* In einzelnen neueren Studien wird zudem die Quantität/Dosierung der Teilnahme am Programm berücksichtigt, da diese oft nur sporadisch für ein oder zwei Tage pro Woche ist (Roth, Malone & Brooks-Gunn, 2010). Die Teilnahme beinhaltet mehr als nur Anwesenheit. In Anlehnung an Fiester, Simpkins und Bouffard (2005) können vier Merkmale von Teilnahme unterschieden werden: Die Teilnahme an und für sich, die Intensität der Teilnahme (pro Woche), die Zeitdauer (in Jahren) und die inhaltliche Breite der besuchten Angebote. Zu erwarten wäre, dass je höher der Umfang der Teilnahme, desto besser die Entwicklung (ebd.). Die Antwort aufgrund der vorliegenden Forschung erweist sich jedoch als weniger klar. Verschiedene Studien weisen nach, dass eine regelmäßige und dauerhafte Teilnahme wichtig sind für ein geringeres soziales Problemverhalten (z. B. Vandell, Reisner & Pierce, 2007). Roth et al. (2010) hingegen konnten keine Bestätigung der zu erwartenden Effekte finden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im deutschsprachigen Raum den methodischen Ansprüchen genügende, aktuelle Forschung zu den Auswirkungen von Ganztagsschulen bezüglich der sozio-emotionalen Entwicklung erst vereinzelt vorhanden ist. Die Untersuchungen beschränken sich zudem weitgehend auf den Sekundarbereich. Die Befunde der aktuellen Studien zu Ganztagsschulen in Deutschland und zur Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten in den USA zeigen verbreitet positive Wirkungen in Bezug auf die sozialen Kompetenzen einer Teilnahme an einem ganztägigen Angebot. Dabei wird teilweise ein Effekt der Intensität der Teilnahme und eines Setting von hoher pädagogischer Qualität nachgewiesen. Aufgrund der vorliegenden, vor allem US-amerikanischen Befunde, darf davon ausgegangen werden, dass Merkmale der pädagogischen Qualität einen direkten Einfluss auf die sozio-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben. Aufgrund der Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung wird insbesondere ein Einfluss eines breiten und gut strukturierten Angebots erwartet. Aus der einschlägigen Forschungsliteratur (z. B. Helmke & Weinert, 1997) geht zudem hervor, dass die sozial-emotionale Entwicklung multifaktoriell bedingt ist. Nebst den schulischen Faktoren, die in diesem Beitrag von Interesse sind, spielen insbesondere der frühere Entwicklungsstand, das Geschlecht, die Intelligenz und die familialen Ressourcen eine entscheidende Rolle.

## Forschungsfragen und Hypothesen der Studie

Aufgrund des referierten Forschungsstandes zur Qualität und Wirksamkeit ganztägiger Bildung und Betreuung werden folgende Forschungsfragen zur sozio-emotionalen Entwicklung der Kinder bezüglich der Nutzung des Tagesschulangebots in der Schweiz untersucht:

1. Wie entwickeln sich Tagesschulkinder (Kinder aus Tagesschulen, welche die Tagesschulangebote intensiv nutzen) im Vergleich zu Blockzeitenkindern (Kinder aus Schulen mit Blockzeitenunterricht, die nur den Unterricht besuchen) (Kontrollgruppe) bezüglich (a) des prosozialen Verhaltens und (b) der sozio-emotionalen Verhaltensstärken bzw. Verhaltensauffälligkeiten zwischen dem ersten und dritten Primarschuljahr?
2. Welchen Einfluss haben die Intensität der Nutzung sowie die Qualität der Tagesschulangebote (Breite und Qualität der Aktivitäten in den Angeboten, Strukturierung der pädagogischen Arbeit) auf (a) das prosoziale Verhalten und (b) die sozio-emotionalen Verhaltensstärken bzw. Verhaltensauffälligkeiten von Ende erstes bis Ende drittes Primarschuljahr?

Dabei lassen sich aus dem Forschungsstand folgende allgemeine Hypothesen ableiten, die überprüft werden sollen:

1. Der Besuch einer Tagesschule und deren intensive Nutzung wirkt sich unter Berücksichtigung der rele-

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



vanten individuellen und familialen Hintergrundfaktoren positiv auf die sozio-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zwischen Ende erstem und Ende drittem Schuljahr aus. Die Tagesschulkinder entwickeln sich bezüglich (a) des prosozialen Verhaltens und (b) der sozio-emotionalen Verhaltensstärken bzw. Verhaltensauffälligkeiten besser als die Blockzeitenkinder.

2. Die Intensität der Angebotsnutzung und die Qualität der Tagesschulangebote (Breite und Qualität der Aktivitäten in den Angeboten, Strukturierung der pädagogischen Arbeit) wirken sich unter Berücksichtigung der familialen Hintergrundfaktoren positiv auf die Entwicklung (a) des prosozialen Verhaltens, (b) der sozio-emotionalen Verhaltensstärken bzw. Verhaltensauffälligkeiten der Tagesschulkinder aus.

# Methode

## Stichprobe

Die Forschungsfragen wurden im Rahmen einer Längsschnittstudie in der Deutschschweiz untersucht. Bei der Studie handelt es sich um eine quasi-experimentelle Ex-post-facto-Untersuchung. Das Untersuchungsdesign schließt zwei Untersuchungsgruppen ein: Tagesschulkinder – Kinder aus Tagesschulen, welche die Tagesschulangebote intensiv nutzen[3] und Blockzeitenkinder – Kinder aus Schulen mit Blockzeitenunterricht, die nur den Unterricht besuchen. Die Stichprobengenerierung erfolgte in drei Schritten: In den ausgewählten Deutschschweizer Kantonen wurden anhand von relevanten sozio-demographischen Daten der Gemeinden Schulen, die den Kriterien der beiden Versuchsgruppen entsprachen, ausgewählt. Da sich die Tagesschulen überwiegend in Städten und Agglomerationsgemeinden befinden, spiegelt sich diese Konzentration auf diese Gemeinden aufgrund des gewählten Vorgehens auch in der Gesamtstichprobe wider. So gibt es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der sozio-demographischen Merkmale der Gemeinden zwischen den Klassen der Untersuchungsgruppen. Danach erfolgte im zweiten Schritt eine Zufallsauswahl der Schulen und Schulhäuser. Im dritten Schritt wurde schließlich eine Zufallsauswahl von Kindern der Schulklassen und ihren Familien gezogen. Es wurden durchschnittlich neun Kinder pro Klasse gezogen. Es handelt sich um eine nach Geschlecht der Kinder geschichtete Klumpenstichprobe. Die Stichprobe umfasst Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2006/07 die erste Primarschulklasse besuchten: $N = 295$ Schülerinnen und Schüler, aus 43 Primarschulklassen in 35 Schulen aus 11 Deutschschweizer Kantonen. Der Anteil an Jungen in der Stichprobe beträgt 50.8 Prozent, derjenige der Mädchen liegt bei 49.2 Prozent. Die Schülerinnen und Schüler waren zu Beginn der Untersuchung im Durchschnitt 7 Jahre alt ($M = 7.17$; $SD = .53$). 78.5 Prozent der Kinder besitzen einen Schweizer Pass, und in 86.7 Prozent der Familien wird zu Hause Schweizerdeutsch gesprochen. Von den teilnehmenden Kindern wachsen 83.7 Prozent in einer traditionellen Familienform (Mutter, Vater, Kind [er]) mit verheirateten Eltern auf. Der sozioökonomische Status der Familie, basierend auf der internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88 COM), liegt bei einem Mittelwert von 3.13 ($SD = .93$) (Skala von 1 = „tiefstes Niveau“ bis 4 = „höchstes Niveau“). In 32.8 Prozent der Familien hat mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss.

## Instrumente und Skalen

### Abhängige Variablen

*Sozio-emotionale Entwicklung.* Der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler wurde zu vier Messzeitpunkten gemessen: am Anfang und am Ende des ersten (Kontrollvariable „Entwicklungsstand bei Schuleintritt“) sowie am Ende des ersten, zweiten und des dritten Primarschuljahres (abhängige Variablen). Dazu wurde eine adaptierte Version des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) (Goodman, 1997) für Eltern mit ausgewählten Skalen eingesetzt (Antwortskala: 1 = „trifft gar nicht“ zu bis 4 = „trifft genau zu“). Die Reliabilität der Skala „sozio-emotionale Verhaltensstärken bzw. Verhaltensauffälligkeiten“[4] (orig. „keine Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme“ und „keine emotionalen Probleme“) ist zu allen vier Messzeitpunkten akzeptabel bis sehr gut (Cronbach‘s $\alpha$ liegt zwischen .67 bis .82). Gegenüber den Originalskalen wurde die Skala „sozio-emotionale Verhaltensstärken bzw. Verhaltensauffälligkeiten“ umcodiert, sodass ein hoher Wert hohe Verhaltensstärken und geringe Verhaltensauffälligkeiten bedeutet. Auch die Skala „prosoziales Verhalten“[5] erweist sich als akzeptabel bis gut (Cronbach‘s $\alpha$ liegt zwischen .67 bis .73) (Schüpbach, Ignaczewska, Blum-Giger, Hattersley, Scherzinger & Herzog, 2010; Schüpbach, Wustmann, Mous, Bolz & Herzog, 2008).

### Unabhängige Variablen

*Untersuchungsgruppen.* Die Variable Untersuchungsgruppen ist eine Dummy-Variable (1 = Tagesschulkinder, Kinder aus Tagesschulen, welche die Tagesschulangebote

[3] Bei der Untersuchungsgruppe „Tagesschulkinder“ wurde als Kriterium für eine „intensive Nutzung“ der Besuch an mind. drei Tagen pro Woche zu mind. 7.5 Stunden (Median) festgelegt.

[4] Beispielitems: „Leicht ablenkbar; unkonzentriert“.* „Denkt nach, bevor es handelt“. „Nervös oder anklammernd in neuen Situationen“. „Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht“.* (* recodiertes Item)

[5] Beispielitems: „Rücksichtsvoll“. „Teilt gerne mit anderen“.

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



intensiv nutzen, 0 = Blockzeitenkinder – Kinder aus Schulen mit Blockzeitenunterricht, die nur den Unterricht besuchen[keine Nutzung von Tagesschulangeboten]). Sie misst, ob ein Kind über mindestens zwei Schuljahre Tagesschulangebote nutzt. 17.3 Prozent der Kinder ($N$ = 51) nutzen die Tagesschule und deren Angebote und 82.7 Prozent ($N$ = 244) nur den Blockzeitenunterricht.

*Intensität der Angebotsnutzung.* Die Eltern wurden im Weiteren zu den von den Kindern aktuell genutzten Angeboten und der Intensität der Nutzung in Stunden pro Woche im ersten Schuljahr ($M$ = 11.76; $SD$ = 7.56) befragt.

*Qualität der Tagesschulangebote.* Die Prozessqualität der Tagesschulangebote wurde im ersten Schuljahr mittels der „Hort- und Ganztagsangebote-Skala" (HUGS), einem Beobachtungsinstrument von Tietze, Rossbach, Stendel und Wellner (2005), erhoben. Dieses besteht aus 50 Qualitätsmerkmalen, die in sieben Qualitätsbereiche (1 = „unzureichend" bis 7 = „ausgezeichnet") zusammengefasst werden (1. Schuljahr: $M$ = 4.46, $SD$ = .31). Von Interesse ist zum einen der Qualitätsbereich „Breite und Qualität der Aktivitäten" (1. Schuljahr: $M$ = 3.14, $SD$ = .24). Diese Merkmale erfassen Materialien, Aktivitäten und Anregungen des pädagogischen Personals, die es den Kindern ermöglichen, ihre Umwelt in vielfältiger Weise zu erkunden, kreativ zu gestalten und ihre Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln. Zum anderen wird die „Strukturierung der pädagogischen Arbeit" (1. Schuljahr: $M$ = 3.90, $SD$ = .43) und deren Einfluss fokussiert. Die Merkmale beziehen sich auf die Gestaltung des Alltages in seiner zeitlichen Abfolge, auf die Balance zwischen fester Struktur und Flexibilität, auf das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, auf die Berücksichtigung der Interessen anderer und der Gruppe sowie auf die Öffnung nach außen.

### Kontrollvariablen

In allen Analysen wurden relevante Kontrollvariablen miteinbezogen. Das heißt, mögliche individuelle und familiale Selektionseffekte wurden kontrolliert (vgl. Forschungsstand).

*Entwicklungsstand bei Schuleintritt.* Der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der sozio-emotionalen Entwicklung (prosoziales Verhalten, sozio-emotionale Verhaltensstärken) wurde am Anfang des ersten Schuljahres gemessen.

*Intelligenz (IQ).* Als individuelles Merkmal wurde die Intelligenz der Schülerinnen und Schüler mit der „Grundintelligenztest Skala 1" (CFT 1) von Weiss und Osterland (1997) anfangs zweites Schuljahr gemessen. Der CFT 1 misst weitgehend den Faktor der fluiden allgemeinen Intelligenz. Da die kognitive Grundfähigkeit beim Vergleich der Entwicklung der Kinder der beiden Untersuchungsgruppen eine Störgröße darstellt, wird der Intelligenzquotient für die Analysen dieser Untersuchung statistisch kontrolliert ($M$ = 101.64, $SD$ = 12.58).

*Geschlecht.* Eine weitere Kontrollvariable, die in die Analyse mit einbezogen wurde ist das Geschlecht (1 = Jungen; 2 = Mädchen).

*Familiale Ressourcen.* Der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler lässt sich durch eine Vielzahl von individuellen, institutionellen und familialen Merkmalen erklären. Der Index „familiale Ressourcen" (Cronbach's $\alpha$ = .72; $M$ = -.10, $SD$ = .81) umfasst schließlich die relevanten familialen Merkmale „bildungsrelevante Ressourcen" (Schüpbach, 2004), sozioökonomischer Status (ISCO-88 COM), die Entwicklungsförderung und aktive Stimulation in der Familie (Caldwell & Bradley, 1984) und ein geringes permissives Erziehungsverhalten (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001). Dieser Index, eine Variable, die in den nachfolgenden Analysen kontrolliert wurde, beinhaltet sowohl Merkmale der familialen Struktur- als auch der Prozessqualität (Schüpbach et al., 2008). Die familialen Merkmale wurden am Anfang des ersten Schuljahres gemessen. Die deskriptiven Werte getrennt nach Untersuchungsgruppen und die Interkorrelationen aller abhängigen und unabhängigen Variablen sowie der Kontrollvariablen sind den Tabellen 1 und 2 zu entnehmen.

## Auswertungsstrategie

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird, unterscheiden sich die beiden Untersuchungsgruppen bezüglich ihrer familiären Ressourcen. Wie oben beschrieben, geht aus der einschlägigen Literatur hervor, dass Geschlecht und IQ ebenfalls einen Einfluss auf die sozio-emotionale Entwicklung haben können. In den Analysen geht es nun darum nachzuweisen, wie groß der Varianzanteil in den Variablen prosoziales Verhalten bzw. sozio-emotionale Verhaltensstärken ist, der sich – zusätzlich zu den erwähnten Variablen – durch die Nutzung des Tageschulangebots (Untersuchungsgruppe Tagesschulkinder) erklären lässt. Falls die Nutzung des Tageschulangebots auch nachdem die genannten Variablen als Kovariaten ins Modell aufgenommen wurden einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung dieser Indikatoren der sozio-emotionalen Entwicklung liefert, wird dieser Befund als Beleg dafür gewertet, dass die Nutzung des Tageschulangebots (Untersuchungsgruppe Tagesschulkinder), einen positiven Einfluss auf die sozio-emotionale Entwicklung hat. Dies gilt einerseits unter der Annahme, dass es keine weitere unbeobachtete Variablen gibt, die ebenfalls einen Einfluss ausüben. Andererseits gilt dies unter der Voraussetzung, dass die beiden Untersuchungsgruppen sich nicht in Abhängigkeit dieser Variablen gebildet haben (Foster, 2010).

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



*Tabelle 1.* Deskriptive Werte nach Untersuchungsgruppen

| | Untersuchungsgruppen | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tagesschulkinder | | | Blockzeitenkinder | | |
| | *N* | *M* | *SD* | *N* | *M* | *SD* |
| *Abhängige Variablen* | | | | | | |
| Prosoziales Verhalten Ende 1. Schuljahr | 37 | 3.30 | .40 | 188 | 3.25 | .45 |
| Prosoziales Verhalten Ende 2. Schuljahr | 34 | 3.41 | .44 | 187 | 3.32 | .41 |
| Prosoziales Verhalten Ende 3. Schuljahr | 28 | 3.39 | .48 | 161 | 3.38 | .40 |
| Sozio-emotionale Verhaltensstärken Ende 1. Schuljahr | 37 | 3.34 | .52 | 188 | 3.15 | .47 |
| Sozio-emotionale Verhaltensstärken Ende 2. Schuljahr | 34 | 3.36 | .44 | 187 | 3.21 | .45 |
| Sozio-emotionale Verhaltensstärken Ende 3. Schuljahr | 28 | 3.38 | .57 | 161 | 3.21 | .47 |
| *Kovariaten* | | | | | | |
| Prosoziales Verhalten Anfangs 1. Schuljahr | 48 | 3.67 | .39 | 218 | 3.38 | .40 |
| Sozio-emotionale Verhaltensstärken Anfangs 1. Schuljahr | 48 | 3.20 | .49 | 218 | 3.14 | .47 |
| IQ | 34 | 104.26 | 12.45 | 210 | 101.21 | 12.58 |
| Geschlecht | 51 | 1.55 | .50 | 244 | 1.48 | .50 |
| Familiale Ressourcen | 48 | .25 | .55 | 228 | -.17 | .84 |

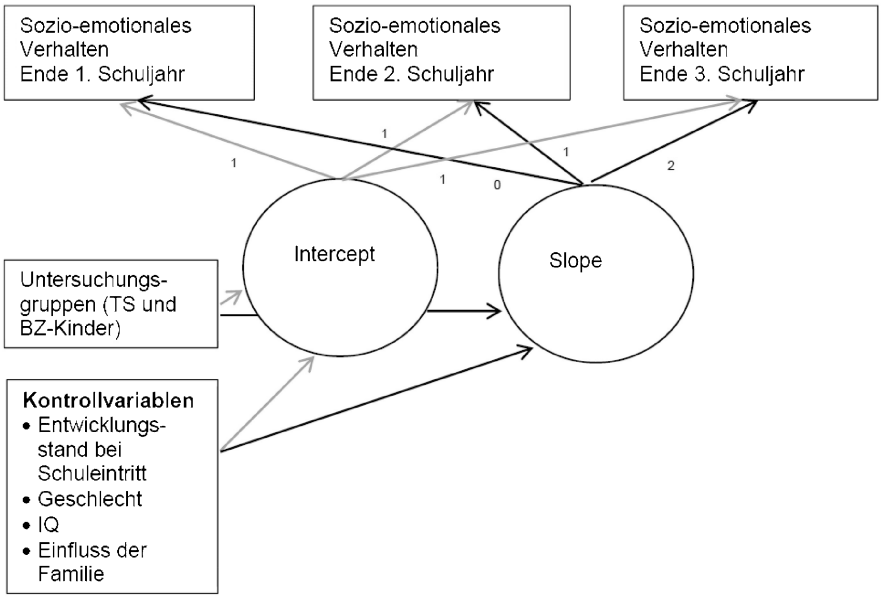


*Abbildung 1.* Latente lineare Wachstumskurvenmodelle unter Einbezug von Kovariaten

Die statistischen Analysen wurden mit dem Statistikprogrammen SPSS 17.0 und Mplus Version 6 (Muthén & Muthén, 1998–2010) durchgeführt. Die Hypothese 1 wurde mittels linearer latenter Wachstumsmodelle unter Berücksichtigung von drei Messzeitpunkten geprüft. Damit wurde der Entwicklungsstand am Ende des 1. Schuljahres (Intercept) sowie die Entwicklung bis zum 3. Schuljahr (Slope) modelliert. Die Grundidee ist in der Abbildung 1 wiedergegeben.

In den Modellen 1 und 2 wurde der Einfluss der unabhängigen Variablen „Untersuchungsgruppen" unter Kontrolle der individuellen Hintergrundvariablen „Entwicklungsstand bei Schuleintritt" sowie bei Modell 2 zusätzlich des „IQs", des „Geschlechts", und der „familialen Ressourcen" geschätzt. Zur Überprüfung von Hypothese 2, des Einflusses der unabhängigen Variablen „Intensität der Angebotsnutzung" und „Strukturierung der pädagogischen Arbeit" bzw. „breite und Qualität der Aktivitäten" auf Entwicklung zwischen Ende 1. und Ende 3. Schuljahr (AV Differenzmaß[6]), wurden multiple lineare Regressionsmodelle modelliert. Anstelle der latenten Wachstumskurvenmodelle wurde aufgrund des geringen Stichprobenumfangs auf dieses Verfahren zurückgegriffen (Tagesschulkinder $N = 51$). Minimal fünf Fälle pro Prädiktor sind notwendig zu aussagekräftigen Schätzungen zu gelangen (Allen & Bennett, 2010). Der Einfluss der

[6] abhängige Variable: Entwicklungsstand Ende 3. Schuljahr – Entwicklungsstand Ende 1. Schuljahr

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



*Tabelle 2.* Interkorrelationen der abhängigen und unabhängigen Variablen sowie der Kontrollvariablen

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Prosoziales Verhalten Anfangs 1. Schuljahr | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Prosoziales Verhalten Ende 1. Schuljahr | .60*** | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Prosoziales Verhalten Ende 2. Schuljahr | .57*** | .62*** | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Prosoziales Verhalten Ende 3. Schuljahr | .55*** | .55*** | .65*** | | | | | | | | | | | |
| 5 | Sozio-emotionale Verhaltensstärken Anfangs 1. Schuljahr | .23*** | .24*** | .12 | .20** | | | | | | | | | | |
| 6 | Sozio-emotionale Verhaltensstärken Ende 1. Schuljahr | .17** | .43*** | .24*** | .22** | .69*** | | | | | | | | | |
| 7 | Sozio-emotionale Verhaltensstärken Ende 2. Schuljahr | .14* | .18** | .28*** | .20** | .57*** | .62*** | | | | | | | | |
| 8 | Sozio-emotionale Verhaltensstärken Ende 3. Schuljahr | .10 | .26*** | .27*** | .32** | .58*** | .63*** | .69*** | | | | | | | |
| 9 | IQ | .04 | .14* | .04 | -.03 | .17* | .21** | .15* | .21** | | | | | | |
| 10 | Geschlecht | .13* | .20** | .10 | .15* | .08 | .11 | .05 | .09 | .09 | | | | | |
| 11 | Familiale Ressourcen | -.09 | .12 | .05 | .15* | .25*** | .31*** | .30*** | .29*** | .19** | -.02 | | | | |
| 12 | Intensität der Angebotsnutzung im 1. Schuljahr | .19 | -.03 | .14 | .01 | .03 | -.05 | -.16 | -.21 | .29* | .09 | -.03 | | | |
| 13 | Breite und Qualität der Aktivitäten im 1. Schuljahr | -.19 | -.05 | -.15 | .10 | -.26* | -.13 | -.17 | -.07 | -.29* | -.02 | -.37*** | -.31** | | |
| 14 | Strukturierung der pädagogischen Arbeit in den Angeboten im 1. Schuljahr | -.22 | -.03 | -.19 | -.10 | -.05 | -.13 | -.05 | .11 | .28* | .05 | -.10 | .17 | -.14 | |
| 15 | Untersuchungsgruppen | .01 | -.05 | -.08 | -.01 | -.05 | -.15* | -.12 | -.12 | -.08 | -.05 | -.20*** | -.49*** | .38*** | .03 |

*Anmerkungen:* $^{*}p \leq .05$; $^{**}p \leq .01$; $^{***}p \leq .001$

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



„familialen Ressourcen“ und somit die familialen Hintergrundfaktoren wurden kontrolliert. Es wurde ein schrittweises Einschlussverfahren der Prädiktoren gewählt. Bei allen Analysen wurde durch die Verwendung der Option „type = complex“ in Mplus die vorhandene Klumpenstruktur der Daten nach Schulen (Intraklassenkorrelationen zwischen .10 und .17) bei der Schätzung des Standardfehlers angemessen berücksichtigt. Als statistisches Verfahren zur Modellschätzung und Modellbewertung wurde das „Robust Maximum-Likelihood-Schätzverfahren“ (MLR), ein robustes Verfahren, verwendet. Für den Umgang mit fehlenden Werten wurde der „Full-information-maximum likelihood“ (FIML)-Ansatz gewählt. Wenn einzelne Werte bei einem Fall fehlen, werden diese mit diesem Verfahren geschätzt, fehlen alle Werte eines Falls, wird dieser ausgeschlossen. Aus der Substichprobe von $N = 295$ Schülerinnen und Schüler aus $k = 35$ Schulen (Cluster) wurden somit, nach Ausschluss aller Fälle mit fehlenden Werten bei allen Prädiktoren oder abhängigen Variablen, $N = 235$ Schülerinnen und Schüler aus $k = 35$ Schulen (latente Wachstumskurvenmodelle) bzw. $N = 34$ Schülerinnen und Schüler aus $k = 7$ Schulen (multiple Regressionsmodelle) in die Analysen miteinbezogen. Aufgrund der Tatsache, dass bei den Analysen gerichtete Hypothesen überprüft werden, wird einseitig getestet. Es zeigte sich beim Vergleich zwischen den Kindern, die bei allen vier Messzeitpunkten mit dabei waren und denjenigen, die frühzeitig aus der Studie ausstiegen weder bei den Zielvariablen noch bei den Kovariaten signifikante Unterschiede. Somit liegt bei den Missings kein systematischer Bias vor.

## Ergebnisse

### Hypothese 1

Die Ergebnisse der latenten Wachstumskurvenmodelle sind in Tabelle 3 dargestellt. Das Modell 1, das sogenannte Basismodell zum prosozialen Verhalten, weist eine ausgezeichnete Passung auf ($Chi^2 = 1.48$; $df = 3$; CFI = 1.000; RMSEA = .000). Nach einem Schuljahr zeigt die Variable „Untersuchungsgruppen“ einen signifikanten Effekt auf das prosoziale Verhalten am Ende des 1. Schuljahres ($\beta = -.07$, $p \leq .05$) (Intercept). Die Tagesschulkinder weisen nach einem Schuljahr ein höheres prosoziales Verhalten auf als die Blockzeitenkinder, die nur den Unterricht besuchen. Die Kontrollvariable „Entwicklungsstand bei Schuleintritt“ ($\beta = .73$, $p \leq .001$) hat einen signifikanten Einfluss auf den Entwicklungsstand des prosozialen Verhaltens nach einem Schuljahr. Betrachtet man die Entwicklung des prosozialen Verhaltens von Ende 1. bis Ende 3. Schuljahr (Slope), so findet man hingegen keine signifikanten Effekte. Das bedeutet, dass weder der Entwicklungsstand bei Schuleintritt noch die Nutzung von Tagesschulangeboten einen Einfluss auf die Entwicklung des prosozialen Verhaltens von Ende 1. bis Ende 3. Schuljahr haben. Auch Modell 2, das sogenannte Hauptmodell zum prosozialen Verhalten, bei dem individuelle und familiale Hintergrundfaktoren kontrolliert wurden, weißt einen ausgezeichneten Modell-Fit auf ($Chi^2 = 4.16$; $df = 6$; CFI = 1.000; RMSEA = .000). Die Ergebnisse der Analysen zeigen für die bereits in Modell 1 berücksichtigten Prädiktoren vergleichbare Werte. Von den Kontrollvariablen erweist sich insbesondere ein hoher IQ als relevant für ein besseres prosoziales Verhalten nach einem Schuljahr ($\beta = .11$, $p \leq .05$). Bezüglich der Entwicklung vom 1. bis zum 3. Schuljahr (Slope) weist die Variable „Untersuchungsgruppen“ vergleichbar mit bei Modell 1 keinen Effekt auf. Der Einfluss der Kontrollvariable „IQ“ erweist sich gar noch als stärker. Kinder mit einem tiefen IQ entwickeln sich besser. Dieser positive Effekt eines tiefen IQ muss wohl an dieser Stelle als Regression zur Mitte interpretiert werden. Dieser Effekt zeigt sich oft auch in einem negativen Zusammenhang zwischen Intercept und Slope. Insgesamt bedeutet dies, dass auch unter Kontrolle individueller und familialer Hintergrundfaktoren sich zwischen Tagesschulkindern und Blockzeitenkindern keine unterschiedliche Entwicklung in den ersten drei Primarschuljahren zeigt.

Die Modelle 1 ($Chi^2 = 1.27$; $df = 3$; CFI = 1.000; RMSEA = .000) und 2 ($Chi^2 = 4.62$; $df = 6$; CFI = 1.000; RMSEA = .000) zu den sozio-emotionalen Verhaltensstärken weisen wiederum ausgezeichnete Modell-Fits auf (vgl. Tabelle 3). Die Ergebnisse des ersten Modells sind weitgehend vergleichbar mit demjenigen zum prosozialen Verhalten. Die Tagesschulkinder weisen nach einem Schuljahr höhere sozio-emotionale Verhaltensstärken auf als die Blockzeitenkinder, die nur den Unterricht besuchen ($\beta = -.11$, $p \leq .05$). Auch bei den sozio-emotionalen Verhaltensstärken findet man keine signifikanten Effekte bezüglich der Entwicklung der beiden Untersuchungsgruppen von Ende 1. bis Ende 3. Schuljahr (Slope). Die weitere Entwicklung der beiden Untersuchungsgruppen bis zum Ende des dritten Schuljahres verläuft somit weitgehend parallel. In Modell 2, dem Hauptmodell, wurden individuelle und familiale Hintergrundfaktoren kontrolliert. Die Ergebnisse der Analysen zeigen für die bereits in Modell 1 berücksichtigten Prädiktoren weitgehend vergleichbare Werte. Ausschließlich die Kontrollvariable „familiale Ressourcen“ erweist sich als relevant für einen höheren Entwicklungsstand. Wer in einem bildungsnahen familialen Umfeld mit einer aktiven Förderung und Stimulation aufwächst, zeigt am Ende des ersten Schuljahres höhere sozio-emotionale Verhaltensstärken und weniger Verhaltensauffälligkeiten. Bezüglich der Entwicklung vom 1. bis zum 3. Schuljahr (Slope) liegen keine signifikanten Effekte der unabhängigen Variablen und der Kontrollvariablen vor. Das heißt, auch bei den sozio-emotionalen Verhaltensstärken verläuft die Entwicklung der Tagesschul- und Blockzeitenkinder nicht unterschiedlich.

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



*Tabelle 3.* Entwicklung hinsichtlich der sozio-emotionalen Kompetenzen, Ergebnisse der latenten linearen Wachstumskurvenmodelle

| Prädiktoren | Modell 1 Prosoziales Verhalten Intercept β (SE) | Modell 1 Prosoziales Verhalten Slope β (SE) | Modell 2 Prosoziales Verhalten Intercept β (SE) | Modell 2 Prosoziales Verhalten Slope β (SE) | Modell 1 Verhaltensstärken Intercept β (SE) | Modell 1 Verhaltensstärken Slope β (SE) | Modell 2 Verhaltensstärken Intercept β (SE) | Modell 2 Verhaltensstärken Slope β (SE) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Entwicklungsstand bei Schuleintritt | .73*** (.06) | -.11 (.15) | .73*** (.06) | -.11 (.13) | .79*** (.06) | -.12 (.12) | .71*** (.07) | -.06 (.11) |
| Untersuchungsgruppe (1 = Tagesschulkinder, 2 = Blockzeitenkinder) | -.07* (.03) | .10 (.09) | -.08 (.05) | .12 (.09) | -.11* (.06) | .06 (.12) | -.08 (.06) | .05 (.13) |
| Geschlecht (1=m, 2 = w) | | | .03 (.08) | .08 (.12) | | | .01 (.06) | .00 (.14) |
| IQ | | | .11* (.07) | -.26* (.12) | | | .06 (.06) | .09 (.15) |
| Familiale Ressourcen | | | .14 (.09) | -.03 (.16) | | | .16* (.07) | -.09 (.15) |
| Kovarianz Intercept/Slope | -.28 (.25) | | -.30 (.24) | | -.07 (.36) | | -.04 (.47) | |
| $R^2$ | .54*** (.10) | .02 (.03) | .57*** (.09) | .10 (.09) | .65*** (.10) | .02 (.03) | .66*** (.11) | .02 (.04) |
| | $Chi^2$=1.48; *df* = 3; CFI = 1.000; RMSEA = .000; *N* = 235; *k* = 35 | | $Chi^2$ = 4.16; *df* = 6; CFI = 1.000; RMSEA = .000; *N* = 235; *k* = 35 | | $Chi^2$ = 1.27; *df* = 3; CFI = 1.000; RMSEA = .000; *N* = 235; *k* = 35 | | $Chi^2$ = 4.62; *df* = 6; CFI = 1.000; RMSEA = .000; *N* = 235; *k* = 35 | |

*Anmerkungen:* *$p \leq .05$; **$p \leq .01$; ***$p \leq .001$; *N* = Anzahl Schülerinnen und Schüler; *k* = Anzahl Schulen.

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



### Hypothese 2

Die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsmodelle, die sich nur auf die Tagesschulkinder – Kinder aus Tagesschulen, welche die Tagesschulangebote intensiv nutzen – beziehen, sind der Tabelle 4 zu entnehmen. Im Modell TS1 zum prosozialen Verhalten, indem nebst der Kontrollvariable „familiale Ressourcen" in einem ersten Schritt die „Intensität der Angebotsnutzung" ins Modell aufgenommen wurde, erweist sich der Chi-Quadrat-Test nicht als signifikant. Die standardisierten Beta-Koeffizienten sind allesamt nicht signifikant und haben somit keinen Einfluss auf die Entwicklung. Das heißt, die Intensität der Nutzung der Tagesschulangebote hat keinen Einfluss auf die Entwicklung zwischen dem 1. und 3. Schuljahr. Die Entwicklung erfolgt zudem unabhängig der familialen Ressourcen. In Modell TS2a wurde, zusätzlich die pädagogische Qualität in den Tagesschulangeboten im ersten Schuljahr, als erstes Merkmal die „Breite und Qualität der Aktivitäten", ins Modell aufgenommen. Der Chi-Quadrat-Test erweist sich nun als signifikant ($Chi^2 = 23.66$***), es kann eine Varianz von 14 Prozent aufgeklärt werden. Die beiden interessierenden Prädiktoren zeigen einen signifikanten Effekt auf die Entwicklung des prosozialen Verhaltens ($\beta = .12$; $p \leq .05$) und ($\beta = .37$, $p \leq .05$), die Kontrollvariable „familiale Ressourcen" jedoch nicht. Keine Effekte findet man, wenn in Modell TS2b das weitere Qualitätsmerkmal „Strukturierung der pädagogischen Arbeit" aufgenommen wird.

Bei Modell TS1 zur Entwicklung sozio-emotionaler Verhaltensstärken erweist sich der Chi-Quadrat-Test nicht als signifikant und die Intensität der Angebotsnutzung unter Kontrolle der familialen Ressourcen hat keinen Einfluss auf die Entwicklung. In Modell TS2a wurde zusätzlich wiederum das Qualitätsmerkmal „Breite und Qualität der Aktivitäten" in den Tagesschulangeboten ins Modell aufgenommen. Das Modell bleibt jedoch genau gleich. Das heißt, dass nebst der Intensität der Angebotsnutzung übt auch die Breite und die Qualität der Aktivitäten keinen Einfluss auf die Entwicklung aus. In Modell $TS2b_1$ wurde schließlich nebst der „Intensität der Angebotsnutzung" das zweite Qualitätsmerkmal, die „Strukturierung der pädagogischen Arbeit in den Angeboten" in den Tagesschulangeboten, ins Modell aufgenommen. Das Modell wird jedoch nur unwesentlich besser und ausschließlich der Prädiktor „Strukturierung der pädagogischen Arbeit" zeigt einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung ($\beta = .28$, $p \leq .05$). Deshalb wurde im nächsten Schritt das Modell $TS2b_2$ ohne den sich als irrelevant erweisende Prädiktor „Intensität der Angebotsnutzung" gerechnet. Nun ist der Chi-Quadrat-Test des Modells signifikant ($Chi^2 = 7.59$*), es kann eine Varianz von beachtlichen 12 Prozent aufgeklärt werden. Der Prädiktor „Strukturierung der pädagogischen Arbeit in den Angeboten" zeigt einen signifikanten Effekt auf die Entwicklung der sozio-emotionalen Verhaltensstärken zwischen Ende 1. und Ende 3. Schuljahr ($\beta = .36$; $p \leq .05$). Für die Entwicklung irrelevant erweist sich die Intensität der Angebotsnutzung genauso wie das Qualitätsmerkmal der Breite und Qualität der Aktivitäten.

## Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, wie sich Tagesschulkinder, Kinder aus Tagesschulen, welche die Tagesschulangebote intensiv nutzen im Vergleich zur Kontrollgruppe der Blockzeitenkinder, die nur den Unterricht besuchen (1) in den ersten drei Primarschuljahren bezüglich ihrer sozio-emotionalen Kompetenzen (das prosozialen Verhalten und sozio-emotionale Verhaltensstärken bzw. Verhaltensauffälligkeiten) entwickeln. Im Weiteren wurde (2) der Einfluss der Intensität der Nutzung sowie der Qualität der Tagesschulangebote (Breite und Qualität der Aktivitäten in den Angeboten, Strukturierung der pädagogischen Arbeit) auf die Entwicklung der Tagesschulkinder untersucht.

### Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Kinder, die ein Tagesschulangebot nutzen, erreichen am Ende des ersten Schuljahres – wenn individuelle und familiale Hintergrundfaktoren kontrolliert werden – keinen höheren Entwicklungsstand. Einen positiven Einfluss auf das prosoziale Verhalten aller Schülerinnen und Schüler nach einem Schuljahr zeigen hingegen ein hoher Entwicklungsstand bei Schuleintritt und eine hohe Intelligenz. Für positive sozio-emotionale Verhaltensstärken und geringere Verhaltensauffälligkeiten erweist sich ein bildungsnahes familiales Umfeld mit einer aktiven Förderung und Stimulation als positiv. Hinsichtlich der Entwicklung zwischen Ende erstem und Ende drittem Schuljahr kann festgehalten werden, dass sowohl (a) beim prosozialen Verhalten als auch bei (b) den sozio-emotionale Verhaltensstärken bzw. Verhaltensauffälligkeiten die Entwicklung für die Tagesschulkinder und die Blockzeitenkinder ohne Tagesschulnutzung nicht unterschiedlich verläuft. Der Besuch einer Tagesschule und deren intensive Nutzung wirkt sich unter Berücksichtigung der relevanten individuellen und familialen Hintergrundfaktoren somit im Vergleich zu den Blockzeitenkindern ohne Tagesschulnutzung nicht positiver auf die sozio-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zwischen Ende erstem und Ende drittem Schuljahr aus. Die Hypothesen 1 (a) und (b) müssen somit abgelehnt werden.

Unter zusätzlicher Berücksichtigung der Intensität der Nutzung sowie der Qualität der Tagesschulangebote zeigt die vorliegende Studie, dass Tagesschulkinder, die im ersten Schuljahr die Angebote intensiver nutzen und ein Angebot von großer Breite und guter Qualität der Aktivitäten besuchen, am meisten für die Entwicklung des

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



*Tabelle 4.* Entwicklung der Tagesschulkinder hinsichtlich der sozio-emotionalen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Qualität, Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsmodelle

| **Prädiktoren** | **Modell TS1 Prosoziales Verhalten β (SE)** | **Modell TS2a Prosoziales Verhalten β (SE)** | **Modell TS2b Prosoziales Verhalten β (SE)** | **Modell TS1 Verhaltens-stärken β (SE)** | **Modell TS2a Verhaltens-stärken β (SE)** | **Modell $TS2b_1$ Verhaltens-stärken β (SE)** | **Modell $TS2b_2$ Verhaltens-stärken β (SE)** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Familiale Ressourcen | .06 (.10) | .14 (.09) | .08 (10) | -.18 (.13) | -.19 (.14) | -.22 (.16) | -.16 (.14) |
| Intensität der Angebotsnutzung im 1. Schuljahr | .07 (.43) | .12* (.06) | .08 (.08) | -.07 (.15) | -.07 (.15) | -.04 (.17) | |
| Breite und Qualität der Aktivitäten im 1. Schuljahr | | .37* (.15) | | | -.00 (.15) | | |
| Strukturierung der pädagogischen Arbeit in den Angeboten im 1. Schuljahr | | | .11 (28) | | | .28* (.14) | .36* (.15) |
| $R^2$ | .01 (.02) | .14 (.10) | .02 (.07) | .04 (.04) | .04 (.04) | .12 (.10) | .14 (.10) |
| $Chi^2$ | .94 | 23.66*** | 0.84 | 2.04 | 2.04 | 4.21 | 7.59* |

*Anmerkungen:* $*p \leq .05$; $**p \leq .01$; $***p \leq .001$; $N$(Schüler) = 34; $k$(Schulen) = 7

prosozialen Verhaltens von Ende erstes bis Ende drittes Schuljahr, unabhängig ihres familialen Hintergrunds, profitieren. Die Hypothese 2 (a) kann somit einerseits für die Intensität und das Qualitätsmerkmal der Strukturierung der pädagogischen Arbeit in den Angeboten angenommen werden. Andererseits muss sie für die Intensität und die Strukturierung der pädagogischen Arbeit in den Tagesschulangeboten, die sich als irrelevant für die Entwicklung erweisen, abgelehnt werden. Im Weiteren entwickeln Tagesschulkinder, die ein Angebot nutzen und deren pädagogische Arbeit gut strukturiert ist, höhere sozio-emotionale Verhaltensstärken und weniger Verhaltensauffälligkeiten, unabhängig ihres familialen Hintergrunds. Für die Entwicklung irrelevant erweist sich die Intensität der Angebotsnutzung genauso wie das Qualitätsmerkmal der Breite und Qualität der Aktivitäten in den Tagesschulangeboten. Die Ergebnisse sind somit nicht hypothesenkonform mit der Hypothese 2 (b).

## Einschränkungen und Interpretierbarkeit der Befunde

Es gelingt somit der Tagesschule insgesamt nicht, die sozio-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler am Anfang der Primarschulzeit nachhaltig zu beeinflussen. Zieht man die aktuellen Befunde aus Studien der Ganztagsschulforschung aus Deutschland bei, die sich jedoch auf den Sekundarschulbereich beschränken, zeigen sich auch bei Radisch (2009) bezüglich der sozialen Verantwortungsübernahme keine längerfristig anhaltenden Effekte. Die positiven Befunde hinsichtlich des Sozialverhaltens sind in derselben Studie nur in Bezug auf Angebote nachweisbar, die dauerhaft und regelmäßig besucht und deren Qualität von den Teilnehmenden als hoch eingeschätzt wird (Fischer et al., 2009). Positivere Effekte als in der vorliegenden Studie zeigen sich auch bei Fischer et al. (2011) bezüglich eines problematischen Sozialverhaltens. Positive Effekte liegen gar nur bei einer Teilnahme an und für sich vor. Außerdem zeigen auch die Ergebnisse US-amerikanischer Studien auf, dass nur von einem Vorteil von After School Programmen unter Berücksichtigung der pädagogischen Qualität der Programme gesprochen werden kann (vgl. Eccles & Gootman, 2002; Mahoney et al., 2005). Bei der vorliegenden Studie besuchen hingegen die Tagesschulkinder nicht nur Tagesschulangebote von hoher Qualität. Zudem verfolgen die US-amerikanischen After School Programme spezifische pädagogische Zielsetzungen hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung, des prosozialen Verhaltens oder hinsichtlich der Schulleistung, wohingegen die Angebote in den Tagesschulen in der Schweiz meist wenig zielgerichtet sind. Dies mag – nebst der geringen Stichprobengröße – erklären, weshalb die Befunde der Studie aus der Schweiz wenig prägnant ausfallen. Die vielfältigen Erwartungen an die Tagesschule in der Schweiz und letzt-

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



endlich die wenig konkreten pädagogischen Zielsetzungen mit einer daran anschließenden konkreten Entwicklung des Tagesschulangebots, sind mögliche Erklärungen für die Resultate der Studie. Für weitere Untersuchungen wird empfohlen, insbesondere die Entwicklung in qualitativ hohen Settings zu berücksichtigen, – lassen doch die US-amerikanischen Befunde vermuten, dass insbesondere dann positive Effekte zu erwarten sind – da man in der momentanen Aufbauphase von Tagesschulen eine große Varianz bezüglich der pädagogischen Qualität in den Angeboten vorfindet. Dies zeigt auch Hypothese 2: Merkmale der pädagogischen Qualität zeigen sowohl einen Einfluss auf das prosoziale Verhalten als auch auf die sozio-emotionalen Verhaltensstärken.

Insgesamt bestätigen die Befunde der vorliegenden Studie einen Zusammenhang zwischen der pädagogischen Qualität der Tagesschulangebote und der Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Tagesschulkinder (vgl. Eccles & Gootman, 2002; Mahoney et al., 2005). Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass die hier untersuchten zwei Faktoren pädagogischer Qualität (Breite und Qualität der Aktivitäten in den Angeboten, Strukturierung der pädagogischen Arbeit) differenzierte Wirkungen hinsichtlich des prosozialen Verhaltens und der sozio-emotionalen Verhaltensstärken zeigen. Das heißt, die unterschiedlichen Qualitätsfaktoren wirken je nach Entwicklungsbereich unterschiedlich. Der positive Einfluss der Strukturierung der pädagogischen Arbeit in den Angeboten auf hohe Verhaltensstärken bzw. auf geringe Verhaltensauffälligkeiten erweist sich insbesondere unter Einbezug der Unterrichtsforschung als literaturkonform (vgl. Helmke & Weinert, 1997; Wolff Metternich & Döpfner, 2006). Dieser Befund könnte darauf hinweisen, dass gerade Schülerinnen und Schüler mit Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsproblemen von einem Besuch von Tagesschulangeboten profitieren könnten. Zentral ist zudem der Befund, dass die Breite und Qualität der Aktivitäten zusammen mit der Intensität der Angebotsnutzung einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des prosozialen Verhaltens hat. Dies stellt ein Ergebnis einer ersten differentiellen Analyse von Wirkungen von einzelnen Faktoren pädagogischer Qualität in spezifischen Entwicklungsbereichen dar, das jedoch künftig auch mit quasi-experimentellen Studien weiter untersucht werden muss. Offen bleibt, ob eine zusätzliche Interaktion zwischen der Intensität und der pädagogischen Qualität vorhanden ist oder welche Wirkung multiple Qualitätsfaktoren haben. Angesichts des Stichprobenumfangs musste auf diese Analysen verzichtet werden. An dieser Stelle bedarf es noch differenzierterer Analysen. Pierce et al. (2010) halten auch für die US-amerikanische Forschung fest, dass es weitere differenziertere Forschung braucht, um die multiplen Merkmale von After School Programmen zu untersuchen. Währenddessen die Intensität der Angebotsnutzung zusammen mit der Breite und Qualität der Aktivitäten einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des prosozialen Verhaltens hat, erwies sich die Intensität in den weiteren Analysen nicht als relevant. Insgesamt erweist sich somit weniger die Intensität der Tagesschulnutzung als vielmehr die pädagogische Qualität als entscheidend für eine positive Entwicklung. Um die vorliegenden Befunde validieren zu können, braucht es jedoch, wie an verschiedenen Stellen erwähnt, weitere Untersuchungen mit einem größeren Stichprobenumfang und einer differenzierteren Analyse der pädagogischen Qualität und deren Effekte und Wirkmechanismen.

## Literatur


Allen, P. & Bennett, K. (2010). *PASW Statistics by SPSS. A Practical Guide: Version 18*. UK: Thomas Nelson Australia.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Investitionsp*rogramm „Zukunft Bildung und Betreuung". Ganztagsschulen. Zeit für mehr.* Bonn.

Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26,* 264 – 278.

Caldwell, B. M. & Bradley, R. M. (1984). *Home Observation Measurement of the Environment.* Little Rock AK: University of Arkansas of Little Rock, College of Education, Center for Child Development and Education.

Darling, N., Caldwell, L. L. & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37, 51 – 76.

Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2007).T*he impact of after-school programs that promote personal and social skills.* Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Eccles, J. S. & Gootman, J. A. (2002). *Community program to promote youth development.* Washington, D.C.: National Academy Press.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fiester, L., Simpkins, S. D. & Bouffard, S. M. (2005). Present and accounted for measuring and attendance in out-of-school-time programs. *New Directions and Youth Development, 105* (1), 91 – 107.

Fischer, N., Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54,* 143 – 167.

Fischer, N., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagsschule. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 246 – 266). Weinheim und Basel: Beltz, Juventa.

Foster, E. M. (2010). Causal inference and developmental psychology. *Developmental Psychology*, 46, 1454 – 1480.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 38*, 581 – 586.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklo-*

Persönliches Autorenexemplar (e-Sonderdruck)



*pädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Themenbereich D, Bd. 3, S. 71 – 176). Göttingen: Hogrefe.

Holtappels, H. G., Klieme, E., Radisch, F., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2007). Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (S. 37 – 50). Weinheim: Juventa.

Ipfling, H.-J. (Hrsg.). (1981). Modellversuche mit Ganztagsschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bonn und Oedekoven: Köllen.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. & Lord, H. (2005). Organized activites as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, J. L. Larson & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as context of development. Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 3 – 22). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mahoney, J. L., Parente, M. E. & Lord, H. (2007). After-school program engagement: Links to child competence and program quality and content. *Elementary School Journal*, 107, 385 – 404.

Miller, B. M. (2003). *Critical hours. Afterschool programs and educational success.* Retrieved 8 January, 2009, from http://www.nmefdn.org/uploads/Critical_Hours.pdf

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998 – 2010). *Mplus user's guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Pierce, K. M., Bolt, D. M. & Vandell, D. L. (2010). Specific features of after-school program quality: Associations with children's functioning in middle childhood. *American Journal of Community Psychology, 45,* 381 – 393.

Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde.* Weinheim: Juventa.

Radisch, F. & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage.* Frankfurt am Main: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung.

Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F. & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index* (pp. 319 – 321). Thousands Oaks, CA: Sage.

Roth, J. L., Malone, L. M. & Brooks-Gunn, J. (2010). Does the amount of participation in afterschool programs relate to developmental outcomes? A review of the literature. *American Journal of Community Psychology*, *45* (3 – 4), 310 – 324.

Salisch, M. von, Kanevski, R., Philipp, M., Schmalfeld, A. & Sacher, A. (2010). Welche Auswirkungen hat die Ganztagsbeschulung auf die Einbindung von Jugendlichen in Peernetzwerke und Freundschaften und auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen? Berlin: Bericht für das BMBF.

Schüpbach, M. (2004). Effizienz der Klassenrepetition auf der Primarschulstufe als Massnahme zur Begegnung von Lernschwierigkeiten in den schulischen Kernfächern. Dissertation, Universität Fribourg.

Schüpbach, M. (2010). Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag.

Schüpbach, M., Wustmann, C., Mous, H., Bolz, M. & Herzog, W. (2008). *SNF-Studie EduCare – Qualität und Wirksamkeit der familialen und ausserfamilialen Bildung und Betreuung von Primarschulkindern. Erhebungsinstrumente EduCare I. Forschungsbericht Nr. 34.* Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.

Schüpbach, M., Ignaczewska, J., Blum-Giger, D., Hattersley, L., Scherzinger, M. & Herzog, W. (2010). SNF-Studie EduCare – Qualität und Wirksamkeit der familialen und ausserfamilialen Bildung und Betreuung von Primarschulkindern. Erhebungsinstrumente EduCare II. Forschungsbericht Nr. 39. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.

Tietze, W.; Rossbach, H.-G.; Stendel, M. & Wellner, B. (2005). Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und Ausserunterrichtlichen Angeboten. Weinheim: Beltz.

Vandell, D. L.; Reisner, E. & Pierce, K. (2007). Outcomes linked to high-quality after-school programs. Longitudinal findings from the study of promising after school programs. Washington, D.C.: Policy Studies Associates.

Weiss, R. H. & Osterland, J. (1997). Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1). Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation (5. rev. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Wolff Metternich, T. & Döpfner, M. (2006). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. In H. C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 177 – 189). Stuttgart: Kohlhammer.

Prof. Dr. Marianne Schüpbach
M. Sc. Julia Ignaczewska, M. Sc.
Prof. Dr. Walter Herzog

Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Fabrikstraße 8
3012 Bern
Schweiz
E-Mail: marianne.schuepbach@edu.unibe.ch