

Unterstützung von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung durch Kooperation?

Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung von Hort-Kooperationsklassen

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit der Entwicklung von Kindern im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich (Leseverständnis, emotionale und soziale Schulerfahrung) in ganztägigen Hort-Kooperationsklassen (HKK) im Vergleich zu regulären Halbtagsklassen an einer Einzelschule über die ersten zwei Schuljahre hinweg. Es zeigen sich zwar keine generellen Vorteile der HKK, jedoch leichte Vorteile bzw. sicher keine Nachteile im Bereich der Leistungsentwicklung. Im Persönlichkeitsbereich weisen die Ergebnisse auf mögliche belastende Faktoren des erweiterten Zeitrahmens hin. Bildungsbenachteiligte Kinder entwickeln sich in beiden Formen positiv. Die Unterschiedlichkeit der konkreten Kooperation und Unterstützung in den untersuchten HKK verweist auch für diese Form der Ganztagsorganisation auf die Dringlichkeit einer systematischen Qualitätssteigerung durch eine konzeptionell abgestimmte und institutionalisierte Form der Verzahnung der Angebote von Schule und Jugendhilfe.

Schlüsselworte: Ganztagschule, Hort-Kooperation, Unterstützung durch Kooperation

Support of School Achievement and Personality Development through Cooperation? Results of an academic analysis on Hort-Kooperationsklassen

Abstract: The article deals with the development of school achievement and personality (reading competence, social and emotional experiences). Under consideration of these factors, all-day Hort-Kooperationsklassen (HKK) are compared with regular half-day classes during the first two years at school. There is no general evidence of better development in HKK. However, there are slight benefits and certainly no disadvantages for the children in HKK as far as school achievement is concerned. With regard to personality development, the findings indicate that there may be negative effects associated with the extended period of time children have to spend together. Educationally disadvantaged children develop well in both situations. The diversity of forms of specific cooperation and support in the HKK examined indicates also for this form of all-day schooling that there is an urgent need for systematic quality improvement, which requires an institutionalized form of exchange between schools and youth welfare services that is based on a coordinated concept.

Keywords: all-day school, Hort-Kooperation, support through cooperation

1 Hort-Kooperationsklassen als Form der ganztägigen Unterstützung

Die optimale Förderung der Potenziale aller Schüler(innen) gilt vor allem mit dem Ziel des Abbaus des bestehenden Gefälles in Leistungen und Abschlüssen entlang der Trennlinien Ethnizität, sozialer Herkunft und Geschlecht unter dem Schlagwort der Bildungsgerechtigkeit als Kernproblem gegenwärtiger Bildungspolitik (Fürstenau/ Gomolla 2009). Dies ist für Schulen in ökonomisch randständigen Innenstadtbezirken, die oft auch von Kindern aus

einkommensschwachen Familien mit Migrationshintergrund besucht werden, eine besondere Herausforderung (ebd.): Vor allem für Schüler(innen) mit Risikopotenzial hinsichtlich familiärer Herkunftsmerkmale und sprachlicher Voraussetzungen sollen u.a. Konzepte der Ganztagsbildung nachteilsausgleichend wirken und die Kinder in ihrer Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung fördern. Dabei soll individuelle Förderung in einer „Bildung und Erziehung zusammenführenden Praxis“ (Maykus/ Böttcher/ Liesegang/ Altermann 2011, 125) verwirklicht werden – insbesondere durch Kultivierung eines erweiterten Lern- und Bildungsverständnisses, das sich durch die Verzahnung non-formeller und formeller Bildungsprozesse bzw. non-formaler und formaler Bildungsorte auszeichnet und eine individualisierte Lehr-Lernkultur befördern soll (z.B. Coelen/ Dollinger 2012).

Die Erfüllung unterschiedlichster Erwartungen im Zuge des Ganztagsausbaus (z.B. familienpolitisch: Vereinbarkeit von Familie und Beruf; bildungspolitisch: Förderung für alle und Kompensation von Bildungsungleichheiten; pädagogisch: Verzahnung formellen und informellen Lernens; ebd.) wird vor allem durch die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) untersucht, aber inzwischen auch durch zahlreiche andere Autorengruppen (vgl. im Überblick z.B. BMBF 2012). Für die Wirkungen im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich kann mit Klieme und Rauschenbach (2011) zusammenfassend festgehalten werden, dass der Ganztagschule eine protektive Funktion hinsichtlich der individuellen Förderung und eine kompensatorische Funktion hinsichtlich des Abbaus von herkunftsbedingten Bildungsdisparitäten zugesprochen werden kann. Somit kommt ihr – im Sinne der Fragestellung des vorliegenden Beitrags – durchaus das Potenzial zu, unterstützend zu wirken. Die Einschätzung der Wirksamkeit wird allerdings durch die Heterogenität der Organisationsformen erschwert, die nur bedingte Vergleiche der verschiedenen Settings zulässt. Insbesondere wird konstatiert, dass die kultusministeriellen Formen von Ganztagschule die vielfältigen praktischen Ausprägungen der Ganztagsorganisation und deren faktische Nutzung nicht abzubilden vermögen (z.B. Kielblock/ Stecher 2014). Wenn also Effekte ganztägiger Bildungsangebote berichtet werden, müssen die Analysen u.a. unter Berücksichtigung der Organisationsform und der individuellen Teilnahmeprofile erfolgen.

Vor dem Hintergrund der o.g. Erwartungen und Anliegen startete auch in Deutschland eine Welle der Umstrukturierung der Bildungslandschaften. Eine der Konsequenzen aus dem Anliegen der Verzahnung der Bildungsmodalitäten und der Vernetzung verschiedener Akteure ist die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Eine mögliche, aber in den Bundesländern unterschiedlich verbreitete Umsetzungsform stellt die Kooperation zwischen Hort und Schule dar. Während etwa Nordrhein-Westfalen im Zuge des Ganztagschulenausbaus eine Abschaffung der Horte einleitete, erprobt z.B. Bayern ein neues Kooperationsmodell zwischen Hort und Schule (Reichert-Garschhammer/ Wildgruber 2015). Das Ausmaß von Verzahnung und Verknüpfung der Angebote kann dabei stark variieren; bei hoher Ausprägung durch konzeptionell abgestimmte Kooperation birgt diese Form Potenzial für die Unterstützung der Schüler(innen) in ihrer Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung – im Sinne von Ganztagsbildung im Unterschied zu Ganztagsbetreuung (Coelen 2014).

2 Fragestellungen

Die Fragestellungen dieses Beitrags leiten sich aus dem skizzierten Fokus des Unterstützungspotenzials und der beschriebenen Notwendigkeit einer differenziellen Betrachtung ganztägiger Settings ab. Daher gilt es, zunächst die Besonderheiten des untersuchten Settings näher zu beschreiben: Auf dem Weg zur „guten Schule“, die sich auch durch persönlichkeitsbildende und ressourcenstärkende Funktion (Moegling/ Hadeler/ Hund-Göschel 2016) auszeichnet, hat die in der vorliegenden Studie begleitete Grundschule einer Metropolregion

Bayerns eine spezielle Form der Ganztagsorganisation mit dem Kennzeichen der intensiven Kooperation von Schule und Hort implementiert, die durch das Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg wissenschaftlich begleitet wurde.¹⁹ Mit dem Ziel der Unterstützung im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich kooperieren die Lehrkräfte der Pilotklassen seit 2012 mit dem pädagogischen Personal des Hortes. Damit wird ein Modell ganztägiger Bildung angestrebt, das über bloße Betreuung und Beaufsichtigung hinausreicht (Coelen 2014). Ein festes Team aus einer Lehrkraft und zwei Erzieherinnen betreut und unterstützt die Kinder so, dass sie sowohl am Vor- als auch am Nachmittag verlässliche Bezugspersonen haben. Die Kooperation beruht formal auf drei Säulen: Es gibt eine gemeinsame Unterrichtszeit, in der die Erzieherinnen die Kinder in der Schule erleben und begleiten (an zwei Tagen der Woche), eine gemeinsame Hortzeit, in der die Lehrkräfte im Hort mitarbeiten (ein bis zwei Tage für zwei bis drei Stunden) sowie eine gemeinsame im Stundenplan verankerte Teamzeit (eine Stunde pro Woche). Alle Kinder der Hort-Kooperationsklassen nehmen verpflichtend am Ganztagsangebot teil. Bezüglich der Zeitgestaltung wird ein Ansatz zwischen additivem und rhythmisiertem Modell angestrebt. Damit ist eine teilgebundene, partiell integrierende Form ausgemacht, die im Sinne eines vermittelnden Ansatzes die Nutzung von Synergieeffekten durch Kooperation unter Wahrung der Eigenständigkeit und bildungswirksamen Strukturprinzipien der Kooperationspartner (ebd.) intendiert.

In Übereinstimmung mit den durch Kuhn und Fischer (2014) identifizierten Potenzialen der Ganztagschule werden im Schulprogramm die Ziele der Verbesserung der Schulleistungen, der individuellen Förderung, aber auch der sozialen Integration von Kindern in Risikolagen sowie der Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten benannt. Im Fokus der wissenschaftlichen Begleitung stand entsprechend die im grundschulpädagogischen Fachdiskurs als multikriteriale Entwicklung der Schüler(innen) benannte Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung (Einsiedler 2014). Über die faktische Teilnahme der untersuchten Kindergruppe am Ganztagsangebot bestand Klarheit: Die Kinder der Treatmentgruppe „Hort-Kooperation“ besuchten verpflichtend und ohne Ausnahme jeden Nachmittag den zugeordneten Hort. Darüber hinaus zeichnen sich die Hort-Kooperationsklassen durch die beschriebene intensive Kooperation des Lehr- und Hortpersonals aus. Eine andere Form des Ganztagsbetriebs wurde in dieser Studie nicht berücksichtigt. Die Kinder der Vergleichsgruppe besuchten hingegen keinen Hort. Entsprechend fand hier auch keine institutionsübergreifende Kooperation des Personals statt.

Konkret lassen sich unter dem skizzierten Fokus des Unterstützungspotenzials und den Besonderheiten des Settings folgende Fragestellungen ableiten:

Frage 1: Wie entwickeln sich die Schüler(innen) im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich über die Messzeitpunkte hinweg und gibt es Unterschiede bezogen auf die Organisationsform?

Frage 2: Entwickeln sich Kinder in hoher Risikolage in Hort-Kooperationsklassen anders als in den Vergleichsklassen?

Frage 3: Gibt es Hort-Kooperationsklassen, die als „Optimalklassen“ hinsichtlich der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder bezeichnet werden können?

¹⁹ Die wissenschaftliche Begleitung wurde finanziell unterstützt vom Sonderfonds für wissenschaftliches Arbeiten an der Universität Erlangen-Nürnberg.

3 Methode: Stichprobe, Design, Instrumente

Die Stichprobe wurde aus drei *Treatmentklassen mit Hort-Kooperation* (HKK: verpflichtender Hortbesuch, intensive Kooperation des Lehr- und Hortpersonals) und fünf *Vergleichsklassen im Halbtagsbetrieb* (VK: kein Hortbesuch, keine intensive Kooperation des Lehr- und Hortpersonals) rekrutiert und über die ersten beiden Schuljahre hinweg begleitet.²⁰ Die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig auf der Grundlage der Elterneinwilligung. Die Gesamtstichprobe umfasst damit 42 Mädchen (45 %) und 52 Jungen (55 %) im Durchschnittsalter von $M_{II} = 6.88$ Jahren ($SD_{II} = .48$), wobei 50 die HKK und 44 die VK besuchten. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund lag bei 54 %, der Anteil an Kindern alleinerziehender Eltern bei 12 %, der Anteil an Kindern mit niedriger sozialer Herkunft bei 54 %. HKK und VK sind hinsichtlich der hieraus errechneten Risikolagenverteilung vergleichbar (vgl. zu Operationalisierung und Berechnung Kap. 3 unten sowie Kap. 4, Frage 2).

Von Ende der ersten bis Ende der zweiten Jahrgangsstufe wurde auf Schülerebene die Entwicklung im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich der Kinder der Hort-Kooperationsklassen und der Vergleichsklassen in einem quasi-experimentellen Design mit drei Messzeitpunkten (t_1 : Ende erster, t_2 : Mitte zweiter, t_3 : Ende zweiter Jahrgangsstufe) mittels standardisierter Tests erhoben. Um etwaigen Kompositionseffekten Rechnung tragen und dem kompensatorischen Potenzial der Hort-Kooperation nachgehen zu können, wurden überdies Herkunftsmerkmale der Kinder erfasst. Auf Organisationsebene interessiert die Kooperations- und Unterstützungsleistung des Personals.

Zur Beschreibung der Schüler(innen) hinsichtlich ihrer Herkunftsmerkmale wurden die Lehrkräfte um eine Einschätzung der Kinder bezüglich dreier das Risiko der Bildungsferne indizierender (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 23f.), dichotom erfasster Merkmale gebeten: Migrationshintergrund (operationalisiert über Familiensprache), Alleinerziehungsstatus und soziale Herkunft (operationalisiert über Wohngegend).

Um die Kooperation zwischen Schule und Hort konkreter beschreiben zu können, wurden die beteiligten Lehrkräfte und das pädagogische Personal anhand eines selbst entwickelten Fragebogens um Daten zu den Rahmenbedingungen der Kooperation, aber auch um folgende Angaben zur Kooperations- und Unterstützungsleistung gebeten: Häufigkeit der *Verzahnung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote* (4 Items, Cronbachs $\alpha = .94$, z.B. „Der Unterricht und die außerunterrichtlichen Angebote des Horts sind inhaltlich eng aufeinander abgestimmt.“), Häufigkeit des *inhaltlichen Austauschs über die Kooperations-* (5 Items, $\alpha = .75$, z.B. „Wir führen Gespräche über die inhaltliche Verknüpfung unserer Angebote.“) und *Unterstützungspraxis* (6 Items, $\alpha = .84$, z.B. „Wir führen Gespräche über die fachlichen Kompetenzen einzelner Kinder.“) sowie Häufigkeit der *leistungs-* (4 Items, $\alpha = .76$, z.B. „Wir fördern mit dem Ziel, die Kinder im mathematischen Bereich zu unterstützen.“) und *persönlichkeitsbezogenen Unterstützungsmaßnahmen* (7 Items, $\alpha = .91$, z.B. „Wir fördern mit dem Ziel, dass die Kinder sich als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft betrachten.“). In einem vierstufigen Rating schätzten die Akteurinnen dabei die unterschiedlichen Dimensionen ein.

Zur Ermittlung der Wirkung wurde auf Leistungsebene das Leseverständnis mittels des normierten Tests ELFE 1-6 (Lenhard/ Schneider 2006) erfasst (je nach Skala und Klassenstufe $.92 \leq$ Cronbachs $\alpha \leq .97$). Dieser erhebt die Subskalen *Wortverständnis* (WV, 72 Items, Aufgabenformat: Wort unterstreichen, das zu Bild passt, vier Antwortalternativen), *Satzver-*

²⁰ Der Anteil fehlender Werte im Datensatz lag bei 1.37 %. Die MCAR-Nullhypothese (*Missing Completely At Random*) musste nicht verworfen werden (Little's MCAR-Test: $\chi^2 = 55.999$, $p = 1.000$). Die fehlenden Werte konnten daher im *Expectation-Maximization*-Verfahren geschätzt und imputiert werden (Lüdtke/ Robitzsch/ Trautwein/ Köller 2007; Wirtz 2004).

ständnis (SV, 28 Items, Aufgabenformat: Wort unterstreichen, das in Satz passt, fünf Antwortalternativen) und *Textverständnis* (TV, 20 Items, Aufgabenformat: Satz ankreuzen, der zu Geschichte passt, vier Antwortalternativen; dieses hier nur zu t_2 und t_3 erfasst). Aufgrund der hohen Testbelastung durch die Erhebung einerseits und der hohen Bedeutung der sprachlichen Kompetenz für erfolgreiches Lernen beschränkt sich die Studie auf ein ausgewähltes Leistungsmerkmal, hier das des Leseverständnisses. Wenn in dieser Studie also von Leistungsentwicklung gesprochen wird, ist eine der Machbarkeit und Belastungsgrenze geschuldete enge Sicht bezogen auf die Entwicklung im Bereich der Lesekompetenz gemeint.

Da Schule einen multikriterialen Auftrag verfolgt und Schulklima und Wohlbefinden leistungsförderlich wirken können – worin gerade das spezifische Potenzial ganztägiger Bildung liegen kann (vgl. dazu Kuhn/ Fischer 2014) –, geht es bei der wissenschaftlichen Begleitung auch um Dimensionen wie Sozialklima, Fähigkeitsselbstkonzept, Schul- und Lernklima. Diese wurden anhand des standardisierten Tests FEES 1-2 (Rauer/ Schuck 2004) erhoben (je nach Skala und Klassenstufe $.63 \leq \text{Cronbachs } \alpha \leq .94$). Über ein zweistufiges Rating (stimmt / stimmt nicht) erfasst dieses Verfahren in einem ersten Variablenbündel die Subskalen *Klassenklima* (KK) als Ausmaß, in dem Kinder einschätzen, miteinander freundschaftlich umzugehen (11 Items, z.B. „Alle Kinder dürfen mitspielen.“), *soziale Integration* (SI) als Ausmaß, in dem sich ein Kind durch die Klassenkameraden angenommen fühlt und sich als vollwertiges Mitglied betrachtet (11 Items, z.B. „Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen.“), sowie das *Fähigkeitsselbstkonzept* (SK) als Ausmaß, in dem sich ein Kind den schulischen Anforderungen gewachsen sieht und seine schulischen Fähigkeiten positiv bewertet (15 Items, z.B. „Ich kann meine Aufgaben meistens alleine lösen.“). Ein zweites Variablenbündel erfasst das *Gefühl des Angenommenseins* (GA) als Ausmaß, in dem ein Kind sich von der Lehrkraft angenommen, unterstützt und verstanden fühlt (13 Items, z.B. „Meine Lehrer mögen mich.“), *Lernfreude* (LF) als Ausmaß an Freude und hoher Erwartungshaltung bei der täglichen Arbeit (13 Items, z.B. „Ich lerne gern in der Schule.“), *Anstrengungsbereitschaft* (AB) als Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, auch wenn besondere Mühen nötig sind (13 Items, z.B. „Ich gebe mein Bestes in der Schule.“), sowie *Schuleinstellung* (SE) als Ausmaß, in dem sich das Kind in der Schule insgesamt wohlfühlt (14 Items, z.B. „Ich bin fröhlich, wenn ich in der Schule bin.“). Da es sich hierbei um subjektive Einschätzungen der Kinder über ihr Selbst sowie über das Sozial-, Schul- und Lernklima handelt, die wiederum als bedeutsame Stellschrauben der Entwicklung im Persönlichkeitsbereich verstanden werden können (z.B. Martschinke/ Frank 2015), wird im vorliegenden Artikel trotz der dadurch begangenen Vergrößerung ebenfalls in einem engen Verständnis zusammenfassend von Persönlichkeitsentwicklung gesprochen.

4 Ergebnisse

Frage 1: Wie entwickeln sich die Schüler(innen) im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich über die Messzeitpunkte hinweg und gibt es Unterschiede bezogen auf die Organisationsform?

Für die Gesamtstichprobe²¹ kann generell festgehalten werden, dass bei erfolgter Leistungssteigerung gleichzeitig die Mittelwerte der Persönlichkeitsmerkmale in einem positiven Bereich oberhalb der theoretischen Neutralwerte der Skalen ($5.5 \leq \text{MAX}/2 \leq 7.5$) liegen, normgerecht ausfallen und weitgehend stabil bleiben. Somit kann für alle befragten Kinder eine günstige Entwicklung festgestellt werden. Um einen möglichen Mehrwert der Hort-Kooperation zu identifizieren, soll im Folgenden untersucht werden, ob die konstatierten

²¹ Werte der Gesamtstichprobe können aus Platzgründen nicht detailliert berichtet werden.

Effekte in Abhängigkeit von der Organisationsform unterschiedlich ausfallen (zu den Mittelwerten s. Tab. 1).

Vorab wurden die *Eingangsvoraussetzungen* von HKK und VK auf ihre Vergleichbarkeit hin überprüft, um die Angemessenheit längsschnittlicher Unterschiedsprüfungen abzusichern bzw. etwaigen Unterschieden durch kovarianzanalytische Kontrolle Rechnung tragen zu können. Die Überprüfung erfolgte anhand einfaktorieller multivariater Varianzanalysen mit dem Zwischensubjektfaktor „Organisationsform“ (HKK / VK); die Subskalen des ELFE (*WV, SV, TV*) bzw. FEESS (*SI, KK, SK, SE, AB, LF, GA*) gingen als abhängige Variablen ein. Im Leseverständnis können dabei keinerlei vorab bestehende statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen gefunden werden. Im Persönlichkeitsbereich hingegen zeigen sich Unterschiede auf multivariater Ebene (*Wilks $\Lambda = .802$, $F(7, 86) = 3.031$, $p = .007$, $\eta^2 = .198$), die sich in univariaten Folgeanalysen auf signifikante Unterschiede in *KK* und *AB* zurückführen lassen und zugunsten der VK ausfallen. Die entsprechenden Teilstichproben können somit miteinander verglichen werden, solange im Persönlichkeitsbereich vertiefende univariate Kovarianzanalysen unter Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen durchgeführt werden.*

Zur Beantwortung der Frage nach der Abhängigkeit der Leistungs- und Persönlichkeitseffekte von der Organisationsform werden zunächst jeweils die *Entwicklung* der Leistungs- und Persönlichkeitsvariablen über die Messzeitpunkte hinweg gesondert für Treatment- und Vergleichsgruppe berichtet, bevor möglichen *Gruppenunterschieden* zwischen HKK und VK nachgegangen wird. Schließlich wird überprüft, ob die längsschnittlichen Leistungs- und Persönlichkeitseffekte auch wirklich von der Organisationsform abhängen, ob die Veränderungen also im Zeitverlauf in Abhängigkeit von der Organisationsform variieren (*Interaktions-/ Treatmenteffekt*). Die *Entwicklungen* im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich wurden anhand einfaktorieller multivariater Varianzanalysen mit Messwiederholung für HKK und VK gesondert auf Signifikanz geprüft. *Gruppenunterschieden* zwischen HKK und VK zu den einzelnen Messzeitpunkten wurde in entsprechenden einfaktoriellen multivariaten Varianzanalysen mit dem Zwischensubjektfaktor „Organisationsform“ für jeden Messzeitpunkt einzeln nachgegangen. Mögliche *Interaktionseffekte* („Organisationsform x Messzeitpunkt“) wurden anhand zweifaktorieller multivariater Varianzanalysen mit Messwiederholung und dem Zwischensubjektfaktor „Organisationsform“ (HKK / VK) untersucht. In sämtliche multivariate Analysen gingen als abhängige Variable jeweils die Subskalen des ELFE bzw. FEESS ein. Den multivariaten Auswertungen schlossen sich univariate Folgeanalysen zu den einzelnen Merkmalen an. Angesichts der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen im Persönlichkeitsbereich wurden diese in vertiefenden univariaten Analysen als Kovariate kontrolliert. Um etwaigen Kompositionseffekten Rechnung zu tragen, wurden die Analysen der Gruppenunterschiede und der Interaktionseffekte überdies unter Kontrolle des individuellen Risikokontextes wiederholt, der als Mittelwert über die dichotom erhobenen Herkunftsmerkmale gebildet wurde und Werte zwischen 0 (geringes) und 1 (hohes Risiko) annehmen kann.

Entwicklung im Leistungsbereich: Die Entwicklung von HKK und VK über die Messzeitpunkte hinweg kann zunächst rein deskriptiv anhand der Mittelwerte der einzelnen Variablen in Tabelle 1 nachvollzogen werden. Darüber hinaus sind der Tabelle die Ergebnisse entsprechender einseitiger *t*-Tests gegen den Eichstichprobenwert²² der einzelnen Variablen zu entnehmen, die aufgrund der Alphafehlerkumulation jedoch nur exploratorisch zu deuten sind.

²² Der Vergleich mit der Eichstichprobe ist zwar im Grunde für die Fragestellung nicht zentral, ermöglicht aber eine Einordnung der untersuchten Stichprobe.

Tab. 1: Leistung und Persönlichkeit – Mittelwerte und Standardabweichungen (kursiv) der Hort-Kooperationsklassen, der Vergleichsklassen und der Eichstichproben über die Messzeitpunkte (t1-t3)

Variablen***	Items	Hort-Kooperationsklassen (HKK)			Vergleichsklassen (VK)			Eichstichprobe (ELFE bzw. FEES)			
		M _{t1}	M _{t2}	M _{t3}	M _{t1}	M _{t2}	M _{t3}	M _{t1}	M _{t2}	M _{t3}	
		<i>SD_{t1}</i>	<i>SD_{t2}</i>	<i>SD_{t3}</i>	<i>SD_{t1}</i>	<i>SD_{t2}</i>	<i>SD_{t3}</i>	<i>SD_{t1}</i>	<i>SD_{t2}</i>	<i>SD_{t3}</i>	
ELFE	WV	72	16.87	32.74**	40.70**	18.22	32.68**	37.38**	17.63	26.86	31.59
			<i>6.65</i>	<i>9.63</i>	<i>14.63</i>	<i>8.07</i>	<i>9.58</i>	<i>9.94</i>	<i>8.55</i>	<i>11.75</i>	<i>10.83</i>
	SV	28	6.91	14.02**	16.80**	7.35	13.45**	16.19*	6.53	10.96	14.44
			<i>3.24</i>	<i>5.36</i>	<i>5.59</i>	<i>3.69</i>	<i>4.07</i>	<i>4.93</i>	<i>4.14</i>	<i>5.75</i>	<i>5.19</i>
	TV	20	-	8.06	9.74	-	8.59*	9.94	-	7.07	9.31
			<i>-</i>	<i>5.28</i>	<i>5.74</i>	<i>-</i>	<i>3.90</i>	<i>4.27</i>	<i>-</i>	<i>4.21</i>	<i>4.26</i>
FEES	SI	11	7.84	8.52	7.08**	8.66	9.39**	8.93	8.50	8.50	8.50
			<i>2.57</i>	<i>2.81</i>	<i>3.45</i>	<i>2.65</i>	<i>2.07</i>	<i>2.51</i>	<i>2.20</i>	<i>2.30</i>	<i>2.30</i>
	KK	11	6.98**	7.78	6.26*	8.39	8.50**	8.48*	8.50	7.40	7.40
			<i>2.71</i>	<i>2.57</i>	<i>3.24</i>	<i>1.66</i>	<i>2.12</i>	<i>3.02</i>	<i>2.00</i>	<i>2.40</i>	<i>2.40</i>
	SK	15	12.84	13.04	13.16	12.70	13.57**	13.45*	12.40	12.70	12.70
			<i>2.30</i>	<i>2.27</i>	<i>2.46</i>	<i>2.72</i>	<i>1.91</i>	<i>2.02</i>	<i>2.60</i>	<i>2.40</i>	<i>2.40</i>
	SE	14	10.20	9.24	9.00	9.92	9.27	10.14	10.10	10.00	10.00
			<i>3.57</i>	<i>5.11</i>	<i>5.28</i>	<i>3.57</i>	<i>5.07</i>	<i>4.96</i>	<i>4.10</i>	<i>4.60</i>	<i>4.60</i>
	AB	13	10.03	10.78	10.40	11.17	10.82	11.55**	10.80	10.30	10.30
			<i>2.88</i>	<i>2.32</i>	<i>2.96</i>	<i>1.81</i>	<i>2.51</i>	<i>1.68</i>	<i>2.20</i>	<i>2.20</i>	<i>2.20</i>
	LF	13	9.82	9.32	9.06	10.30	9.66	10.43	9.70	10.10	10.10
			<i>2.71</i>	<i>3.74</i>	<i>4.23</i>	<i>2.39</i>	<i>3.90</i>	<i>3.00</i>	<i>2.90</i>	<i>3.10</i>	<i>3.10</i>
GA	13	10.65	10.46	9.58	10.95	11.50**	11.84**	10.50	10.60	10.60	
		<i>2.82</i>	<i>3.18</i>	<i>3.94</i>	<i>2.40</i>	<i>2.21</i>	<i>1.78</i>	<i>2.90</i>	<i>2.90</i>	<i>2.90</i>	

Anmerkung: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** zur Abkürzung der Variablen s. Kap. 3

Einfaktorielle multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung auf den Leistungsvariablen *WV*, *SV* und *TV* ergeben auf multivariater Ebene für HKK und VK die erwartungskon-

formen signifikanten Zugewinne über die Messzeitpunkte hinweg (*WV* und *SV* über t_1 - t_3 : HKK: *Wilks* $\Lambda = .102$, $F(4, 46) = 101.744$, $p = .000$, $\eta^2 = .898$; VK: *Wilks* $\Lambda = .099$, $F(4, 40) = 91.098$, $p = .000$, $\eta^2 = .901$; *WV*, *SV* und *TV* über t_2 - t_3 : HKK: *Wilks* $\Lambda = .391$, $F(3, 47) = 24.451$, $p = .000$, $\eta^2 = .609$; VK: *Wilks* $\Lambda = .456$, $F(3, 41) = 16.294$, $p = .000$, $\eta^2 = .544$). Univariate Folgeanalysen bestätigen die Zuwächse in allen Leistungsvariablen zwischen allen vorliegenden Messzeitpunkten. Die Leistungen in HKK und VK liegen (mit Ausnahme des *WV* in HKK zu t_1) stets über den Eichstichprobenwerten. Die Leistungsvorteile gegenüber der Eichstichprobe in *WV* und *SV* werden zu t_2 und t_3 signifikant. Innerhalb der VK wird darüber hinaus der Leistungsvorteil im *TV* zu t_2 signifikant (s. Tab. 1).

Gruppenunterschiede im Leistungsbereich: Ein Vergleich der Gruppenmittelwerte fällt im *WV* und *SV* insgesamt zugunsten der HKK aus, im *TV* hingegen zugunsten der VK (s. Tab. 1). Diese Unterschiede werden jedoch weder auf multi- noch auf univariater Ebene signifikant. Für den Leistungsbereich ist damit festzuhalten, dass alle befragten Kinder eine positive und normgerechte Entwicklung durchlaufen, hier aber zunächst keine bedeutsamen Unterschiede bezogen auf die Organisationsform vorliegen.

Interaktionseffekt im Leistungsbereich: Während bisher einzeln geprüft wurde, ob sich die Werte der jeweiligen Gruppe zu den verschiedenen Messzeitpunkten unterscheiden und inwiefern sich die Gruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten unterscheiden, ist nun die Frage offen, ob ein Treatmenteffekt (Interaktionseffekt „Organisationsform x Messzeitpunkt“) vorliegt. Auf multivariater Ebene ist dieser im Leistungsbereich nicht festzustellen. Auf univariater Ebene äußert sich jedoch ein signifikanter Treatmenteffekt in der Entwicklung des *WV* zwischen t_1 und t_3 zugunsten der Organisationsform der HKK (Mittelwertdifferenzen: $\Delta_{HKK} = 23.83$ und $\Delta_{VK} = 19.16$), der zwischen t_2 und t_3 nur knapp das Signifikanzniveau verfehlt. Wenngleich die univariaten Analysen aufgrund der Alphafehlerkumulation nur exploratorisch zu deuten sind, kann angesichts der überschaubaren Anzahl an Einzelvergleichen doch von einer gewissen Aussagekraft dieses tentativen Befunds ausgegangen werden und angenommen werden, dass in den HKK möglicherweise leichte Vorteile, sicher aber keine Nachteile bestehen.

Entwicklung im Persönlichkeitsbereich: Auf multivariater Ebene zeichnen sich in der HKK (*Wilks* $\Lambda = .539$, $F(14, 36) = 2.203$, $p = .028$, $\eta^2 = .461$) signifikante Entwicklungen ab, nicht jedoch in der VK. Für die HKK sind auf univariater Ebene signifikante Veränderungen in der *SI*, im *KK*, in der *SE* und im *GA* auszumachen. In *SI* und *KK* zeichnen sich jedoch keine nachhaltigen Entwicklungen, sondern vielmehr Pendelbewegungen ab: Nach anfänglichem signifikantem Aufwärtstrend ($M_{t_2} > M_{t_1}$) setzt jeweils ein signifikantes Absinken ($M_{t_3} < M_{t_2}$) unter die Ausgangswerte ein, wobei der Unterschied zwischen Ausgangs- und Endniveau ($M_{t_3} < M_{t_1}$) nicht signifikant wird. In *SE* und *GA* ergibt sich jeweils eine statistisch bedeutsame, negative Gesamtbilanz ($M_{t_3} < M_{t_1}$). Ein anfänglicher Anstieg in der *AB* verpasst knapp das Signifikanzniveau ($M_{t_2} > M_{t_1}$) vor erneutem Abfall ($M_{t_3} < M_{t_2}$). Im *SK* und im *GA* der VK zeichnen sich auf univariater Ebene signifikant positive Gesamtbilanzen ab ($M_{t_3} > M_{t_1}$). Die Mittelwerte der übrigen Persönlichkeitsmerkmale bleiben sowohl in der HKK als auch in der VK stabil. Damit bleibt festzuhalten, dass sich in den Gruppen unterschiedliche Entwicklungsverläufe auf der Persönlichkeitsebene ergeben, die im Gruppenvergleich ungünstiger für die HKK ausfallen. Drei von 21 Persönlichkeitswerten der HKK unterschreiten signifikant den Eichstichprobenwert (s. Tab. 1). Angesichts der sich aus den Skalenumfängen ergebenden theoretischen Maxima ($11 \leq MAX \leq 15$) liegen die Abweichungen ($-1.14 \leq \Delta \leq -1.52$) aber in einem überschaubaren Bereich. Acht der VK-Werte übersteigen mit ähnlichen Beträgen ($.75 \leq \Delta \leq 1.25$) signifikant den Eichstichprobenwert. Bei allen anderen Wertevergleichen liegen keine statistisch bedeutsamen Abweichungen vor. Allerdings übertreffen sowohl die Werte der HKK als auch der VK stets die theoretischen Neutralwerte der

Skalen ($5.5 \leq \text{MAX}/2 \leq 7.5$) und liegen mit Abweichungen von $.76 \leq \Delta \leq 3.08$ bzw. $2.27 \leq \Delta \leq 6.07$ in einem positiven Bereich oberhalb dieser kritischen Werte. Die Entwicklungsverläufe der HKK können mithin als insgesamt positiv und weitgehend normgerecht gelten, jene der VK als überdurchschnittlich.

Gruppenunterschiede im Persönlichkeitsbereich: Im deskriptiven Vergleich (s. Tab. 1) ist der Nachteil der HKK im Persönlichkeitsbereich augenfällig. Lediglich in *SK* und *SE* zum ersten Erhebungszeitpunkt fällt der Vergleich zugunsten der HKK aus. Neben den oben dargelegten Nachteilen in den Eingangsvoraussetzungen finden sich auf multivariater Ebene nur zu t_3 statistisch bedeutsame Unterschiede (*Wilks* $\Lambda = .778$, $F(7, 86) = 3.504$, $p = .002$, $\eta^2 = .222$), nicht jedoch zu t_2 . Die Unterschiede lassen sich in univariaten Folgeanalysen auf signifikante Nachteile der HKK hinsichtlich *SI*, *KK*, *AB* und *GA* zurückführen.

Interaktionseffekt im Persönlichkeitsbereich: Im Persönlichkeitsbereich verfehlt ein möglicher Interaktionseffekt auf multivariater Ebene knapp das Signifikanzniveau. Auf univariater Ebene finden sich signifikante Interaktionseffekte im *KK*, in der *AB* und im *GA* zugunsten der VK. Unter kovarianzanalytischer Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen zeigen sich zwischen t_2 und t_3 auf univariater Ebene weiterhin signifikante Interaktionseffekte im *KK*, gerade noch signifikante Effekte im *GA*, jedoch keine Effekte in der *AB*. Trotz des Ausbleibens eines multivariaten Treatmenteffektes und des exploratorischen Charakters der univariaten Analysen ist augenfällig, dass mögliche Unterschiede zuungunsten der HKK bei jenen Variablen bestehen bleiben, die auf das soziale Beziehungsgefüge Schulklasse verweisen.

Eine Wiederholung der Analysen im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich unter Kontrolle des Risikokontextes als Kovariate repliziert die Befunde, die damit nicht auf etwaige Kompositionseffekte im Sinne einer besonders risikobehafteten Klientel in der HKK zurückzuführen sind.

Frage 2: Entwickeln sich Kinder in hoher Risikolage in Hort-Kooperationsklassen anders als in den Vergleichsklassen?

Wenn die Unterstützungsleistung innovativer Konzepte ganztägiger Bildung geprüft werden soll, kommt es unter der Zielsetzung der kompensatorischen Wirkung dieser nicht zuletzt darauf an, vor allem von Bildungsungerechtigkeit betroffene Kinder auch besonders gut zu fördern. Für die nach Risikolage differenzierenden Analysen wurde die Gesamtstichprobe zunächst anhand der Terzile des individuellen Risikokontextes in drei Risikogruppen (niedrig / mittel / hoch) eingeteilt. Anschließend wurden die Individualwerte innerhalb der Subskalen des ELFE bzw. FEES messzeitpunktweise zu Gesamtsummenscores aufaddiert und an der Itemanzahl relativiert, um vergleichbare Gesamtmaße der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung zu gewinnen, die Werte zwischen 0 und 1 annehmen können. Risikolage und Organisationsform (HKK / VK) bildeten die unabhängigen Variablen der Analysen; die relativierten Gesamtscores gingen als abhängige Variable ein.

Zunächst wurde auf Ebene der Gesamtstichprobe *Entwicklungen*, *Gruppenunterschieden* und *Interaktionseffekten* der unterschiedlichen Risikogruppen nachgegangen. Hierzu wurden Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung anhand einfaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung für jede Risikogruppe gesondert auf Signifikanz geprüft. Gruppenunterschieden zu den einzelnen Messzeitpunkten wurde in einfaktoriellen Varianzanalysen mit dem Zwischensubjektfaktor „Risikogruppe“ für jeden Messzeitpunkt nachgegangen. Die Abhängigkeit etwaiger längsschnittlicher Leistungs- und Persönlichkeitseffekte vom Risikokontext (Interaktionseffekt „Risikolage x Messzeitpunkt“) wurde anhand zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung untersucht. Neben dem messwiederholten Faktor ging der Zwischensubjektfaktor „Risikogruppe“ in die Berechnungen ein. Angesichts unter-

schiedlicher Eingangsvoraussetzungen der Risikogruppen im Persönlichkeitsbereich (t_1 : $F(2, 91) = 5.017$, $p = .009$, $\eta^2 = .099$) wurden diese in vertiefenden univariaten Kovarianzanalysen kontrolliert.

Auf *Gesamtstichprobenebene* ist für *alle Risikogruppen* ein signifikanter Aufwärtstrend im *Leistungsbereich* zu verzeichnen (N_1 : $F(2, 62) = 160.764$, $p = .000$, $\eta^2 = .838$; N_2 : $F(2, 42) = 52.900$, $p = .000$, $\eta^2 = .716$; N_3 : $F(2, 78) = 178.954$, $p = .000$, $\eta^2 = .821$). Es finden sich zu keinem Messzeitpunkt signifikante Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen und kein signifikanter Interaktionseffekt. Alle Gruppen, einschließlich der Kinder in hoher Risikolage, entwickeln sich demnach gleichermaßen positiv. Im *Persönlichkeitsbereich* zeichnen sich in der Gesamtstichprobe keine signifikanten Entwicklungen ab. Zu allen Messzeitpunkten bestehen Unterschiede zwischen den Risikogruppen (t_1-t_3 : $3.896 \leq F(2, 91) \leq 5.017$, $.009 \leq p \leq .024$, $.079 \leq \eta^2 \leq .099$). Diese können durch Mehrfachvergleiche auf signifikante Unterschiede zwischen Kindern in niedriger und hoher Risikolage zurückgeführt werden ($.009 \leq p \leq .020$), die mit moderaten Mittelwertdifferenzen von $.101 \leq \Delta \leq .144$ (auf einer Skala von 0 bis 1) zuungunsten der Risikokinder ausfallen. Ein Interaktionseffekt ist auch unter Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen nicht auszumachen. Folglich werden die anfänglichen Nachteile der Kinder in hoher Risikolage zwar nicht kompensiert, verschärfen sich jedoch auch nicht im Sinne eines Schereneffekts!

Zur Klärung der eigentlichen Frage nach der Entwicklung der Kinder in hoher Risikolage ($N_3 = 40$) in Abhängigkeit von der Organisationsform ($N_{3,HKK} = 20$, $N_{3,VK} = 20$) wurde das Vorgehen auf Gesamtstichprobenebene für die Teilstichprobe der Risikokinder wiederholt, wobei nun die Organisationsform die unabhängige Variable der Analysen bildete. Kompositionseffekte konnten anhand eines Mann-Whitney-U-Tests (Gruppierungsvariable „Organisationsform“, abhängige Variable „Risikolage“) ausgeschlossen werden ($U(50, 44) = -.317$, $p = .751$). HKK und VK sind demnach hinsichtlich der Risikolagenverteilung vergleichbar.

Für *Kinder in hoher Risikolage* ist sowohl innerhalb der HKK ($F(2, 38) = 61.397$, $p = .000$, $\eta^2 = .764$) als auch innerhalb der VK ($F(2, 38) = 138.837$, $p = .000$, $\eta^2 = .880$) ein signifikanter Aufwärtstrend im *Leistungsbereich* zu verzeichnen, wobei auf deskriptiver Ebene ein leichter Vorteil zugunsten der HKK besteht. Es finden sich jedoch zu keinem Messzeitpunkt signifikante Leistungsunterschiede zwischen HKK und VK. Ebenso findet sich kein signifikanter Interaktionseffekt: Die Risikokinder entwickeln sich demnach in HKK und VK gleichermaßen positiv. Ausgehend von niedrigeren Eingangsvoraussetzungen innerhalb der HKK durchlaufen die Risikokinder der HKK und der VK zunächst beide eine positive *Persönlichkeitsentwicklung*. Während der leichte Aufwärtstrend in den VK jedoch erhalten bleibt, setzt nach steilerem Aufwärtstrend in den HKK eine Abwärtsbewegung unter das Ausgangsniveau ein. Die Entwicklungen werden jedoch weder innerhalb der HKK noch innerhalb der VK signifikant. Mit Ausnahme des Nachteils der HKK zu t_3 ($F(1, 38) = 5.622$, $p = .023$, $\eta^2 = .129$) bestehen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen HKK und VK. Analysen der Einzelkontraste ergeben zwar einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen t_2 und t_3 ($F(1, 38) = 4.300$, $p = .045$, $\eta^2 = .102$) zugunsten der VK (Mittelwertdifferenzen: $\Delta_{HKK} = -.0822$ und $\Delta_{VK} = .0117$), werden jedoch die Eingangsvoraussetzungen als Kovariate kontrolliert, ist kein Interaktionseffekt festzustellen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder aller Risikogruppen ohne Berücksichtigung der Organisationsform (also auf Gesamtstichprobenebene) eine positive Leistungsentwicklung durchlaufen. Im Persönlichkeitsbereich bleiben die Mittelwerte stabil, wobei Nachteile der Risikokinder ebenfalls erhalten bleiben. Diese Befunde der Gesamtstichprobe gelten dabei für Risikokinder auch in beiden Organisationsformen gleichermaßen: Sie durchlaufen sowohl in HKK als auch in VK eine positive Leistungsentwicklung, während die Mittelwerte im Persönlichkeitsbereich unabhängig von der Organisationsform wei-

testgehend stabil bleiben. Ein Treatmenteffekt über die Messzeitpunkte hinweg konnte nicht gefunden werden.

Frage 3: Gibt es Hort-Kooperationsklassen, die als „Optimalklassen“ hinsichtlich der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder bezeichnet werden können?

Die aufgezeigten Befunde auf Ebene der Organisationsform werfen die Frage nach der Entwicklung der Kinder und der konkreten Kooperationspraxis des Personals auf Klassenebene auf. Deshalb soll im Folgenden untersucht werden, ob sich eine der HKK durch eine besonders positive Entwicklung der Kinder im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich als Optimalklasse hervorhebt. Überdies sollen die konkreten Kooperations- und Unterstützungsleistungen des Lehr- und Hortpersonals in den einzelnen HKK näher beschrieben werden.

Hierzu wurden die HKK ($N_{HKK1} = 19$, $N_{HKK2} = 15$, $N_{HKK3} = 16$) zunächst anhand der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auf Basis des oben beschriebenen Vorgehens der Bildung von Gesamtscores klassiert. Um Gesamtmaße für die Entwicklung im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich zu gewinnen, wurden die relativierten Gesamtsummenscores (siehe oben) zu Differenzscores verrechnet ($t_3 - t_1$, im Falle des Textverständnisses $t_3 - t_2$).²³ Abbildung 1 zeigt die transformierten Individualwerte (ungefüllt) sowie die zugehörigen Klassenmittelwerte (farbig gefüllt) der drei HKK, ergänzt durch die Mittelwerte zur Kooperations- und Unterstützungsleistung des Lehr- und Hortpersonals.

Nach Sichtbefund hebt sich HKK3 (grün) durch stabile Mittelwerte im Persönlichkeitsbereich bei gleichzeitig deutlicher Leistungssteigerung hervor – gegenüber HKK1 (blau) im Leistungsbereich, gegenüber HKK2 (rot) in beiden Entwicklungsbereichen. Einfaktorielle Varianzanalysen mit dem Zwischensubjektfaktor „HKK“ ergeben signifikante Interklassenunterschiede im Leistungs- ($F(2, 47) = 39.302$, $p = .000$, $\eta^2 = .626$) und Persönlichkeitsbereich ($F(2, 47) = 3.876$, $p = .028$, $\eta^2 = .142$). Entsprechende Post-hoc-Tests (Tukey-HSD) untermauern den Sichtbefund: HKK3 hebt sich im Leistungsbereich mit einer Mittelwertdifferenz von $\Delta = .192$ signifikant von HKK1 ab ($p = .000$), von HKK2 sowohl im Leistungs- ($\Delta = .247$, $p = .000$) als auch im Persönlichkeitsbereich ($\Delta = .145$, $p = .029$). Der eventuelle Einwand, in HKK3 eine „günstigere“ Klassenkomposition zu erwarten, kann ausgeräumt werden: Hinsichtlich der Risikolage unterscheiden sich die Klassen nicht (geprüft durch einfaktorielle Varianzanalyse mit dem Zwischensubjektfaktor „HKK“ auf der abhängigen Variable „Risikokontext“ und entsprechende Post-Hoc-Tests). Bei vergleichbar risikobehafteter Schülerschaft fällt also HKK3 positiv auf und kann hinsichtlich der Entwicklung der Kinder im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich somit vorsichtig als „Optimalklasse“ bezeichnet werden.

Es wäre anzunehmen, dass sich diese „Optimalklasse“ HKK3 durch eine besonders hohe Kooperations- und Unterstützungsleistung des Personals auszeichnet. Ein deskriptiver Blick auf die Angaben des Lehr- und Hortpersonals zur Kooperations- und Unterstützungsleistung (s. Abb.1) zeigt jedoch, dass das Personal der „Optimalklasse“ HKK3 das Ausmaß der Unterstützung und Kooperation eher geringer einschätzt – sowohl im Vergleich zur Gesamtstichprobe der Hort-Kooperationsklassen als auch im Vergleich zu HKK1 und HKK2. Gleichzeitig erzielt sie die „besten“ Ergebnisse im Leistungs- und Persönlichkeitsbereich.

²³ Diese können Werte zwischen -1 und +1 annehmen und im Sinne einer individuellen Gesamtbilanz interpretiert werden: So würde beispielsweise ein Differenzscore von +1 im Persönlichkeitsbereich bedeuten, ein Kind gab zum ersten Erhebungszeitpunkt keinerlei positive Einschätzung im FEES ab (0 %) und zum dritten Erhebungszeitpunkt nur positive Einschätzungen (100 %); ein Wert von 0 würde entsprechend bedeuten, die Einschätzung hat sich nicht verändert; ein negativer Wert entspräche einer negativen Entwicklung.

Dies gibt Hinweise darauf, dass multikriterialer Erfolg nicht allein auf die Quantität der Kooperations- und Unterstützungsleistung zurückgeführt werden kann.

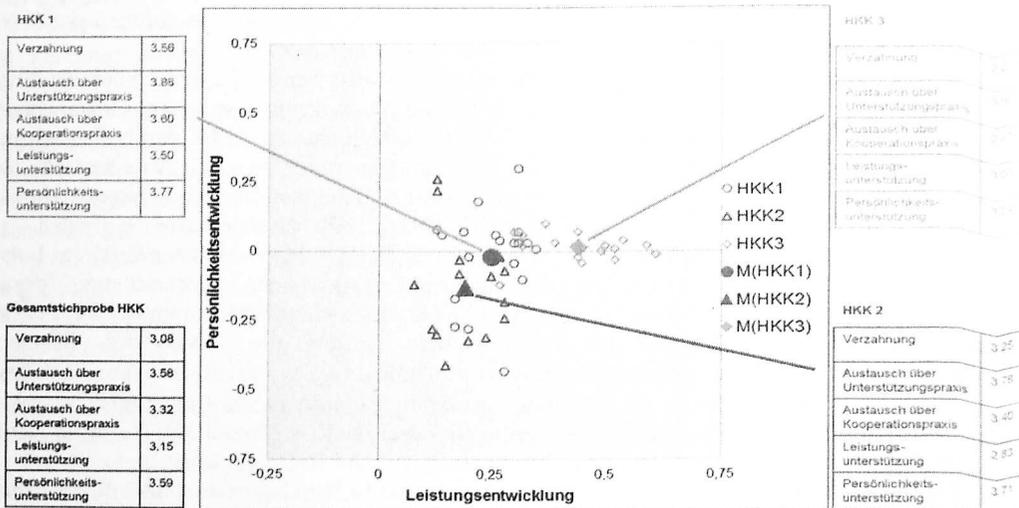


Abb. 1: Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung sowie Kooperations- und Unterstützungsleistungen der Hort-Kooperationsklassen

5 Zusammenfassung und Diskussion

Herausforderung für die wissenschaftliche Begleitung war es, trotz einer nicht zu beeinflussenden Stichprobe und des durch das Feld vorgegebenen Forschungsdesigns Hinweise für die Weiterentwicklung der Organisationsform abzuleiten. Dies kann als Limitation der Studie interpretiert werden, weil damit keine für Ganztagschule generalisierbaren Aussagen möglich sind, präzisiert jedoch zugleich die Ergebnisse für die besondere Form der Hort-Kooperation. Die vorgestellten Befunde sind entsprechend unter dem Fokus des Unterstützungspotenzials der Hort-Kooperation zu interpretieren.

Es zeigen sich zunächst keine generellen Vorteile der Organisationsform „Hort-Kooperation“ hinsichtlich der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (Frage 1) – ein für die Schule sicherlich zunächst etwas ernüchternder Befund, der allerdings mit der Befundlage zu Ganztagschulen konform geht und überdies wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der erst seit Kurzem implementierten Organisationsform liefern kann. Deskriptiv ergeben sich nämlich leichte Vorteile im Leistungsbereich für die Kinder der HKK und inferenzstatistisch nachweislich keine Nachteile, so dass die untersuchte Form der Hort-Kooperation kein Risikopotenzial für die Leistungsentwicklung der Kinder darstellt und durchaus unterstützend wirken kann. Im Persönlichkeitsbereich weisen die referierten Befunde auf neuralgische Punkte hin: Trotz des Ausbleibens eines multivariaten Treatmenteffektes und des exploratorischen Charakters der univariaten Analysen ist augenfällig, dass mögliche Unterschiede zuungunsten der HKK bei jenen Variablen (soziale Integration, Klassenklima, Gefühl des Angenommenseins) bestehen bleiben, die auf das soziale Beziehungsgefüge Schulklasse verweisen. Dies hängt unter Umständen mit dem Mehr an gemeinsamer Zeit zusammen, die nicht immer zwingend positiv in Förderung zu übersetzen ist, sondern auch ein größeres Konfliktpotenzial birgt und damit nachteilig wirken kann.

Hinsichtlich der Kompensation herkunftsbedingter Bildungsdisparitäten (Frage 2) ist der Schule den vorliegenden Befunden gemäß ein protektives Potenzial zuzusprechen, was v.a. angesichts der Tatsache, dass es sich um eine sog. „Brennpunktschule“ handelt, auf Ebene der Einzelschule erfreulich ist. Ein Treatmenteffekt über die Messzeitpunkte hinweg konnte zwar nicht gefunden werden, allerdings sprechen die Befunde insofern für ein kompensatorisches respektive protektives Potential der Schule, als sowohl ein zu erwartender herkunftsbedingter Leistungsungleichheit der Risikokinder (vgl. etwa Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) als auch ein möglicher Abwärtstrend in der Persönlichkeitsentwicklung abgewendet werden konnten. Insofern ist es durchaus erfreulich, dass sich die Ergebnisse auf Gesamtstichprobenebene mit jenen auf der Ebene der Organisationsform decken. Die Stabilität der Mittelwerte im Persönlichkeitsbereich der Risikokinder in HKK und VK zeigt, dass die Hoffnung auf besondere Förderung durch die HKK zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vollumfänglich erfüllt wird. Es gibt jedoch auch fernab nachweislicher Leistungs- und Persönlichkeitseffekte gute Gründe, für Kinder eine ganztägige Betreuung anzubieten (z.B. aus familienpolitischer Perspektive, s. Kap. 1), weshalb die Befunde keinesfalls als Gegenargument für die untersuchte Form gelesen werden dürfen. Insgesamt, aber auch bezogen auf die Organisationsform, werden die Nachteile der Kinder in hoher Risikolage zwar nicht kompensiert, allerdings zeichnet sich weder in der Leistungs- noch in der Persönlichkeitsentwicklung ein Abwärtstrend ab. Angesichts des Gebots der Unterstützung scheint die Form der Hort-Kooperation also durchaus protektives Potenzial für bildungsbenachteiligte Kinder zu bergen, was freilich über die Implementationsphase hinaus längerfristig und anhand einer größeren Stichprobe geprüft werden müsste.

Hinsichtlich der konkreten Umsetzung in den einzelnen Hort-Kooperationsklassen (Frage 3) liegen erst tentative Befunde und noch große Unterschiede vor: Die befragten Akteurinnen schätzen ihre Kooperations- und Unterstützungsleistung keineswegs einheitlich ein, so dass davon ausgegangen werden kann, dass entweder kein schulspezifisch einheitliches Konzept der Verzahnung und Kooperation vorliegt oder diese noch stark von den einzelnen Beteiligten abhängt. Dass dabei nicht die Organisationsform per se oder gar die Häufigkeit der Kooperation entscheidend ist, sondern deren Qualität, ist keine neue Erkenntnis (z.B. Holtappels 2015).

Anliegen der Schule war die prozessbegleitende Evaluation der neu erprobten Form der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in Form der Hort-Kooperation. Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Befunden der wissenschaftlichen Begleitung für die Weiterentwicklung der Organisationsform? Einerseits lenken die Ergebnisse zur Persönlichkeitsentwicklung in dieser Studie die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Notwendigkeit gezielter Maßnahmen zur Stärkung emotionaler und sozialer Kompetenzen gerade für Schüler(innen), die lange Zeit gemeinsam verbringen und daher auch einem erhöhten Konfliktpotenzial ausgesetzt sind. Gerade in ganztägigen Angeboten sollten also Interventionen zur Stärkung dieser Kompetenzen verstärkt durch beide Kooperationspartner durchgeführt werden. Andererseits deckt ein Blick in die einzelnen Treatmentklassen auf, wo möglicherweise Optimierungspotenzial liegen könnte: Im Moment liegt entweder noch keine einheitliche Auffassung von Kooperation und Unterstützung in den drei Hort-Kooperationsklassen der Schule vor oder aber die Einschätzung der eigenen Kooperations- und Unterstützungspraxis des pädagogischen Personals, gemessen an den angestrebten Zielen der Zusammenarbeit, differiert. Unabhängig von den Ursachen der unterschiedlichen Praxis dürfte ein dringender weiterer Schritt zur Verbesserung der Wirkung der Hort-Kooperation in der gezielten konzeptionellen Verzahnung von Unterrichts- und Hortangeboten, deren Reflexion und Institutionalisierung liegen, um die Qualität der Unterstützung weiter zu steigern und zu vereinheitlichen und damit eine Organisationsform zu unterstützen, die im Sinne eines vermittelnden

Ansatzes die Nutzung von Synergieeffekten durch Kooperation unter Wahrung von Eigenständigkeit und bildungswirksamen Strukturprinzipien der Kooperationspartner (Coelen 2014) intendiert.

Auch wenn die Befunde momentan noch nicht die erwünschten Wirkungen belegen – Argumente für eine Aussetzung der neu erprobten Form liefern sie keinesfalls! Den tentativen Ergebnissen der ausgewählten Stichprobe sollte über längere Zeit hinweg und an einer größeren Stichprobe nachgegangen werden, um das Unterstützungspotenzial der Form der Hort-Kooperation belegen zu können. Auch wäre zu untersuchen, wie sich eine längerfristige Wirkung eines enger abgestimmten Kooperationskonzepts und eine Berücksichtigung persönlichkeitsfördernder Maßnahmen darlegen. Um der Schule dies zu ermöglichen, scheint dringend Unterstützung des Personals von Seiten der beteiligten Behörden und dessen Würdigung geboten, das bislang kaum Anrechnungsstunden bekommt und sich jenseits der vergüteten Zeitstunden engagiert, um das Konzept aufrechterhalten zu können!

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin.
- Coelen, Th. (2014): Internationaler Vergleich ganztägiger Bildungssysteme. In: Coelen, Th./ Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/ Basel, 175-187.
- Coelen, Th./ Dollinger, B. (2012): Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagschule. In: Bauer, U./ Bittlingmayer, U. H./ Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 763-777.
- Einsiedler, W. (2014): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hartinger, A./ Heinzl, F./ Kahlert, J./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Auflage. Bad Heilbrunn, 225-232.
- Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden.
- Holtappels, H. G. (2015): Ganztagschule. In: Reinders, H./ Ditton, H./ Gräsel, C./ Gnniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. Auflage. Wiesbaden, 135-147.
- Kielblock, St./ Stecher, L. (2014): Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, Th./ Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim & Basel, 13-28.
- Klieme, E./ Rauschenbach, Th. (2011): Entwicklung und Wirkung von Ganztagschule. Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie. In: Fischer, N./ Holtappels, H. G./ Klieme, E., Rauschenbach, Th./ Stecher, L./ Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, 342-350.
- Lenhard, W./ Schneider, W. (2006): ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen u.a.
- Lüdtke, O./ Robitzsch, A./ Trautwein, U./ Köller, O. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. In: Psychologische Rundschau, 58(2), 103-117.
- Kuhn, H./ Fischer, N. (2014): Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: Tillack, C./ Fetzer, J./ Fischer, N. (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2. Soziokulturelle

- und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen. Immenhausen bei Kassel, 106-120.
- Martschinke, S./ Frank, A. (2015): Eine starke Reise mit der Klasse. „Starke Kinder“ in der Grundschule – ein Programm zur Persönlichkeitsförderung. Augsburg.
- Maykus, S./ Böttcher, W./ Liesegang, T./ Altermann, A. (2011): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-) pädagogischen Programms im professionellen Handeln. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.14 (2005), 125-142.
- Moegling, K./ Hadeler, S./ Hund-Göschel, G. (2016): Was sind gute Schulen? Eine Einführung zu einer schwer zu beantwortenden Frage. In: Moegling, K./ Hadeler, S./Hund-Göschel, G. (Hrsg): Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion, S. 11-47.
- Rauer, W./ Schuck, K. D. (2004): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen.
- Reichert-Garschhammer/ Wildgruber (2015): Gelingensbedingungen einer guten Kooperationspraxis von Hort und Ganztagschule. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H.5 (2015), 22-26.
- Wirtz, M. (2004): Über das Problem der fehlenden Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und reduziert werden kann. In: Rehabilitation, H.2 (2004), 109-115.

Christian Elting

studierte Grundschullehramt an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter promoviert er derzeit am dort ansässigen Institut für Grundschulforschung. Im vorliegenden Projekt war er als Mitarbeiter tätig. Weitere Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Heterogenität und Inklusion sowie die Didaktik des Sachunterrichts.

christian.elting@fau.de; Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg

Dr. Michael Haider

promovierte an der Universität Regensburg. Schulerfahrung und die Zeit als Dozent im Modellstudiengang Didaktik der Naturwissenschaft und Technik an der Universität Regensburg folgten. Er lehnte einen Ruf auf eine Juniorprofessur ab und wechselte ans Institut für Grundschulforschung der Friedrich Alexander Universität in Nürnberg als Akademischer Rat a. Z. Nach der Vertretung der Professur für Erziehungswissenschaften an der Goethe Universität Frankfurt wurde er 2015 zum Akademischen Rat am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Regensburg ernannt. Im vorliegenden Projekt hat er neben Prof. Dr. Bärbel Kopp die Projektleitung inne. Weitere Forschungsschwerpunkte sind die Unterstützung von Lernprozessen, Analogien und Modellbildung, digitale Medien.

michael.haider@ur.de; Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg

Prof. Dr. Bärbel Kopp

war von 1994-2002 als Grundschullehrerin tätig und promovierte an der Universität Augsburg. Nach einer Zeit als Abgeordnete Lehrerin am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Grundschuldidaktik der Universität Augsburg, als Akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau und als Akademische Rätin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg wurde sie 2010 auf den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik dort berufen. Sie ist Mitglied des kooperativen Promotionskollegs „Bildung als Landschaft“. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen des Weiteren thematisch in den Bereichen Umgang mit Heterogenität, Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik.

baerbel.kopp@fau.de; Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg