

Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Hrsg.) (2010): *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010*. Frankfurt am Main.

Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Hrsg.) (2015): *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015*. Frankfurt am Main.

Enderlein, O. (2017): *Schule ist meine Welt. Ganztagschule aus der Sicht der Kinder*. Themenheft 08 der Publikationsreihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“

OECD (2015): *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2015 Students' Well-Being*. Online unter: www.oecd.org/pisa/pisa2015-students-well-being-country-note-germany.pdf (Zugriff am: 08.04.2018).

Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin, Deutsches Jugendinstitut e. V. München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam, Rochow-Museum & Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Leitlinien einer pädagogischen Selbstverpflichtung*. Reckahn: Rochow-Edition 2017.

Christian Eiting, Bärbel Kopp & Michael Haider

Wirkungen des Ganztags auf Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler

Der Ausbau der Ganztagschullandschaft in Deutschland ist mit Erwartungen aus unterschiedlichen Perspektiven verknüpft (Coelen & Dollinger 2012): Aus *wirtschaftspolitischer Perspektive* ist mit der Ganztagschule die Hoffung verbunden, vorhandene Begabungsreserven zu mobilisieren, eine *familienpolitische Perspektive* zielt auf erweiterte Betreuung zur Steigerung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, während eine *sozial- und bildungspolitische Perspektive* Kompetenzförderung und den Abbau herkunftsbedingter Bildungsdisparitäten erwartet. Aus *pädagogischer Perspektive* hat die Ganztagschule den Anspruch, non-formale und formale Bildungsorte bzw. informelle und formelle Bildungsprozesse zu verknüpfen. An diese Verzahnung ist u. a. die Hoffnung auf erweiterte Lernchancen im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich geknüpft.

Dieser Beitrag fokussiert ebendiese Erwartung an ganztägige Bildungsangebote, förderlich auf Leistung und Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu wirken. Anhand eines Kurzüberblicks über den Forschungsstand und am Beispiel einer eigenen Studie zu einer besonderen Form der Ganztagsorganisation wird herausgearbeitet, welche Wirkungen empirisch belegt sind und welche Aspekte für eine differenzierte Beurteilung und Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten zu berücksichtigenden sind.

Forschungsstand: Wirkungen von Ganztagsangeboten auf Leistung und Persönlichkeit

In diversen US-amerikanischen Studien (zsf. Brümmer et al. 2011) konnten positive Wirkungen von *extracurricular activities* und *after school programs* im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich belegt werden (z. B. auf Schulfreude, Motivation, Sozialverhalten). Gleiches gilt für Ganztagsangebote der Schweizer Tagesschulen (z. B. Wirkungen auf sozio-emotionale Kompetenzen, Selbstkonzept; Schüpbach 2010, Schüpbach et al. 2013). Sowohl US-amerikanische als auch Schweizer Befunde deuten darauf hin, dass eine intensive Nutzung und hohe Qualität ganztägiger Bildungsangebote für deren Wirkung entscheidend sind. Nationale Studien wie GIM (Ganztagsschulbesuch und Integrationsprozesse bei Migranten, Reinders et al. 2011) und GO! (Ganztagsorganisation im Grundschulbereich, Merkens & Schröder-Lenzen 2010, Merkens & Bellin 2012) zeigen, dass der Besuch einer Ganztagschule allein noch keine Vorteile im Leistungsbereich bewirkt (vgl. auch IGLU/TIMSS 2011, zsf. Aktionsrat Bildung 2013). Im Persönlichkeitsbereich finden sich hingegen auch einzelne Hinweise auf positive Effekte der

Ganztagsschule als lernende Organisation

Organisationsform (z. B. auf sozio-emotionale Kompetenzen, Studie PIN. Peers in Netzwerken, Kanevski & Salisch 2011).

Umfassend und differenziert wird die Leistungs- und Persönlichkeitswirkung von Ganztagsangeboten in Deutschland im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) untersucht: Im Leistungsbereich konnte in der ersten Phase von StEG (2004-11) eine förderliche Wirkung von Ganztagsangeboten auf Schulnoten belegt werden (Kuhn & Fischer 2011a). Darüber hinaus fanden sich Hinweise auf ein indirekt leistungsförderliches Potenzial von Ganztagsangeboten, z. B. positive Effekte auf das Klassenwiederholungsrisiko (Steiner 2011) und den subjektiven Lernnutzen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (Radisch et al. 2007) sowie ein protektiver, durch das Sozialverhalten vermittelter Effekt auf Schulnoten (Kuhn & Fischer 2011b). Als zentrale Stellschrauben erwiesen sich auch hier Teilnahmeintensität und Angebotsqualität sowie darüber hinaus das schulische Beziehungsklima (Fischer et al. 2011; zsf. Decristian & Klieme 2016).

In der zweiten Phase von StEG (2012-15) wurden Wirkungen fachbezogener Ganztagsangebote auf die Leistung in standardisierten Tests untersucht. Dabei konnte weder in der Primar- noch in der Sekundarstufe ein Effekt auf fachliche Kompetenzen nachgewiesen werden – auch nicht unter Berücksichtigung von Teilnahmeintensität und Angebotsqualität (StEG-Konsortium 2016). Im Persönlichkeitsbereich wurden in der ersten Phase von StEG (2004-11) positive Effekte ganztägiger Angebote auf Schulfreude, Motivation und Sozialverhalten nachgewiesen – wiederum in Abhängigkeit von Teilnahmeintensität und Angebotsqualität (Fischer et al. 2011, zsf. Decristian & Klieme 2016). Auch in der zweiten Phase (2012-15) zeigten sich vielfältige Effekte im Persönlichkeitsbereich (StEG-Konsortium 2016): Im Primarbereich fanden sich Wirkungen fachbezogener Ganztagsangebote auf Selbstkonzept, Motivation und Interesse bildungsbenachteiligter Kinder, im Sekundarbereich positive Wirkungen fachbezogener Ganztagsangebote auf Motivation und Selbstkonzept. Unabhängig von der Schulstufe wirkten sich Ganztagsangebote zum sozialen Lernen positiv auf das Sozialverhalten aus. Als entscheidende Stellschraube für die Wirksamkeit erwies sich diesmal jedoch nur die Angebotsqualität.

Mit dem Ausbau der Ganztagschullandschaft ist nicht nur der Anspruch auf optimierte Förderung verbunden. Vielmehr ist die Wirksamkeit von Ganztagsangeboten auch danach zu beurteilen, inwiefern diese zum Abbau herkunftsspezifischer Bildungsdisparitäten beitragen, also für potenziell bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler (z. B. mit Migrationshintergrund, niedrigerem sozioökonomischen Status) kompensatorisch wirken. US-amerikanische Befunde (zsf. Züchner & Fischer 2014) belegen kompensatorische Wirkungen von *extracurricular activities* und *after school programs* im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich (z. B. bzgl. Schulversagen,

Wirkungen des Ganztags auf Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung Schulnoten, Schulfreude, Problem- und Risikoverhalten) für potenziell bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler.

Die nationale Befundlage zur kompensatorischen Wirkung von Ganztagsangeboten (zsf. Züchner & Fischer 2014) ist nicht eindeutig: Erwähnenswert sind zunächst Hinweise auf Selektionseffekte beim Zugang zu und der Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten (ebd.), die zeigen, dass die Zielgruppe bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler nur teilweise erreicht wird und somit das kompensatorische Potenzial von Ganztagsangeboten von vornherein begrenzt ist. In manchen Studien findet sich keine kompensatorische Wirkung auf Leistung (z. B. IGLU 2006, Radisch et al. 2006), in anderen hingegen sind kompensatorische Wirkungen nachweisbar (Studie GO1, Belin & Tamke 2010; Studie BiGa NRW, Bömer et al. 2010). In der ersten Phase von StEG (2004-11) zeigte sich, dass im Leistungsbereich mit steigender Teilnahmeintensität, hoher Teilnahmeintensität und Angebotsqualität ein zunehmender Abbau herkunftsspezifischer Bildungsdisparitäten zu erwarten ist (Züchner & Fischer 2014). Im Persönlichkeitsbereich wurde ein kompensatorisches Potenzial von Ganztagsangeboten bezüglich Wohlbefinden, Motivation und Sozialverhalten belegt (Fischer et al. 2011, zsf. StEG-Konsortium 2010).

Ganztagsorganisation durch Hort-Kooperation: Wirkungen auf Leistung und Persönlichkeit aus verschiedenen Perspektiven und Forschungsparadigmen

Eine mögliche Umsetzungsform ganztägiger Bildung bietet das Modell der Hort-Kooperationsklassen (vgl. Reichert-Garschhammer & Wildgruber 2015), das im Rahmen der Studie Ganztagsorganisation durch Hort-Kooperation am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in den Schuljahren 2013-15 untersucht wurde (ausführlich zu Studie und Ergebnissen Elting et al. 2016). Die Kooperation zwischen Lehrkräften (Schule) und pädagogischem Personal (Hort) beruht dabei auf drei Säulen:

- gemeinsame Unterrichtszeit, in der die Erzieherinnen die Kinder an zwei Tagen der Woche im Unterricht begleiten,
- gemeinsame Hortszeit, in der die Lehrkräfte an ein bis zwei Tagen im Hort mitarbeiten,
- gemeinsame Teamzeit von einer Stunde pro Woche.

Somit werden die Kinder durch ein festes, intensiv kooperierendes, multiprofessionelles Team ganztägig betreut und unterstützt. Es liegen quantitative und qualitative Daten vor, welche differenzierte Auskunft über Effekte dieser besonderen bayerischen Form der Ganztagsorganisation geben, Perspektiven verschiedener Akteure berücksichtigen und somit Impulse für die Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten geben.

Ein Blick auf die Schülerinnen und Schüler

In einem quasi-experimentellen Design mit drei Messzeitpunkten (Ende 1., Mitte 2., Ende 2. Klasse) wurden drei Hort-Kooperationsklassen (HKK: verpflichtender Hortbesuch, intensive Kooperation des Personals; n1 = 50 Kinder) und fünf Vergleichsklassen im Halbtagsbetrieb (VK: kein Hortbesuch, keine Kooperation; n2 = 44 Kinder) untersucht. Die Leistungsentwicklung wurde über das beispielhaft ausgewählte Merkmal Leseverständnis (Subskalen Wort-, Satz-, Textverständnis, ELFE 1-6, Lenhard & Schneider 2006) erfasst, die Persönlichkeitentwicklung wurde in einem weiteren Sinne als psychosoziale Entwicklung über die Subskalen Klassenklima, soziale Integration, Fähigkeitsselbstkonzept, Gefühl des Angenommenseins, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft und Schuleinstellung erfasst (FEES 1-2, Rauer & Schuck 2004).

Die Studie belegt zunächst eine insgesamt erfolgreiche Arbeit der Schule: Die Gesamtstichprobe bleibt in ihrer Entwicklung nicht hinter den Eichstichproben der verwendeten Instrumente zurück. Im Leistungsbereich ist in der vorliegenden Stichprobe über die Subskalen hinweg (multivariat) kein Interaktionseffekt zwischen Messezeitpunkt und Organisationsform feststellbar. D. h. die Kinder entwickeln sich über die Zeit hinweg in HKK und VK gleich. Betrachtet man aber explorativ einzelne Subskalen (univariat), zeigt sich ein signifikanter Vorteil der HKK im Wortverständnis. Daraus lässt sich mit aller Vorsicht folgern, dass die untersuchten HKK möglicherweise leichte Leistungsvorteile, sicher aber keine Nachteile bringen. Im Persönlichkeitsbereich kann auf multivariater Ebene ebenfalls kein Interaktionseffekt nachgewiesen werden. Allerdings zeigt die univariate Betrachtung teilweise unterschiedliche Entwicklungen: In den HKK entwickeln sich Klassenklima und Gefühl des Angenommenseins auch unter Kontrolle der Ausgangsbedingungen ungünstiger als in den VK. Unterschiede zulasten der HKK bestehen also in jenen Variablen, die auf das soziale Beziehungsgefüge Schulklassen verweisen, und deuten darauf hin, dass der erweiterte Zeitrahmen auch ein größeres Konfliktpotenzial bergen kann.

Aufgrund der Erwartungen an Ganztagsangebote, für bildungsbenachteiligte Kinder kompensatorisch zu wirken, interessiert besonders ein Blick auf diese Kinder. In der Studie wurde das Risiko der Bildungsbenachteiligung über die Indikatoren Migrationshintergrund, Alleinerziehung und soziale Herkunft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) erfasst. In HKK und VK sind in diesem Sinne potenziell bildungsbenachteiligte Kinder in vergleichbarem Anteil vertreten. Unabhängig von der Organisationsform kann für diese Kinder eine positive Leistungsentwicklung konstatiert werden, im Persönlichkeitsbereich bleiben die Mittelwerte stabil, anfängliche Nachteile bleiben erhalten. Diese Befunde gelten sowohl für HKK als auch für VK, ein Interaktionseffekt ist weder im Leistungs- noch im Persönlichkeitsbereich auszumachen. Festzuhalten ist, dass sowohl in HKK als auch in VK weder

Wirkungen des Ganztags auf Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung

ein Schereneffekt im Leistungsbereich noch ein Abwärtstrend im Persönlichkeitsbereich vorliegt. Die potenziell bildungsbenachteiligten Kinder dieser Stichprobe holen also nicht auf (und damit kann keine kompensatorische Wirkung bestätigt werden), sie werden aber auch nicht abgehängt – ein positiver Befund für die Schule, unabhängig von der Organisationsform.

Einschätzungen des Personals und der Eltern

Neben den referierten, über standardisierte Tests erfassten Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler ist die Einschätzung der Akteure von Bedeutung. Für die Perspektive des Personals und der Eltern liegen quantitative (N = 45 Eltern) und qualitative Daten (n1 = 10 Elternpaare, n2 = 2 Lehrkräfte, n3 = 4 Erzieherinnen) vor, die Auskunft über die wahrgenommene Wirkung der HKK geben. Die quantitativen Daten wurden fragebogenbasiert erfasst und explorativ deskriptiv ausgewertet; die qualitativen Daten wurden im Rahmen leitfadengestützter Interviews erhoben und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (nach Mayring 2010) ausgewertet.¹ Die Analysen zeigen, dass Personal und Eltern positive Effekte der HKK im Bereich der Persönlichkeit und des Sozialklimas wahrnehmen, einen Leistungsvorteil hingegen nicht – dieser Befund steht teilweise im Widerspruch zu den oben berichteten Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler, stimmt jedoch mit den skizzierten Tendenzen des Forschungsstandes überein. Personal und Eltern berichten andererseits, dass der erweiterte Zeitrahmen nicht nur Chancen, sondern auch ein erhöhtes Konfliktpotenzial birgt – dieser Befund deckt sich mit den oben berichteten Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler. Zugleich stellt er einen Impuls für die Ganztagsschulentwicklung dar, da er auf die Notwendigkeit gezielter Unterstützung in diesem Bereich verweist.

Gibt es eine Antwort auf die Frage, ob Ganztagschule wirkt?

Die Zusammenschau der vorgestellten Befunde aus internationalen und nationalen Studien sowie der exemplarisch vorgestellten Studie „Ganztagsorganisation durch Hort-Kooperation“ erlaubt keine pauschale Antwort auf die Frage, ob sich Ganztagschule förderlich auf Leistung und Persönlichkeit auswirkt. Zwar finden sich sowohl im Leistungs- als auch im Persönlichkeitsbereich positive und teilweise auch kompensatorische Effekte ganztägiger Bildungsangebote, jedoch nicht durchgängig in allen Studien bzw. Akteursperspektiven.

Die Sichtung der Befunde macht vielmehr deutlich, dass die Frage nach der Wirkung von Ganztagschule verkürzt und undifferenziert ist: Wirkungen können je nach Form und Modell unterschiedlich ausfallen. Zudem zeigen die Befunde nahezu durchgängig, dass eine intensive Nutzung und hohe

¹ Die qualitativen Befunde wurden im Rahmen studentischer Abschlussarbeiten gewonnen. Den Verfasserinnen, Jasmin Weitzenfelder und Kathrin Rögner, gilt unser ausdrücklicher Dank.

Qualität ganztägiger Bildungsangebote für deren Wirkung entscheidend sind. Damit kommt nur „guten“ Ganztagsangeboten ein förderliches bzw. kompensatorisches Potenzial im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich zu. Entscheidend ist also nicht die Organisationsform an sich, sondern die konkrete Umsetzung der Ganztagsorganisation und die konkrete Ausgestaltung und Nutzung der Ganztagsangebote.

Für die Weiterentwicklung „guter“ Ganztagsangebote geben die referierten Befunde ebenfalls Hinweise: Um kompensatorische Wirkungen für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler zu erzielen, muss zunächst dem konstatierten Selektionseffekt entgegengesteuert werden. Die Befunde zu potenziellen sozialklimatischen Nachteilen des erweiterten Zeitrahmens zeigen, dass in ganztägigen Settings eine gezielte Intervention in diesem Bereich nötig sein kann.

Die Befunde im Leistungsbereich machen deutlich, dass Teilnehmendensität und Angebotsqualität zwar offenbar notwendige, aber nicht unbedingt hinreichende Bedingungen für die förderliche Wirkung von Ganztagsangeboten sind. Noch werden fachspezifische Förderangebote relativ selten angeboten und wahrgenommen und noch sind Ganztagsangebote selten explizit mit dem Unterricht verknüpft (StEG-Konsortium 2016). Wenn ganztägige Bildungsangebote jedoch auch im Leistungsbereich Kompetenzzuwächse erbringen sollen, scheinen die gezielte konzeptionelle Verzahnung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote sowie die Entwicklung und Institutionalisierung einheitlicher Strategien auf Schulebene geboten (Eltling et al. 2016, Decristan & Klieme 2016).

Festzuhalten bleibt: Die Frage ist nicht, ob Ganztagschule auf Leistung und Persönlichkeit wirkt, sondern *unter welchen Bedingungen* Wirkungen erzielt werden können und *wie* Verzahnung, Teilnehmendensität und Angebotsqualität erhöht werden können. In der dritten Phase von StEG (2016-19) werden Antworten hierauf gesucht, indem u. a. geprüft wird, was gute Ganztagsangebote ausmacht bzw. wie sie gestaltet werden können, um in Kombination mit dem Unterricht besonders förderlich zu wirken (www.projektsteg.de).

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2013): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten, Münster.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld.
- Bellin, N. & Tamke, F. (2010): Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? In: Empirische Pädagogik, Heft 2, S. 93-112.

Wirkungen des Ganztags auf Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung

- Börner, N., Beher, K., Düx, W. & Züchner, I. (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule, Weinheim, S. 143-225.
- Brümmer, F., Rollett, W. & Fischer, N. (2011): Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Weinheim u. a., S. 162-186.
- Coelen, T. & Dollinger, B. (2012): Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagschule. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U. H. & Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden, S. 763-777.
- Decristan, J. & Klieme, E. (2016): Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 757-759.
- Eltling, C., Haider, M. & Kopp, B. (2016): Unterstützung von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung durch Kooperation? Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung von Hort-Kooperationsklassen. In: Schulpädagogik heute, Heft 13, S. 1-15.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Weinheim u. a.
- Kanevski, R. & Salisch, M. v. (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen, Weinheim u. a.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011a): Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagsaufnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Weinheim u. a., S. 207-226.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011b): Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule: Entwickeln sich Ganztagschüler/-innen besser? Stecher, L., Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, Wiesbaden, S. 143-162.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006): ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler, Göttingen u. a.

Ganztagsschule als lernende Organisation

- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim u. a.
- Merkens, H. & Bellin, N. (Hrsg.) (2012): Die Grundschule entwickelt sich, Münster u. a.
- Merkens, H. & Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.) (2010): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich, Münster u. a.
- 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, Heft 1, S. 30-50.
- Radisch, F., Stecher, L. & Klieme, E. (2007): Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG), Weinheim u. a., S. 227-260.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen, Göttingen.
- Reichert-Garschhammer, E. & Wildgruber, A. (2015): Gelingensbedingungen einer guten Kooperationspraxis von Hort und Ganztagsschule. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 5, S. 22-26.
- Reinders, H., Gogolin, I., Gresser, A., Schnurr, S., Böhmer, J. & Bremm, N. (2011): Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich. Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. In: Stecher, L., Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, Wiesbaden, S. 163-183.
- Schüpbach, M. (2010): Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich, Wiesbaden.
- Schüpbach, M., Herzog, W. & Ignaczewska, J. (2013): Entwicklung der Mathematikleistung von Ganztagsschulkindern: kompensatorische Wirkung der Ganztagsschule? In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Heft 3, S. 157-167.
- StEG-Konsortium (2010): Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. Online unter: www.projekt-steg.de/sites/default/files/Ergebnisbroschuere_StEG_2010.pdf (Zugriff am: 31.03.2018).
- StEG-Konsortium (2016): Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015. Online unter: www.projekt-steg.de/sites/default/files/STEG_Brosch_FINAL.pdf (Zugriff am: 31.03.2018).

Wirkungen des Ganztags auf Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung

- Steiner, C. (2011): Ganztagssteilnahme und Klassenwiederholung. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG), Weinheim u. a., S. 187-206.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen – Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, Wiesbaden, S. 349-367.