

Steiner, Christine

## Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule?

Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 81-105. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54)*



Quellenangabe/ Reference:

Steiner, Christine: Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule? - In: Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 81-105* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69603 - DOI: 10.25656/01:6960

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69603>

<https://doi.org/10.25656/01:6960>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 54. Beiheft

# **Ganztägige Bildung und Betreuung**

Herausgegeben von  
Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper  
und Eckhard Klieme

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2009 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717  
Bestell-Nr. 41155

# Inhaltsverzeichnis

<i>Ludwig Stecher/Cristina Allemann-Ghionda/Werner Helsper/Eckhard Klieme</i> Ganztägige Bildung und Betreuung – Einleitung .....	7
--	---

## Ganztagschulen als Organisationskonzept

<i>Heinz Günter Holtappels/Wolfram Rollett</i> Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots .....	18
--	----

<i>Franz Prüß/Susanne Kortas/Matthias Schöpa</i> Die selbstständige(re) Ganztagschule .....	40
--	----

<i>Bettina Arnoldt</i> Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen .....	63
---	----

<i>Christine Steiner</i> Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? .....	81
---	----

<i>Gudrun Meister</i> Auswirkungen aktueller demographischer Entwicklungen auf die Ganztagschulentwicklung von Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt .....	106
---	-----

## Lernprozesse und Wirkungen

<i>Beth M. Miller/Kimberly A. Truong</i> The Role of Afterschool and Summer in Achievement. The Untapped Power of Afterschool and Summer to Advance Student Achievement .....	124
---	-----

<i>Natalie Fischer/Hans Peter Kuhn/Eckhard Klieme</i> Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe .....	143
--	-----

*Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh*

Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS) ..... 168

## **Betreuung und Zeitpolitik**

*Cristina Allemann-Ghionda*

Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? ..... 190

*Karen Hagemann*

Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive ..... 209

*Monika Mattes*

Ganztagserziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre ..... 230

*Livia Sz. Oláh*

Zeitpolitiken und Fertilität. Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und die Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung und Bildung im Europa der Nachkriegszeit ..... 247

*Ivo Züchner*

Zusammenspiel oder Konkurrenz? Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien ..... 266

Christine Steiner

# Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule?

## 1. Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule?

Die Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 gelten inzwischen als bildungspolitischer Weckruf, belegen sie doch, dass die Bildungs- und damit auch die Berufschancen in der Bundesrepublik so stark wie in keinem anderen Land von der sozialen Herkunft abhängen (exemplarisch Watermann/Baumert 2006, S. 61ff.). Allerdings ist dieser Befund alles andere als neu. Erstaunlich ist vielmehr die anhaltende Aktualität sozial ungleich verteilter Bildungs- und Berufschancen in der Bundesrepublik. Dass die PISA-Befunde trotzdem ein so nachhaltiges Echo auslösten, ist auf den zunehmenden Druck zurückzuführen, unter den eine Auslese nach sozialer Herkunft im Zeitalter internationaler Konkurrenz gerät (vgl. Vester 2008, S. 80). Angesichts einer beschleunigten Entwicklung zu einer „Ökonomie der Hochqualifikation“ (ebd.) und einer ungünstigen sozialdemografischen Entwicklung (vgl. Kaufmann 2005) ist inzwischen die Überzeugung gewachsen, dass man sich den Verzicht auf eine breite Mobilisierung von Bildungs- aber auch von Beschäftigungspotenzialen künftig kaum mehr leisten kann.

Nicht zuletzt aus diesem Grund wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Reformanstrengungen unternommen, die zu einer breiteren Bildungsbeteiligung und einer größeren Chancengleichheit beitragen sollen (u.a. Rauschenbach 2007, S. 6f., Otto/Coelen 2005, S. 8ff.). Dazu zählt auch der Ausbau von *Ganztagschulen* (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 71ff.). Von einem breit gefächerten und konzeptionell verbundenen ganztägigen Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebot verspricht man sich sowohl einen Beitrag zur Reduktion bestehender Bildungsdisparitäten als auch eine verlässliche Betreuung von Kindern und Jugendlichen, um eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen.

Allerdings besteht gerade beim Thema Ganztagschule eine auffällige Diskrepanz zwischen zum Teil weit reichenden politischen Reformhoffnungen und eher verhaltenen Erfolgserwartungen gerade auch auf Seiten von Experten/innen. Angesichts der Erfahrungen mit der Bildungsreform der 1960er- bzw. 1970er-Jahre warnen sie nicht nur vor allzu viel Optimismus, sie sehen vor allem auch die Gefahr, dass man die Ganztagschule durch die Vielfalt an weit über genuin pädagogische hinausgehende Zielstellungen überfrachtet (vgl. u.a. Bettmer 2007, S.188; Toppe 2005, S.145f.; Sell 2004). Mehr Chancengleichheit erwartet man in erster Linie von der konsequenten Umsetzung innovativer bzw. kompensatorischer pädagogischer Konzepte (vgl. u.a. Oelkers 2008, S. 854f., Wiezorek/Mertens 2008, S. 76f.; Rademacker 2007, S. 5; Bettmer 2007, S. 181ff.).

Zweifelsohne spielen arbeitsmarkt- und vor allem auch sozialpolitische Ziele in der Diskussion über mehr ganztägige Bildung und Betreuung eine prominente Rolle. Die Forderung nach mehr Ganztagsbildung lässt sich jedoch nicht nur ökonomisch, sondern vor allem auch mit den Folgen der Bildungsreform von vor 40 Jahren begründen, die in einigen Aspekten zu einer *Radikalisierung* ungleicher Bildungschancen geführt hat (siehe Abschnitt 2). Zumindest für einen Teil der Schüler/innen besteht damit die Gefahr einer tendenziellen sozialen Exklusion. Angesichts dessen geht es sicherlich auch um neue und qualitativ hochwertige pädagogische Konzepte. Vor allem geht es jedoch um die Frage, *wer* überhaupt Zugang zu ganztagsschulischen Angeboten findet. Dies ist nicht nur eine Frage der *Zahl* vorhandener Ganztagsplätze. Es ist vor allem auch eine der *Akzeptanz* der Ganztagschule. In diesem Zusammenhang wird nicht nur befürchtet, dass es aufgrund des in der Bundesrepublik dominierenden Prinzips der freiwilligen Teilnahme zu sozialen Selektionseffekten kommt, sondern auch, dass eine Konzentration von „Problemkindern“ in der Ganztagschule zu sinkender Akzeptanz und genereller Meidung der Ganztagschule seitens der Familien aus mittleren und oberen Sozialschichten führt (Abschnitt 3). Aus diesem Grund wird im folgenden Beitrag auf der Basis der Daten des Projektes „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)<sup>1</sup> der Zugang zu und der Verbleib in Ganztagsangeboten untersucht. Ausgehend von der These der Ganztagschule als eine Schule für „Problemkinder“ wird zunächst der Frage nachgegangen, *wer* überhaupt die Ganztagschule besucht, vor allem aber *wer* die *verschiedenen Formen* der Ganztagschulen besucht (Abschnitt 4). Im Anschluss daran wird ausführlich untersucht, ob familiäre Entscheidungen an offenen Ganztagschulen zu einer sozial selektiven Teilnahme führen (Abschnitt 5).

## 2. Dauerhafte Ungleichheiten

In jüngster Zeit wurde verschiedentlich auf die Ähnlichkeiten zwischen der aktuellen und der Reformdiskussion der 1960er-Jahre aufmerksam gemacht (u.a. Geißler 2005, S. 100f.; Merckens 2002, S. 525f.). Wie der „Sputnik-Schock“, so hat auch der „PISA-Schock“ eine weit reichende Debatte über die Konkurrenzfähigkeit und Effizienz des Bildungssystems ausgelöst. Und ebenso wie vor rund 40 Jahren gelten soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung, wie sie damals im Bild des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ zum Ausdruck gebracht wurden, nicht nur als sozial ungerecht, sondern auch als gefährliche ökonomische Verschwendung (vgl. Picht 1964; Kreckel 2005, S. 2). Daher sollen auch durch die neuen Reformansätze vor allem denjenigen mehr Chancen eröffnen werden, die bisher am Rande der Bildungsgesellschaft standen.

Allerdings zeigten empirische Untersuchungen zu den Folgen der Bildungsreform von vor 40 Jahren bereits recht früh, dass sich schichtspezifische Ungleichheiten über

---

1 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds und den Kultusministerien der Länder.

vergleichsweise lange Zeiträume als erstaunlich stabil erweisen. Der lange Arm der sozialen Herkunft wurde nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch in anderen Industrienationen sichtbar (im Überblick Blossfeld/Shavit 1993, S. 26f.). Die Bildungsungleichheit erwies sich offenkundig nicht als das „ständische Überbleibsel“, als das sie Helmut Schelsky Mitte der 1950er-Jahre charakterisierte (vgl. Schelsky 1957). Und sie war offenbar auch nicht durch einen kräftigen Ausbau des Bildungsangebotes zu überwinden; eine Annahme, die damals nicht nur durch Schelsky vertreten wurde (vgl. u.a. Boudon 1974).

Allein aus diesem Grund ist die Skepsis gegenüber allzu weit reichenden Hoffnungen über die Wirkungen von Ganztagsangeboten verständlich. Gestützt wird die Skepsis jedoch vor allem auch durch die Erklärungsansätze für diese dauerhaften Ungleichheiten. Einer der bekanntesten und einflussreichsten Vorschläge stammt von Pierre Bourdieu. Er verwies mit Nachdruck darauf, dass es das Bildungssystem selbst ist, das die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark privilegieren (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 15). Zwar gelte insbesondere die Schule als Garant sozialer Mobilität, tatsächlich sei sie jedoch einer der wirksamsten Faktoren zur Aufrechterhaltung bestehender Disparitäten. Im Verlauf einer Schul- bzw. Bildungslaufbahn wirken eine Reihe von Ausschlussmechanismen, die dazu führen, dass der Zugang zum Hochschulstudium – gewissermaßen als Schluss- und Höhepunkt einer Bildungslaufbahn – als Resultat einer direkten oder indirekten Auslese gelten kann (vgl. Bourdieu 2001, S. 25). Neben dem schlichten Mangel vor allem auch an finanziellen Ressourcen und den immanenten Barrieren im Bildungssystem führen vor allem die Mechanismen soziokultureller Ausgrenzung zur Aufrechterhaltung sozialer Distanzen. Die Unvertrautheit mit den offiziellen Leistungsnormen der Schule, eine „intuitive Statistik des Scheiterns“ (ebd.) sowie die Beurteilung von Lehrer/innen und Arbeitgeber/innen erzeugen Barrieren, die die Kinder minder privilegierter Schichten seltener erfolgreich werden bzw. selbst bei gleicher schulischer Leistungsfähigkeit seltener in viel versprechende Laufbahnen einmünden lassen. Er formulierte bereits früh die Forderung nach einer anderen, einer kompensatorischen Pädagogik. Denn: Um die stabile Kopplung von Herkunft und Schul- bzw. Bildungserfolg aufzubrechen, sei eine „rationale Pädagogik“ notwendig, die nicht nur um die Unterschiede weiß, sondern auch den Willen habe, diese zu verringern (vgl. Bourdieu 2001, S. 24).

Allerdings zeigen die Befunde zu den Folgen der Bildungsexpansion, dass es sich nicht nur um eine gewissermaßen einfache Reproduktion sozialer Ungleichheitslagen handelte. Vielmehr und fast schon paradoxer Weise zeigen vor allem auch die „Erfolgsgeschichten“ der Expansion, wie beispielsweise die enorm angestiegene Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 212), dass die Bildungsexpansion in einigen Aspekten zu einer *Radikalisierung* ungleicher Bildungschancen geführt hat.

So hat Rolf Becker darauf aufmerksam gemacht, dass durch die Bildungsexpansion eine von politischen Intentionen und wirtschaftlichen Impulsen relativ unabhängige Eigendynamik ausgelöst wurde (vgl. Becker 2006, S. 52f.). Einmal wahrgenommene Partizipationschancen führen demnach nicht nur zu Aufstiegsambitionen und/oder sozialen Abstiegsängsten, die Eltern ihren Kindern ermöglichen bzw. ersparen wollen. Sie führen



auch dazu, dass in weit mehr Familien die entsprechenden kulturellen, sozialen und auch ökonomischen Möglichkeiten und Mittel vorhanden sind, die vor allem auch den schulischen Erfolg ermöglichen. Insofern wäre es ein Fehler anzunehmen, dass die Ressourcen der einzelnen Bildungsgruppen im Verlauf der letzten Jahrzehnte konstant geblieben sind (vgl. Solga 2004, S. 184).

Da im Zuge der Bildungsexpansion das bestehende Bildungssystem – in der Bundesrepublik z.B. in Form des dreigliedrigen Schulsystems – beibehalten wurde, ging die Ausweitung höherer Bildung mit einer Zunahme der sozialen Heterogenität höherer Bildungsgänge – in der Bundesrepublik vor allem in der Realschule – und einer drastischen sozialen Homogenisierung im Hauptschulbereich einher (vgl. Solga 2004, S. 185; Vester 2008). Die selektive ‚Abwanderung‘ in höhere Bildungsgänge ging vor allem auch mit einer ‚sozialen Verarmung‘ im Hauptschulbereich einher. Gerade hier fehle es nun sowohl unter Gleichaltrigen als auch unter der Elternschaft an Personen, die aufgrund ihres sozialen und kulturellen Kapitals als Vorbilder und Unterstützer in schulische Lern- und Entscheidungsprozesse wirken könnten (vgl. Solga 2004).

Vielleicht trifft daher ein bildlicher Vergleich die gegenwärtige Problemlage besser als der Verweis auf dauerhafte Ungleichheiten: Offenbar geht es gegenwärtig nicht mehr darum, dem „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ Zugang zu weiterführender Bildung zu ermöglichen, vielmehr soll der „männliche Hauptschüler mit Migrationshintergrund in städtischen Ballungsgebieten“ nicht vollends ins gesellschaftliche Abseits entlassen werden (vgl. Geißler 2005, zu Risikolagen von Jungen und jungen Männern siehe auch Zinnecker/Stecker 2006; Kröhnert/Klingholz 2007). Angesichts einer Ungleichheitsdynamik, die tendenziell zu einem frühen und vergleichsweise irreversiblen sozialen Ausschluss eines beträchtlichen Teils der Kinder und Jugendlichen führt, gibt es zu weit reichenden Reformen kaum eine Alternative. Im Unterschied zur Reform der 1960er-Jahre stehen dabei eben nicht nur bildungs-, sondern auch sozialintegrative und damit sozialpolitische Ziele im Blickpunkt. Da in der Bundesrepublik traditionell Bildungspolitik nicht als Sozialpolitik verstanden wird (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003), erscheint diese Zielstellung nicht nur als fremd, sondern auch als Versuch, die Ganztagschule zum generellen Problemlöser zu funktionalisieren bzw. zu instrumentalisieren. Allerdings ändert dies zunächst einmal wenig am bestehenden Handlungsbedarf. Im Sinne einer stärkeren sozialen Integration geht es dabei vor allem um die Frage der Zugangschancen zu ganztagsschulischen Angeboten, da dies schlicht die Voraussetzung dafür ist, dass qualitativ verbesserte pädagogische Konzepte überhaupt ihre Wirkung entfalten können.

### **3. Wer kann und will in die Ganztagschule?**

Im Unterschied zu anderen Ländern sind Ganztagschulen trotz des bereits erwähnten starken Ausbaus in den vergangenen Jahren in der Bundesrepublik noch vergleichsweise selten. Im Jahr 2006 bot lediglich ein Drittel aller Schulen bzw. schulischen Verwaltungseinheiten Ganztagsplätze an (alle nachstehenden Angaben vgl. Autorengruppe Bil-

dungsberichterstattung 2008, S. 71ff.). Dieses Angebot ist sowohl *regional* als auch *schulbereichs- bzw. schulformspezifisch* sehr unterschiedlich verteilt. Der deutlichste regionale Unterschied besteht sicherlich zwischen den neuen und den alten Bundesländern. So lag beispielsweise im Bundesland Thüringen der Anteil von Grundschulen mit Ganztagsangeboten bei fast 100%. Es gab dort also kaum eine Grundschule, die *nicht* Ganztagschule war. Zum Vergleich: In Baden-Württemberg lag der Anteil von Ganztagsgrundschulen bei lediglich 2%. Generell hat der Anteil an Ganztagschulen vor allem im Grundschulbereich stark zugenommen. Demgegenüber ist der Ausbau in der Sekundarstufe I weniger stark vorangeschritten. Er konzentriert sich zudem auf Förder- und Hauptschulen; in letzter Zeit wurden Ganztagsangebote jedoch auch an Gymnasien deutlich ausgebaut.

Jenseits des Angebotsumfangs ist der Zugang zum Angebot an den Ganztagschulen unterschiedlich geregelt. Im Mittelpunkt steht dabei der *Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme*. Insgesamt werden drei grundlegende Organisationsmodelle unterschieden: Im vollgebundenen Modell ist die Teilnahme am Ganztagsbetrieb für alle Schüler/innen der Schule verpflichtend; in der teilgebundenen Variante trifft dies nur für einen Teil der Schüler/innen zu, in der offenen Ganztagschule wird auf die freiwillige Teilnahme der Kinder und Jugendlichen gesetzt. Insgesamt überwiegen in der Bundesrepublik die offenen Ganztagschulen. Es wird davon ausgegangen, dass der Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme den Schulen eine Reihe von pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet bzw. verschließt. So zeigen bisher vorliegende Analysen, dass die gebundenen Varianten der Ganztagschule eine erkennbar stärkere konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und Angebot aufweisen als offene Ganztagschulen und damit eher eine ernsthafte Integration des Ganztagsbereiches in die gesamte pädagogische Arbeit der Schule gewährleisten können (vgl. Holtappels 2007, S. 149ff.).

Was bedeutet dies im Hinblick auf die Inanspruchnahme bzw. auf die Akzeptanz von Ganztagsangeboten? Die Akzeptanz von Ganztagschulen hat in der Bundesrepublik generell, insbesondere jedoch in den alten Bundesländern stark zugenommen (vgl. Holtappels 2005). Damit können aus regional ungleich verteilten Angeboten schnell *Knappheitsprobleme* erwachsen, die durchaus mit sozial selektiven Teilnahmeeffekten einhergehen können. In diesem Zusammenhang verdienen vor allem auch die altersspezifisch ungleichen Zugangschancen Aufmerksamkeit, denn sie indizieren, dass die Schüler/innen zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur bedingt die Möglichkeit haben, über weitere Strecken ihrer schulischen Laufbahn an Ganztagsangeboten teilzunehmen.

Allerdings fällt die Akzeptanz seitens der Eltern schulpflichtiger Kinder vor allem dann positiv aus, wenn die Ganztagschule als *Wahlmöglichkeit* zur Halbtagschule angeboten wird (vgl. Oelerich 2005, S. 23). Ausgehend davon wäre nicht von einer generellen Knappheit, sondern von einer Knappheit in Bezug auf *offene* Ganztagschulen bzw. Angebote auszugehen. In der Tat zeigen vorliegende Befunde, dass zumindest in einem Teil der offenen Ganztagschulen die Nachfrage das Angebot übersteigt, d.h. eine Auswahl von Schüler/innen notwendig wird (vgl. Prein u.a. 2008). Die Befunde legen auch den Schluss nah, dass an offenen Ganztagschulen Kinder aus sozial privilegierten Schichten in den Angeboten überrepräsentiert sind (vgl. Prein u.a. 2008).

Festzuhalten ist damit zunächst einmal, dass die Ganztagschule nicht generell auf Vorbehalte seitens Familien aus mittleren und höheren sozialen Schichten trifft. Insofern dürfte die familiäre Entscheidung gegen den Besuch einer Ganztagschule auch kein Distinktionsmerkmal mittlerer und höherer Statusgruppen bilden. Wohl aber scheinen Vorbehalte in Bezug auf die verschiedenen *Organisationsformen* zu bestehen. Dies spricht dafür, dass beim Auf- und Ausbau von Ganztagschulen durchaus die Bildungs- und Betreuungspräferenzen von (Mittelschichts-)Eltern Berücksichtigung fanden. Im Rückgriff auf die Arbeiten von Charles Tilly (1998) dürfte nicht zuletzt aus diesem Grund die Akzeptanz ganztägiger Angebote gestiegen sein. Er machte darauf aufmerksam, dass durch die Übernahme von etablierten sozialen Verkehrsformen, d.h. im Rückgriff auf akzeptierte Normen bei der Zugangsregulierung und der Verteilung von Ressourcen, Akzeptanz- und Funktionsprobleme gemindert werden können. Für Organisationen wie z.B. Schulen führe dies letztlich auch zu einer größeren innerorganisatorischen Effektivität, d.h. zu geringeren Transaktionskosten (vgl. Tilly 1998, S. 8ff.).

Zugleich wird aber auch deutlich, dass sich ein Kernziel der Einführung von Ganztagschulen, nämlich das Einbeziehen und die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern, nicht von selbst einstellt. Neben der möglichen Konkurrenz um knappe Ganztagschulplätze geht es dabei vor allem um die generelle soziale Erreichbarkeit förderungsbedürftiger Zielgruppen, d.h. von Familien, in denen die oben genannten Erwartungen und Ansprüche an die Ganztagschule weit weniger selbstverständlich sind. Es gibt einige Belege, wie beispielsweise die recht starke Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Elternhäusern mit Migrationshintergrund an offenen Ganztagsangeboten (vgl. Prein u.a. 2008), die dafür sprechen, dass die Angebotsgestaltung seitens der Schulen durchaus einiges bewirken kann. Eine Alternative dazu wäre, die Angebote generell verbindlich zu gestalten, eine Möglichkeit, der aufgrund des dargestellten Interesses eines breiten Kreises von Familien allerdings Grenzen gesetzt sein dürften. Zumindest in einigen Bundesländern, wie z.B. in Baden-Württemberg und Bayern, wird daher eine Strategie verfolgt, die die Etablierung von verbindlichen Ganztagschulen vor allem dort vorsieht, wo der Anteil förderungsbedürftiger Schüler/innen vergleichsweise hoch ist (vgl. Ganztagsschulverband 2003, S. 5f.).

Damit zeichnet sich eine recht eindeutige Kopplung zwischen sozialer Lage des Elternhauses und Organisationsform des Ganztagsbetriebes ab. Ob sie tatsächlich zutrifft, wird nachfolgend eingehender untersucht. Eine solche Kopplung mag auch angesichts der stärkeren Verbindung von Unterricht und Ganztagsangebot an den beiden gebundenen Ganztagschulformen für die Förderung der entsprechenden Schüler/innen durchaus von Vorteil sein. Im Hinblick auf die soziale Wahrnehmung würde nicht mehr die Ganztagschule generell, sondern „lediglich“ die gebundene Form als „Schule für Problemfälle aller Art“ gelten. Dies könnte durchaus Folgen für die Schulwahl- und Beteiligungsentscheidungen seitens der Familien haben, indem sie die Ganztagschule entweder gänzlich oder in ihrer gebundenen Form meiden. Sollte eine vergleichsweise enge Kopplung bestehen, dann sind die erwähnten Befunde zur sozialen Selektivität an offenen Ganztagschulen zu überprüfen, denn: Wenn die offene Form der Ganztagschule vorwiegend von Kindern und Jugendlichen aus besser gestellten Familien besucht wird,

könnte es sich bei den Herkunftsselektivitäten in Anlehnung an die These von Halsey u.a. möglicherweise um ein Übergangsphänomen handeln. Sie gingen davon aus, dass neue bzw. zusätzliche Bildungsmöglichkeiten zunächst von Kinder und Jugendlichen aus bildungsaktiven Familien genutzt werden (vgl. Halsey u.a. 1980).

Die empirische Basis der folgenden Analysen bilden die Daten des Projektes „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Bei StEG handelt es sich um eine bundesweit repräsentative Stichprobe von 373 ausgewählten Ganztagschulen der Primar- und Sekundarstufe. Im Rahmen der Studie wurden neben den Schulleitungen, den am Ganzttag beteiligten Lehrkräften, dem pädagogischen Personal und den Kooperationspartnern auch die Schüler/innen der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9 sowie deren Eltern seit 2005 insgesamt drei Mal im Abstand von zwei Jahren befragt (ausführlich Quellenberg u.a. 2007). Während in den Grundschulen nur die Kinder der jeweiligen Jahrgangsstufe 3 und ihre Eltern einbezogen werden, gibt es in der Sekundarstufe eine so genannte zentrale Kohorte von Schüler/innen und Eltern, über die Informationen für alle drei Erhebungszeitpunkte vorliegen bzw. vorliegen werden. Dieses Kohorten-Sequenz-Panel-Design ermöglicht es, den angesprochenen Fragestellungen nachzugehen, auch wenn für einige der angesprochenen Aspekte erst auf der Basis längerer Beobachtungszeiträume angemessen untersucht werden können. Für die Analysen wurden in erster Linie die Längs- und Querschnittangaben aus den 2005 und 2007 durchgeführten Schulleitungs- und Elternbefragungen genutzt.<sup>2</sup>

#### 4. Soziale Herkunft und Organisationsform

Schulen, auch Ganztagschulen, existieren nicht im Nirgendwo, sondern in sozialen Räumen, deren sozial höchst unterschiedliche Einwohnerschaft auch ohne den Hinweis auf „soziale Brennpunkte“ nur zu bekannt ist. Dies gilt für Primarschulen ebenso wie für die weiterführenden Schulen. Letztere sind zudem durch die soziale Zugangsselektivität gekennzeichnet. Da Ganztagschulen keine genuin neue Schulform darstellen, erben sie gewissermaßen die sozial selektiv zusammengesetzte Schüler/innenschaft der Schulformen in der Sekundarstufe I. Wenn die Überlegung zutrifft, dass zwischen der Organisationsform des Ganztagsbetriebes und der sozialen Herkunft der Schüler/innen eine enge Kopplung besteht, dann wäre zunächst einmal zu erwarten, dass offene und (teil-)gebundene Ganztagschulformen im Primar- und Sekundarbereich in einem etwa gleich starken Umfang vertreten sind. Wie der Abbildung 1 entnommen werden kann, ist dies jedoch nicht der Fall. Deutlich zu erkennen ist, dass in der Grundschule *fast ausschließlich* das offene Organisationsmodell praktiziert wird. Die Teilnahme am Ganztagsangebot im Grundschulbereich hängt damit in erster Linie von den familiären Entscheidungen zur freiwilligen Teilnahme der Kinder ab. Anders verhält es sich bei den Schulen der Sekun-

2 Auf die Schüler/innenbefragungen konnte nicht zurückgegriffen werden, weil dort eine Reihe insbesondere für die Frage der Herkunftsabhängigkeit relevanter Merkmale nicht bzw. nur zum Teil erhoben wurden.

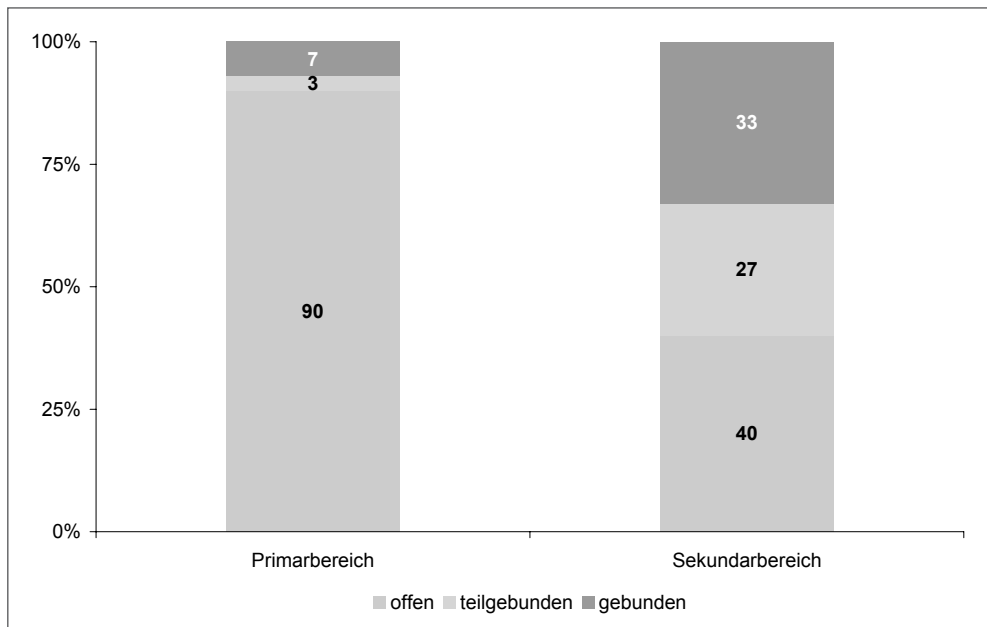


Abb. 1: Schulstufe und Teilnahmeregelung

(Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung, 2005,  $n = 338$  davon 128 Primarschulen,  $p < 0.00$ ,  $r = 0.49$ ; gewichtet, gerundete Werte)

darstufe I. Hier wird stärker auf verbindliche Formen der Ganztagschuleteilnahme gesetzt. In gewisser Weise überrascht dies, denn selbst wenn man berücksichtigt, dass die soziale Selektivität in der Sekundarstufe I ausgeprägter ist, wäre im Sinne der Förderung von gebundenen Ganztagschulen in sozial weniger privilegierten Wohngebieten ein geringerer Anteil von offenen Ganztagsgrundschulen zu erwarten gewesen. Hinzu kommt, dass sich im Hinblick auf den sozialen Hintergrund der Elternschaft von Grundschüler/innen kaum Hinweise dafür finden, dass in den teil- und gebundenen Ganztagsformen vor allem auch Kinder aus sozial minder privilegierten Elternhäusern lernen.<sup>3</sup>

Bleibt zu prüfen, ob sich die Hypothese eines Zusammenhanges zwischen der sozialen Herkunft der Schüler/innenschaft und den verschiedenen Organisationsformen der Ganztagsangebote für die Schulen der Sekundarstufe I bestätigt. In der Abbildung 2 ist die Verteilung der Organisationsformen für die einzelnen Schulformen dargestellt. Ihr kann ein recht deutlicher Zusammenhang zwischen Schulform und Teilnahmeregelung entnommen werden. Deutlich zu erkennen ist, dass die vollgebundene Organisationsform vor allem an integrierten Gesamtschulen sowie an Hauptschulen praktiziert wird.

3 So unterscheiden sich zwar die Mittelwerte des höchsten ISEI der Eltern zwischen den beiden gebundenen Formen der Ganztagsgrundschulen und der offenen Ganztagsgrundschule kaum, allerdings fällt die Standardabweichung in den gebundenen Formen deutlich höher aus (gebundene Formen MW: 49.54, SD: 9.15, offene Form: MW: 49.14, SD: 5.62,  $n = 126$ , gewichtet).

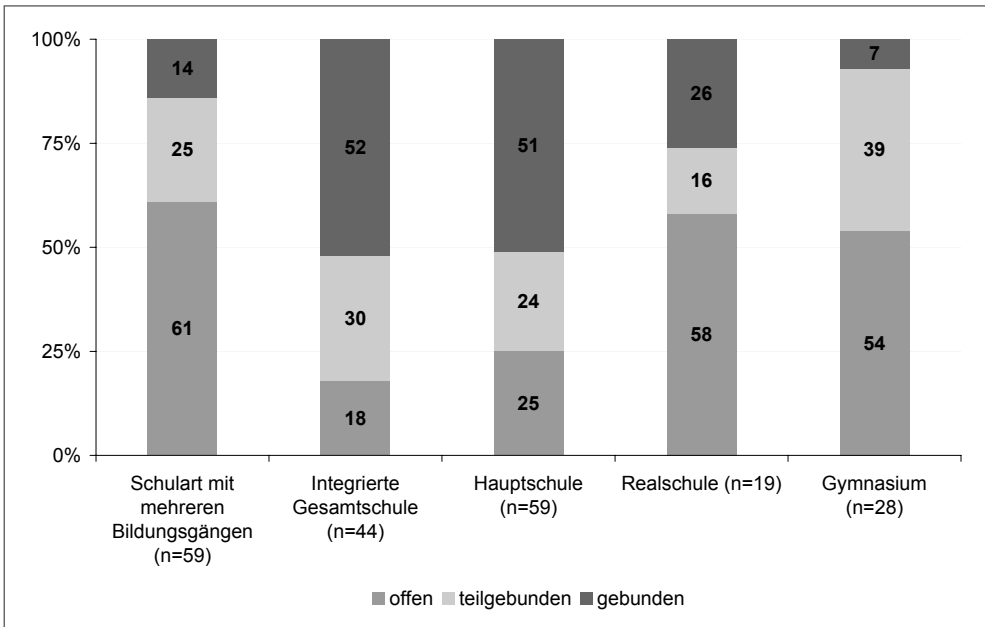


Abb. 2: Schulform und Teilnahmeregelung im Sekundarbereich 1 (Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung, 2005,  $n = 209$ ,  $p < 0.00$ ,  $r = 0.32$ ; gewichtet, gerundete Werte)

Die offene Ganztagschule ist in erster Linie in den drei verbleibenden Schulformen anzutreffen, insbesondere an den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und den Realschulen. In den Gymnasien überrascht der vergleichsweise hohe Anteil der teilgebundenen Ganztagsform. Angesichts des starken Ausbaus von Ganztagschulen gerade auch bei den Hauptschulen und in Anbetracht der Tatsache, dass vor allem an Hauptschulen und zumindest zum Teil auch an den integrierten Gesamtschulen überwiegend Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Elternhäusern lernen, scheint dies nun ein recht eindeutiger Beleg für die Kopplung sozialer Herkunft und Organisationsform des Ganztagsbetriebes zu sein. Insofern wäre zu erwarten, dass insbesondere unter den vollgebundenen Ganztagschulen eine im Hinblick auf ihre soziale Herkunft ähnlichere (homogenere) Schülerschaft anzutreffen ist als an teilgebundenen, insbesondere jedoch an den offenen Ganztagschulen. Legt man – wie bereits bei den Grundschulen – den mittleren sozioökonomischen Status der an der jeweiligen Schule vertretenen Familien zugrunde, dann zeigen sich zwischen Schulen der verschiedenen Organisationsformen jedoch *keine* signifikanten Unterschiede.<sup>4</sup>

4 Der mittlere sozioökonomische Herkunftsstatus (Höchster ISEI) an Ganztagschulen der Sekundarstufe I betrug 44.55 (SD: 7.22). Der entsprechende Wert an den offenen Ganztagschulen lag bei 45.53 (SD: 6.66), an den teilgebundenen Ganztagschulen bei 44.55 (SD: 6.82) und an den gebundenen Ganztagschulen schließlich bei 43.29 (SD: 8.11) (gewichtete Angaben).

Dies kann nur dahingehend interpretiert werden, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Organisationsform weniger ausgeprägt ist als die Verteilung der Organisations- über die Schulformen nahe legt.

Um dies eingehender zu überprüfen, wurden weitere soziale Herkunftsmerkmale herangezogen und mittels einer hierarchischen Clusteranalyse nach distinkten Gruppen in der sozialen Zusammensetzung der Schüler/innenschaft gesucht.<sup>5</sup> In die Analyse gingen der Bildungsabschluss der Eltern (Anteil der Elternhäuser, in denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss bzw. keinen Abschluss verfügt), der Migrationshintergrund (Anteil ethnischer Minderheiten an der Schule), der Partnerschaftsstatus (Anteil von Alleinerziehenden an der Schule) sowie der Erwerbsstatus (Anteil von Doppelverdienerhaushalten an der Schule) ein.<sup>6</sup> Die Clusterung erfolgte auf der Basis des Ward-Verfahrens. Die Entscheidung über die angemessene Clusteranzahl wurde anhand des so genannten Elbow-Kriteriums getroffen (vgl. Backhaus u.a. 2000, S. 375f.).

Die Clusteranalyse ergab insgesamt drei Gruppen von Schulen, die sich in der Zusammensetzung ihrer Schüler/innenschaft deutlich voneinander unterscheiden. Im Grunde können die drei Gruppen als Ausdruck sozialer Schichten interpretiert werden (vgl. Tab. 1). So setzt sich die erste Gruppe aus Schulen zusammen, deren Eltern- bzw. Schüler/innenschaft sich durch einen im Vergleich zu allen Schulen unterdurchschnitt-

	<b>Schulgruppe 1</b> (untere Schicht) MW (SD)	<b>Schulgruppe 2</b> (mittlere Schicht) MW (SD)	<b>Schulgruppe 3</b> (obere Schicht) MW (SD)
HISEI-Wert	38.65 (2.6)	43.79 (4.0)	56.08 (4.2)
Akademikeranteil	10.72 (6.0)	16.07 (7.6)	47.93 (14.0)
Anteil Ausbildungsloser	35.39 (7.6)	13.50 (8.1)	7.65 (5.6)
Anteil Migranten	42.77 (15.8)	13.84 (10.1)	14.37 (9.8)
Anteil Alleinerziehender	17.82 (5.4)	13.41 (6.2)	11.87 (4.4)
Anteil Doppelverdiener	35.69 (7.8)	44.78 (10.1)	54.94 (6.2)
	34.4%	45.2%	20.4%
n = 208, Clusterlösung (gewichtet) (Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung und StEG-Elternbefragung 2005)			

Tab. 1: *Soziale Herkunft der Schüler/innenschaft*

- 5 Die Aggregation der Elternangaben auf Schulebene erfolgte unter der Annahme, dass auch ohne die Berücksichtigung von Eltern der im Rahmen von StEG nicht berücksichtigten Klassenstufen die soziale Zusammensetzung der Schüler/innenschaft gut repräsentiert ist.
- 6 Die sozioökonomische Stellung wurde aufgrund der hohen Korrelation mit der Variable „Anteil von Elternhäusern mit mindestens einem akademischen Abschluss“ nicht in die Clusteranalyse einbezogen. Sie wurde aber zur Beschreibung der Clusterlösung herangezogen. Alle anderen Variablen wiesen nur schwache oder mittlere Korrelationen auf.

lichen sozioökonomischen Status auszeichnet. Korrespondierend dazu ist der Anteil von Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt, unterdurchschnittlich, und der Anteil von Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil keinen Ausbildungsabschluss hat, entsprechend überdurchschnittlich.

Ebenso unterdurchschnittlich ist in dieser Gruppe der Anteil der Doppelverdienerhaushalte. Und schließlich ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen überdurchschnittlich hoch. Demgegenüber kommt die Schüler/innenschaft der zweiten Gruppe von Schulen aus Elternhäusern mit mittlerem Qualifikationsniveau. Der Anteil von Doppelverdienerhaushalten liegt hier nah am Durchschnitt aller Schulen. Gleiches gilt für den sozioökonomischen Status und den Anteil Alleinerziehender. Dagegen ist der Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich. Dies trifft auch für die Schüler/innenschaft der dritten Schulgruppe zu, die zudem in überdurchschnittlichem Umfang aus Elternhäusern mit einem höheren Qualifikationsniveau stammt. Weiterhin ist nicht nur der Anteil von Familien hoch, in denen beide Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen, mindestens ein Elternteil von beiden verfügt außerdem über eine recht hohe berufliche Position. Auffallend ist auch, dass der Anteil Alleinerziehender unterdurchschnittlich ausfällt. Der Tabelle 1 kann darüber hinaus entnommen werden, dass die soziale Zusammensetzung der Schüler/innenschaft an Ganztagschulen ihren Schwerpunkt in der mittleren sozialen Lage hat.

In der Abbildung 3 ist nun der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Organisationsform des Ganztagsbetriebes ohne Rückgriff auf die Schulform dargestellt. Es zeigt sich, dass die in Abschnitt 3 angesichts der familiären Interessen und politischen

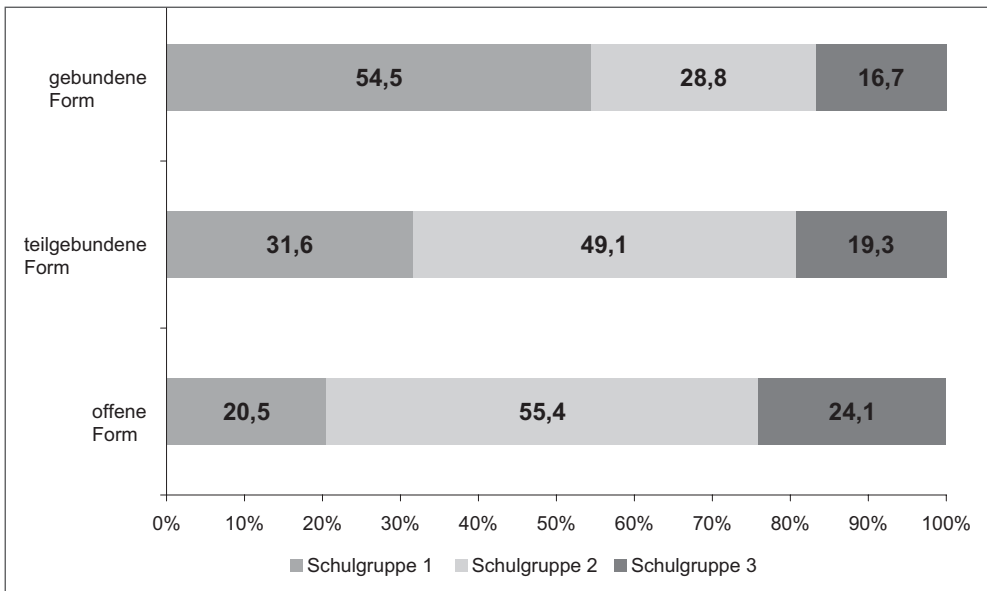


Abb. 3: Schulgruppen und Organisationsform im Sekundarbereich I  
(Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung und StEG-Elternbefragung, 2005,  $n = 208$ ,  $p < 0.00$ ,  $r = 0.22$ ; gewichtet)



Setzungen formulierte Erwartung eines Zusammenhangs zwischen sozialer Lage und Organisationsform zutrifft: Je günstiger die soziale Zusammensetzung der Schule ist, um so eher ist sie eine offene Ganztagsschule. Allerdings ist dies nur eine Seite der Medaille, denn der Zusammenhang fällt schwächer aus als angesichts der Verteilung der Organisations- über die Schulformen zu erwarten gewesen wäre. Man kann unter den gebundenen Ganztagsschulen den Anteil von 55 Prozent der Schulen sehen, deren Schüler/innenschaft relativ ungünstige Voraussetzung hat, man kann aber auch die 45 Prozent Schulen sehen, für die das eher nicht zutrifft. Hinzu kommt, dass die vollgebundene Form für Schulen mit einer Schüler/innenschaft mittlerer Lage zwar untypisch ist. Dies trifft jedoch nicht für die Schulen mit einer Schüler/innenschaft aus vergleichsweise privilegierten sozialen Verhältnissen zu. Nicht zuletzt aus diesem Grund war zunächst kein Unterschied in der sozialen Herkunft der Schülerschaft an den verschiedenen Formen des Ganztagsangebots zu finden.

Übersetzt man die Angaben in die konventionellen Schulformen, dann sind unter den vollgebundenen Schulen mit einer Schüler- bzw. Elternschaft der Gruppe 1 in starkem Maße Hauptschulen zu finden (rd. 86 Prozent); in den Schulen mit einer Schülerschaft der Gruppe 2 sind vor allem integrierte Gesamtschulen vertreten (rd. 74 Prozent) zu finden, zur Gruppe 3 gehören die Realschulen und das Gymnasium (zusammen rd. 40 Prozent). Demgegenüber sind offene Ganztagsschulen mit einer Schülerschaft der Gruppe 1 vor allem Schulen, die mehrere Bildungsgänge anbieten (rd. 53 Prozent). Gleiches gilt für die mittlere Gruppe von offenen Schulen (rd. 50 Prozent).

In den Schulen der Gruppe 3 sind wiederum die Gymnasien stark vertreten (rd. 71 Prozent). Im Vergleich zu den gebundenen und offenen Ganztagsschulen der Sekundarstufe I nehmen die teilgebundenen Ganztagsschulen eine Zwischenstellung ein: Die Gruppe 1-Schulen haben einen vergleichsweise eindeutigen Schwerpunkt in den Hauptschulen (rd. 41 Prozent), vertreten sind hier aber auch die Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie die integrierte Gesamtschule. Dies trifft auch für die Gruppe-2-Schulen zu, wobei hier die Schulen mit mehreren Bildungsgängen dominieren. Die Gruppe-3-Schulen sind erwartungsgemäß durch die Gymnasien (rd. 66 Prozent) vertreten.

Angesichts dessen lässt sich die durchaus zu findende Kopplung zwischen sozialer Herkunft der Schüler/innenschaft und Organisationsform des Ganztagsbetriebes nicht dergestalt beschreiben, dass vor allem Schulen mit einer als benachteiligt geltenden Schülerschaft die verbindlicheren Beteiligungsformen praktizieren. Sie tun dies zwar in beachtlichem Umfang, aber eben alles andere als ausschließlich. Aufgrund dieser Binnendifferenzierung ist eine *Labelung* der gebundenen Ganztagsschule als Schule für „Problemkinder aller Art“ zwar nicht auszuschließen, beispielsweise dann, wenn die diesbezügliche Kopplung in einer Region sehr stark ausgeprägt ist oder sie im Verlauf des Ausbaus von Ganztagsschulen durch bildungspolitische Entscheidungen oder durch familiäre Bildungswahlen verstärkt wird. Angesichts der bisher präsentierten Befunde dürfte das soziale Urteil von Eltern und Kindern eher über die Schulform gefällt werden als über die Organisationsform des Ganztagsbetriebes. Das Meiden oder die Erwünschtheit von Schulen dürfte daher in der Sekundarstufe I nach wie vor in erster Linie davon abhängen, ob es sich um eine Haupt- oder Realschule bzw. ein Gymnasium handelt.

Allerdings könnte das Ganztagsangebot, genauer gesagt: die Qualität des Ganztagsangebotes den Ausschlag dafür geben, ob sich Eltern und Kinder für *diese* Ganztags Hauptschule oder *dieses* Ganztagsgymnasium entscheiden. Dies führt zu der gerade im Hinblick auf eine Verbesserung der Chancengleichheit relevanten Frage, ob sich die Schulen auch im Hinblick auf qualitative Aspekte des Ganztagsbetriebes unterscheiden.

	Angebotsbreite 2005 (MW, SD) ns	Angebotsbreite 2007 (MW, SD) *	Verbindung 2005 (MW, SD) ***	Verbindung 2007 (MW, SD) ***
Gebunden (64)	0.74 (.15)	0.77 (.15)	2.57 (.58)	2.97 (.47)***
Teilgebunden (52)	0.68 (.21)	0.74 (.17)*	2.54 (.60)	2.51 (.52)
Offen (71)	0.71 (.14)	0.68 (.18)	2.22 (.58)	2.23 (.58)
	2005 (MW, SD) *	2007 (MW, SD) ns	2005 (MW, SD) ns	2007 (MW, SD) ***
Gruppe 1 (67)	0.66 (.15)	0.71 (.18)***	2.42 (.57)	2.74 (.52)***
Gruppe 2 (85)	0.73 (.15)	0.74 (.17)	2.47 (.60)	2.56 (.60)*
Gruppe 3 (34)	0.72 (.17)	0.69 (.17)	2.28 (.70)	2.07 (.60)
<b>Gesamt (186)</b>	<b>0.71 (.16)</b>	<b>0.73 (.17)</b>	<b>2.42 (.61)</b>	<b>2.54 (.61)</b>
Angebotsbreite: 0 (kein Angebot) – 1 (maximale Angebotsbreite), Verbindung von Unterricht und Angebot 1 (keine Verbindung) – 4 (Integration) (siehe ausführlich in den Indizes Holtappels 2008)				
n = 199 * p<0.03 ** p<0.01 *** p<0.001, ns = nicht signifikant (gewichtet) (Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2005 und 2007)				

Tab. 2: *Angebotsbreite und Grad der Verbindung zwischen Unterricht und Angebot nach Schul- und Organisationsform in der Sekundarstufe I*

Bereits weiter oben wurde darauf aufmerksam gemacht, dass den gebundenen Formen des Ganztagsbetriebes ein größerer Spielraum bei der Gestaltung ihres Angebotes attestiert wird. Nicht zuletzt davon verspricht man sich letztlich auch eine bessere Förderung der Kinder bzw. Jugendlichen. In der Tabelle 2 sind die Werte zweier, ebenfalls bereits erwähnter Merkmale des Ganztags schulangebotes in Abhängigkeit von den Organisationsformen und den Clustergruppen verzeichnet: Der Indikator „Verbindung von Unterricht und Angebot“, mit dem erfasst wird, wie systematisch die Ganztagsangebote in das traditionelle Kerngeschäft der Schule einbezogen werden, und der Indikator „Breite des Angebotes“, der den Umfang und die Vielfältigkeit des Ganztagsangebotes der Schulen zum Ausdruck bringt (s. Holtappels 2008). Da es sich bei den meisten der im Rahmen von StEG befragten Schulen um vergleichsweise neue Ganztagschulen handelt, die ihre Ganztagskonzepte zum Teil noch erproben, wurden die Werte beider Befragungszeitpunkte berücksichtigt.

Recht gut zu erkennen ist, dass Unterschiede zwischen den Schulen der verschiedenen Organisationsformen vor allem bei der Verbindung von Unterricht und Angebot bestehen. Gebundene Ganztagsschulen zeichnen sich durch einen höheren Verbindungsgrad aus als offene Schulen. Dieser Unterschied hat sich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten noch verstärkt. Im Hinblick auf die Breite des Angebotes fallen die Unterschiede weniger eindeutig aus. Allerdings ist das Ganztagsangebot insbesondere unter den teilgebundenen Schulen zwischenzeitlich differenzierter geworden.

Werden anstelle der Organisationsformen die Clustergruppen (Schulgruppen) im Hinblick auf beide Indikatoren untersucht, dann zeigt sich zunächst einmal, dass im Jahr 2005 in den Schulen der Clustergruppe 1 die Angebotsbreite leicht unterdurchschnittlich ausfiel. Beim Indikator „Verbindung von Unterricht und Angebot“ waren keine bedeutenden Unterschiede zu finden. Im Vergleich der Werte für beide Befragungszeitpunkte wird deutlich, dass Verbesserungen in beiden Indikatoren vor allem in den Schulen stattfanden, deren Schülerschaft tendenziell aus *schlechter gestellten Elternhäusern* kommt. Das betrifft sowohl die Breite des Angebotes als auch die Verbindung von Unterricht und Angebot. Die Entwicklung wurde zwar in erster Linie von den gebundenen Schulen mit entsprechender Schülerschaft getragen, eine Verbesserung in beiden Indikatoren war jedoch auch unter offenen Ganztagsschulen zu verzeichnen.

Was bleibt in Anbetracht der bisher vorgestellten Befunde insbesondere in Bezug auf das Ziel einer besseren Chancengleichheit festzuhalten?

Offenbar gilt die Ganztagsschule heute nicht mehr nur als Schule für Kinder und Jugendliche mit vielfältigen Lebens- und Leistungsproblemen. Im Verlauf der letzten Jahre und vor allem auch durch den Ausbau offener Angebote besuchen verstärkt auch Kinder aus mittleren und höheren sozialen Schichten Ganztagsschulen. Ihre Präsenz in allen Organisationsformen der Ganztagsschulen trägt dazu bei, dass die Ganztagsschule den Ruf einer Schule für „Problemkinder aller Art“ langsam verliert und auch die gebundene Organisationsform der Ganztagsschule nicht als solche gelten kann.

Fast schon muss man fragen, ob durch die Ganztagsschule vor allem auch die Kinder und Jugendlichen erreicht werden, die besondere Unterstützung und Förderung brauchen. Zunächst einmal ist dieser Kreis von Kindern und Jugendlichen in durchaus großem Umfang in Ganztagsschulen vertreten. Dies fällt insbesondere im Vergleich zum Anteil von Schulen auf, deren Schüler/innen aus eher mittleren sozialen Lagen stammen. Sie besuchen vornehmlich auch Schulen, die den Ganztagsbetrieb in gebundener Form durchführen. Damit nehmen sie gewissermaßen automatisch am Ganztagsangebot teil. Darüber hinaus haben gerade die Schulen mit einem hohen Anteil förderungsbedürftiger Schüler/innen im Hinblick auf die qualitativen Aspekte der Ganztagsschule einige Entwicklungsarbeit geleistet. Ob dies sich in der Tat in einer wirkungsvollen Förderung niederschlägt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Zumindest in formaler Hinsicht trifft die „richtige“ Zielgruppe auf die notwendigen Voraussetzungen. Zu fragen ist jedoch, ob und inwieweit alle Kinder erreicht werden, wenn über die Teilnahme am Ganztagsangebot in den Familien von Jahr zu Jahr entschieden werden kann.

## 5. Soziale Selektivität durch Teilnahmeentscheidung an offenen Ganztagschulen

Wie verhält es sich nun mit der Teilnahme am Ganztagsangebot, wenn die Entscheidung weitgehend in der Hand der Familien bzw. der Kindern liegt? Wie bereits dargelegt, ist dies im Bereich der Ganztagsgrundschulen im Grunde generell der Fall. Deshalb wären gerade hier deutliche Herkunftseffekte zu erwarten. Im Sekundarbereich I kann nur ein Teil der Familien über die Teilnahme entscheiden. Ausgehend davon, dass die offene Form des Ganztagsbetriebes vor allem an Schulen zu finden ist, deren Schülerschaft tendenziell aus besser gestellten Familien stammt, könnte man zunächst einmal vermuten, dass die Herkunftsselektivitäten vergleichsweise gering ausfallen und es sich wie bereits erwähnt möglicherweise um ein Übergangsphänomen handelt. Im Anschluss werden zunächst die Teilnahmeentscheidungen für die im Rahmen von StEG, sowohl im Jahr 2005 als auch im Jahr 2007, befragten Eltern von Schüler/innen der Klassenstufe 3 vorgestellt (Kohortenvergleich). Danach werden die Teilnahmeentscheidungen für die Kinder und Jugendlichen der Sekundarstufe I diskutiert. Die Untersuchung erfolgt auf Basis der Paneldaten, die die Schüler/innen umfassen, die im Jahr 2005 die 5. und 7. bzw. im Jahr 2007 die 7. und 9. Klasse besuchten.

### 5.1 Familiäre Entscheidungen im Grundschulbereich

Im Jahr 2005 nahmen nach Auskunft der Eltern an offenen Ganztagsgrundschulen – je nach Sichtweise nur oder schon – mehr als jedes dritte Kind (36,5 Prozent) am offenen Ganztagsangebot ihrer Schule teil. Zwei Jahre später waren es bereits rund 47 Prozent. Diese Steigerung spricht nun zunächst einmal dafür, dass diesbezügliche Angebote gerade auch von Familien mit Kindern im Grundschulalter akzeptiert und geschätzt werden. Trotz dieser positiven Entwicklung in der Teilnahmequote: Zu beiden Zeitpunkten bleibt ein erheblicher Spielraum für eine sozial unterschiedliche Inanspruchnahme. Zugleich müssen die regional bzw. lokal unterschiedlichen Möglichkeiten der Ganztagsbeteiligung angemessen berücksichtigt werden, d.h. es muss geprüft werden, ob sich auch unter Kontrolle schulischer Merkmale für bestimmte Gruppen von Kindern eine unterschiedliche Teilnahmewahrscheinlichkeit ergibt. Aus diesem Grunde wurden sowohl für den Primar- als auch für den Sekundarbereich logistische Mehrebenenmodelle<sup>7</sup> berechnet.

In der nachstehenden Tabelle 3 sind zunächst die Ergebnisse für den Primarbereich verzeichnet. In die Modelle wurde zum einen eine Reihe von individuellen Herkunftsmerkmalen (so genannte feste Effekte) aufgenommen. Es handelt sich dabei weitgehend um die im Abschnitt 4 bereits vorgestellten Merkmale.<sup>8</sup> Angesichts der großen Unter-

---

7 Alle Modelle wurden mit dem Programm HLM 6.02 berechnet.

8 Lesehilfe: Ein negativer Effekt (Beta) wie beispielsweise für den Bildungshintergrund weist darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit der Ganztagsbeteiligung für Kinder aus Familien, in denen kein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt, niedriger ist als für Kinder aus Elternhäusern mit akademischem Hintergrund.

Parameter	2005		2007	
	Beta	SE	Beta	SE
<i>Feste Effekte</i>				
Bildungshintergrund: Nichtakademiker (Ref.: Akademiker)	-0.27**	0.11	0.23*	0.12
Sozioökonomischer Status: unterstes Viertel (Ref.: alle anderen Statusgruppen)	0.55	0.16	-0.22	0.13
Migrationshintergrund (Ref.: keiner)	-0.20	0.21	0.30	0.18
Alleinerziehend (Ref.: nein)	0.29	0.24	0.48**	0.19
Erwerbskonstellation: beide Eltern erwerbstätig (Teil- oder Vollzeit) (Ref.: alle anderen Erwerbskonstellationen)	0.19	0.13	0.63***	0.12
Erwerbskonstellation: beide Eltern nicht erwerbs- tätig (Ref.: alle anderen Erwerbskonstellationen)	-0.37	0.26	0.12	0.45
Ost/West (Ref.: alte Länder ohne Berlin)	1.34***	0.25	0.95***	0.25
Konstante	-1.00***	0.22	-1.13***	0.21
<i>Zufallseffekte auf Schulebene</i>				
$\sigma_u$ Konstante	0.89***		0.60***	
$\sigma_u$ Sozialer Status (niedrig)	0.19		0.06	
N Eltern (ungewichtet)	1.212		1.147	
N Schulen (ungewichtet)	52		52	
ICC 2005 = 0.21, ICC 2007 = 0.16, Ref. = Referenzkategorie, Merkmale sind dummycodiert; Beta = unstandardisierte Koeffizienten (Quelle: StEG-Elternbefragung 2005 und 2007)				

Tab. 3: *Ganztagsbeteiligung an offenen Ganztagsgrundschulen (logistisches Mehrebenenmodell).*

schiede im Angebot von Ganztagsplätzen zwischen den neuen und den alten Ländern und einer in beiden Landeshälften unterschiedlichen Tradition ganztagsschulischer Bildung und Betreuung, insbesondere im Grundschulbereich, wurde zusätzlich die Region als kontextspezifisches Merkmal (fester Effekt auf Schulebene) aufgenommen. Zum anderen wurde überprüft, ob und inwieweit Unterschiede zwischen den Schulen bestehen (so genannte Zufallseffekte). So zeigt der Zufallseffekt der Konstanten auf Schulebene (in den Tabellen jeweils die untere Konstante) an, wie stark die Ganztagsbeteiligung zwischen den Schulen variiert. Der Zufallseffekt des sozioökonomischen Status indiziert, ob die soziale Ungleichheit in Bezug auf den Ganztagsbesuch zwischen den Schulen unterschiedlich ausgeprägt ist.

Bleiben wir zunächst bei den Befunden für die Erstbefragung des Jahres 2005. Deutlich zu erkennen ist, dass die Inanspruchnahme der Angebote in ostdeutschen Schulen weit- aus wahrscheinlicher ist als in westdeutschen. Darüber hinaus zeigt sich ein recht deutlicher Effekt für den Bildungshintergrund der Eltern. Er zeigt an, dass Kinder aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt, eine größere Chance hatten, am Ganztagsbetrieb der Schule teilzunehmen. Mit Blick auf die Zufallseffekte wird zunächst einmal deutlich, dass sich der Anteil der Kinder, die am Ganztagsangebot teilnehmen, zwischen den Grundschulen deutlich unterscheidet. Der Zufallseffekt für die Schichtzugehörigkeit ist demgegenüber nicht signifikant, d.h. die unterschiedliche soziale Komposition der Schulen hat keinen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme am Ganztagsangebot.

In der zwei Jahre später erfolgten Befragung derselben Schulen zeigt sich ein deutlich anderes Bild mit einer Ausnahme: dem Ost-West-Effekt. Auch 2007 ist die Teilnahme am Ganztagsangebot in den Schulen der neuen Bundesländer wahrscheinlicher als in denen der alten.

Allerdings sind auch einige Veränderungen zu verzeichnen. Im Unterschied zum Jahrgang der Drittklässler aus dem Jahr 2005 hatten im Jahr 2007 Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern eine etwas größere Partizipationschance. Darüber hinaus zeichnet sich ein signifikanter Effekt für die Teilnahme von Kindern Alleinerziehender und aus Elternhäusern ab, in denen beide Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgingen.<sup>9</sup> Wied- erum variiert der Anteil der Kinder, die am Ganztagsangebot teilnehmen, zwischen den Grundschulen beträchtlich. Der Zufallseffekt für die Schichtzugehörigkeit ist jedoch nach wie vor nicht signifikant.

Unter Berücksichtigung der Angaben beider Befragungszeitpunkte lässt sich zu- nächst einmal festhalten, dass die Inanspruchnahme des Ganztagsangebotes in Ost- deutschland wahrscheinlicher ist als in Westdeutschland. Darüber hinaus spielt offen- kundig der Bildungshintergrund der Eltern eine Rolle, allerdings ohne eine eindeutige Tendenz. Die für das Jahr 2007 zu verzeichnenden Effekte für den Erwerbsstatus der El- tern und die Familienform korrespondieren mit einem entsprechenden Bedarf an verläs- slicher Betreuung (vgl. z.B. Beher u.a. 2007b, S. 175). Insofern kann an dieser Stelle da- von ausgegangen werden, dass die Teilnahmesteigerung bei den entsprechenden Grup- pen vor allen vom Wunsch nach einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf ge- tragen wird.

## 5.2 *Familiäre Entscheidungen im Bereich der Sekundarstufe I*

Im Hinblick auf die familiären Entscheidungen in offenen Ganztagschulen der Sekun- darstufe I interessiert neben der Teilnahmeentscheidung auch die Frage der Teilnahme- kontinuierität im Verlauf der Schülerbiografie. Wie bereits erwähnt, wird dies auf der Basis der Angaben der Panelteilnehmer/innen der Klassenstufe 5 und 7 der Erstbefragung un-

---

9 Alleinerziehende wurden je nach Erwerbsstatus entsprechend zugeordnet.

tersucht. Aus dieser Schüler/innen-Gruppe nutzten zum Zeitpunkt der Erstbefragung 38 Prozent das Ganztagsangebot der Schulen. Zwei Jahre später nahmen mit rund 35 Prozent nur geringfügig weniger Schüler/innen das Ganztagsangebot wahr.

Das spricht auf den ersten Blick für eine vergleichsweise kontinuierliche Teilnahme, was allerdings nur dann zuträfe, wenn es keine Aus- und Einstiege in die Ganztagsangebote gäbe, die ja an offenen Ganztagschulen grundsätzlich möglich sind. Solche Austauschprozesse finden in nicht unbeträchtlichem Maß statt. So war von den Teilnehmer/innen des Jahres 2005 etwas mehr als jede/r Zweite (rd. 60 Prozent) auch im Jahr 2007 im Ganztagsbetrieb aktiv. In der Tendenz spricht jedoch auch dieser Befund für eine relativ dauerhafte Teilnahme der Ganztagschüler/innen an den Angeboten. Gleichwohl: Aufgrund der Existenz solcher Austauschprozesse ist für die Schüler/innen der Sekundarstufe I auch zu prüfen, ob es soziale Unterschiede in der regelmäßigen bzw. kontinuierlichen Teilnahme gibt.

In der nachstehenden Tabelle 4 sind zunächst die Ergebnisse der logistischen Mehrebenenmodelle zur *allgemeinen Beteiligung* an den Angeboten offener Ganztagschulen für beide Erhebungszeitpunkte dargestellt. Neben den bereits bekannten Herkunftsmerkmalen wurde in den Modellen auch das Lebensalter der Kinder und Jugendlichen bzw. die Klassenstufe aufgenommen. Schließlich verliert die in der Grundschule für die Teilnahme so essentielle Betreuungsnotwendigkeit an Relevanz, Kindern wird auch mit zunehmendem Alter mehr Handlungsautonomie zugestanden. Dies dürfte auch für die Entscheidung zur Ganztagsbeteiligung gelten.

Den Angaben kann zunächst einmal entnommen werden, dass Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern *ohne* akademischem Hintergrund zu beiden Erhebungszeitpunkten seltener am Ganztagsbetrieb teilnahmen als Kinder aus Elternhäusern mit entsprechendem Bildungshintergrund. Außerdem zeigte sich für 2005 ein deutlicher Effekt für den sozioökonomischen Status, d.h. Jugendliche aus weniger privilegierten Elternhäusern hatten eine geringere Chance, am Ganztagsangebot teilzunehmen. Daneben zeigt sich ein recht deutlicher Alterseffekt. Zu beiden Erhebungszeitpunkten sind die jeweils jüngeren Kinder und Jugendlichen eher in den Ganztagsangeboten anzutreffen als die jeweils älteren Schüler/innen. Darüber hinaus spielt auch der Erwerbsstatus der Eltern für die Teilnahme eine Rolle. Während 2005 ein positiver Effekt für Doppelverdienerhaushalte zu verzeichnen ist, hatten im Jahr 2007 die Kinder eine geringe Chance auf Ganztagsangebote, deren Eltern beide nicht erwerbstätig waren.

Erklärungsbedürftig ist der deutlich positive Effekt für die höhere Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an ostdeutschen Schulen im Jahr 2007. Hier reicht der Hinweis auf andere Traditionsbestände in den neuen Ländern nicht aus, denn eine Ganztagschule für alle gab es auch in der DDR nur im Grundschulbereich (vgl. Maltes in diesem Band). Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass in den durch starke demografische Veränderungen und zum Teil durch gravierende wirtschaftliche und soziale Strukturprobleme geprägten ostdeutschen Regionen Ganztagschulen stärker zum Kristallisationspunkt des sozialen Lebens, gerade auch im Jugendbereich, werden (vgl. Jungkamp 2009).

Die vorgestellten Befunde legen nun eine Reihe von Annahmen über die *Regelmäßigkeit der Teilnahme* am schulischen Ganztagsbetrieb nah. So könnte man beispiels-

Parameter	2005		2007	
	Beta	SE	Beta	SE
<i>Feste Effekte</i>				
Bildungshintergrund (Ref.: Akademiker)	-0.15*	0.08	-0.27**	0.08
Sozioökonomischer Status: unterstes Viertel (Ref.: alle anderen Statusgruppen)	-0.25**	0.09	-0.07	0.09
Migrationshintergrund (Ref.: keiner)	0.19	0.11	0.07	0.12
Alleinerziehend (Ref.: nein)	0.04	0.11	0.02	0.11
Erwerbskonstellation: beide Eltern erwerbstätig (Teil- oder Vollzeit) (Ref.: alle anderen Erwerbskonstellationen)	0.16**	0.07	-0.07	0.08
Erwerbskonstellation: beide Eltern nicht erwerbstätig (Ref.: alle anderen Erwerbskonstellationen)	-0.20	0.18	-0.46**	0.20
Ost/West (Ref.: alte Länder ohne Berlin)	0.10	0.22	0.45*	0.22
Klassenstufe (Ref.: 5 bzw. 7 7 bzw. 9)	-0.19**	0.08	-0.41***	0.10
Konstante	-0.25	0.16	-0.19	0.17
<i>Zufallseffekte auf Schulebene</i>				
$\sigma_u$ Konstante	1.69***		1.75***	
$\sigma_u$ Sozialer Status (niedrig)	0.07		0.16	
N Eltern (ungewichtet)	2681		2681	
N Schulen (ungewichtet)	97		97	
ICC 2005 = 0.32, ICC 2007 = 0.32, Ref. = Referenzkategorie, Merkmale sind dummycodiert; Beta = unstandardisierte Koeffizienten (Quelle: StEG-Elternbefragung 2005–2007)				

Tab. 4: *Ganztagsbeteiligung an offenen Schulen des Sekundarbereiches I (logistisches Mehrebenenmodell)*

weise davon ausgehen, dass sich Kinder aus Elternhäusern mit einem akademischen Hintergrund nicht nur häufiger, sondern auch regelmäßiger am Ganztagsangebot beteiligen. Weiterhin könnte man vermuten, dass bestimmte familiäre Lagen, wie z.B. eine vergleichsweise dauerhafte Nichterwerbstätigkeit beider Elternteile, die regelmäßige Teilnahme unwahrscheinlicher werden lassen.

Wie den Angaben der Tabelle 5 entnommen werden kann, trifft die erstgenannte Annahme in der Tat zu. Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit einem akademischen Bildungshintergrund hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit, zu beiden Befragungszeitpunkten am Ganztagsangebot teilzunehmen als Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern.



Parameter	Beta	SE
<i>Feste Effekte</i>		
Bildungshintergrund Akademiker (Ref.: Nichtakademiker)	0.23**	0.07
Migrationshintergrund (Ref.: keiner)	0.09	0.14
Ost/West (Ref.: alte Bundesländer ohne Berlin)	0.08	0.27
Alleinerziehend zu beiden Zeitpunkten (Ref.: neue Partnerschaft)	-0.16	0.17
Sozioökonomischer Status zu beiden Zeitpunkten im untersten Viertel (Ref.: alle anderen Konstellationen)	-0.22*	0.11
Erwerbskonstellation beide Eltern zu beiden Zeitpunkten erwerbstätig (Ref.: alle anderen Konstellationen)	0.02	0.09
Erwerbskonstellation beide Eltern zu beiden Zeitpunkten nicht erwerbstätig (Ref.: alle anderen Konstellationen)	-0.83	0.59
Konstante	-1.13***	0.19
$\sigma_u$	2.27***	
Intraklassen-Korrelation	0,44	
N Eltern (ungewichtet)	2681	
N Schulen (ungewichtet)	97	
Ref. = Referenzkategorie, Merkmale sind dummycodiert; Beta = unstandardisierte Koeffizienten (Quelle: StEG-Elternbefragung 2005–2007)		

Tab. 5: *Regelmäßige Ganztagsbeteiligung im Sekundarbereich I (logistisches Mehrebenenmodell). Als regelmäßige Teilnahme gilt hier, wenn die Eltern zu beiden Befragungszeitpunkten angaben, dass ihr Kind am Ganztagsangebot der Schule partizipiert.*

Weiterhin ist zu erkennen, dass Kinder aus Familien, die sich in einer vergleichsweise dauerhaft ungünstigen sozialen Lage befinden, in der Tat seltener regelmäßig am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Dies indiziert der in der Tabelle 5 verzeichnete negative Effekt von  $-0.22$ . Damit zeichnet sich in der Sekundarstufe I an offenen Ganztagschulen sowohl in der Quer- als auch in der Längsschnittperspektive eine überproportionale Beteiligung von Schüler/innen aus eher bildungsnahen Elternhäusern ab. Darüber hinaus partizipieren Kinder aus vergleichsweise dauerhaft sozioökonomisch schlechter gestellten Familien seltener regelmäßig an den Ganztagsangeboten. Im Unterschied zu den Ergebnissen für die Primarstufe spricht dies nun durchaus für eine selektive dauerhafte Inanspruchnahme der Ganztagsangebote.

## 6. Fazit

In der Bundesrepublik sind die Chancen auf Bildung sozial so ungleich verteilt wie in kaum einem anderen OECD-Land. Genauer noch: In der Bundesrepublik haben sich die Bildungschancen in den vergangenen Jahrzehnten deutlich polarisiert. Diese Ungleichheitsdynamik führt tendenziell zu einem frühen und vergleichsweise irreversiblen sozialen Ausschluss eines beträchtlichen Teils der Kinder und Jugendlichen. Gerade für sie geht es nicht nur um bessere Bildungschancen, sondern um die Sicherung ihrer gesellschaftliche Teilhabechancen.

Aus diesem Grund werden mit dem im Zuge der verschiedenen Reformanstrengungen in den vergangenen Jahren unternommenen starken Ausbau von Ganztagschulen nicht nur bildungs- sondern auch sozialpolitische Ziele verfolgt. Entsprechend vielfältig sind die Erwartungen an die Ganztagschule. Dies erweckt gelegentlich den Eindruck einer politischen „Wünsch-dir-was-Liste“, vor allem aber nährt es die Befürchtung, dass die Ganztagschule mit zu lösenden Problemen aller Art überfrachtet wird. Vielfach wird daher dafür plädiert, anstelle einer Vielfalt von Zielen die konsequente Umsetzung innovativer bzw. kompensatorischer pädagogischer Konzepte in den Mittelpunkt zu stellen. Letztlich sei damit auch mehr Chancengleichheit zu erreichen.

Ohne dies in Abrede stellen zu wollen: Sowohl angesichts der Gefahr einer sozialen Exklusion von Kindern und Jugendlichen als auch im Hinblick auf die Vorbehalte, die es gerade auch in der Bundesrepublik gegenüber der Ganztagschule gab und gibt, stellt sich die Frage, *wer* überhaupt Zugang zu ganztagsschulischen Angeboten findet. Letztlich ist dies auch die Voraussetzung dafür, dass pädagogische Konzepte ihre fördernde und unterstützende Wirkung entfalten können. Aus diesem Grund wurde im vorliegenden Beitrag der Frage nach den Zugängen und des dauerhaften Verbleibs in schulischen Ganztagsangeboten nachgegangen.

Zunächst: Die Ganztagschule ist sicher nicht die Schule, an der vor allem die Schüler/innen mit ausgeprägten Lebens- und Lernproblemen zu finden sind. Anders als vor einigen Jahrzehnten braucht man heute nicht mehr zu fragen, wer an der Ganztagschule gewissermaßen „übrig bleibt“. Dafür sprechen einige der im Verlaufe des Beitrages vorgestellten Ergebnisse, angefangen von der gestiegenen Akzeptanz unter den Familien, über die offenbar steigenden Teilnahmequoten gerade auch im vorwiegend offenen Angebot des Grundschulbereiches bis hin zur doch recht deutlichen Präsenz von Kindern aus vergleichsweise gut situierten Haushalten in den Schulen der Sekundarstufe I. Vielmehr ist zu fragen, ob durch die Ganztagschule vor allem auch die Kinder und Jugendlichen erreicht werden, die besondere Unterstützung und Förderung brauchen.

Ausgehend davon, dass in den Bundesländern und Regionen Ganztagsangebote vor allem auch dort etabliert werden, wo ein besonderer Förderungsbedarf besteht und dort zumindest zum Teil der Aufbau als gebundene Ganztagschule erfolgt, wurde zunächst der Frage nachgegangen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung der Schülerschaft und der Organisationsform des Ganztagsbetriebes gibt. Im Primarbereich ließen sich kaum Hinweise für eine solche Ausdifferenzierung finden. Allerdings muss hier einschränkend gesagt werden, dass im Grundschulbereich gebundene Ganz-

tagsformen nur in geringem Umfang existieren. Die Vermutung, dass im Grundschulbereich recht weit reichende Selektivitäten durch die elterlichen Entscheidungen über die Teilnahme ausgelöst werden, konnte nur bedingt bestätigt werden. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass das Betreuungsangebot an Grundschulen gerade auch und zunehmend von erwerbstätigen Eltern und Alleinerziehenden in Anspruch genommen wird. Bildungs- bzw. Herkunftseffekte halten sich damit in Grenzen, obwohl sie stellenweise durchaus zu finden sind.

Etwas anders stellt sich die Lage im Bereich der Sekundarstufe I dar. Hier zeigte sich, dass der erwartbare Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Schüler/innen und Organisationsform der Ganztagschule in der Tat besteht: Während Schulen, deren Schüler/innen aus eher gut oder besser gestellten Elternhäusern kommen, den Ganztagsbetrieb in offener Form durchführen, führen Schulen, deren Schülerschaft aus eher schlechter gestellten Familien kommt, den Ganztagsbetrieb vornehmlich in gebundener Form durch.

Damit sind Schulen mit einem vergleichsweise hohen Anteil förderungsbedürftiger Kinder und Jugendlicher nicht nur recht umfangreich im Ganztagschulspektrum vertreten, aufgrund der Verbindlichkeit sind herkunftsselektive Einflüsse auch nur bedingt möglich (z.B. im Rahmen von Schulwahlentscheidungen). Die Wahl über die Teilnahme am Ganztagsangebot hatten vor allem die Eltern und Kinder aus tendenziell besser gestellten sozialen Lagen. Aber eben nicht nur: Zu einem beachtlichen Teil waren gerade auch unter den gebundenen Ganztagschulen Schulen mit einer Schüler/innenschaft zu finden, deren soziale Herkunft als vergleichsweise unproblematisch gilt. Von der Teilnahmekontinuität, die gebundene Schulen bieten, „profitieren“ damit *sowohl* Schüler/innen aus schlechter *als auch* aus besser gestellten Herkunftskontexten. Im Rahmen dieses Beitrages konnte nicht geprüft werden, ob besser gestellte Familien sich bewusst für spezifische Formen des Ganztagsangebots um einer bestmöglichen Förderung ihrer Kinder Willen entscheiden.

Die Untersuchung der Teilnahmeentscheidungen an offenen Ganztagschulen im Bereich der Sekundarstufe I zeigte angesichts der dort vertretenen Sozialgruppen doch recht deutliche sozialeffekte: Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern hatten nicht nur zu beiden Erhebungszeitpunkten eine größere Chance, am Ganztagsbetrieb teilnehmen, sie hatten auch eine größere Chance auf eine regelmäßige bzw. dauerhafte Teilnahme. Letzteres unterscheidet sie von Kinder und Jugendlichen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien. Diese hatten eine geringere Chance, regelmäßig an den Ganztagsangeboten ihrer Schulen teilzunehmen.

Zusammengenommen zeichnet sich damit ein zwiespältiges Bild in Bezug auf die Teilnahme- und das heißt auf die Zugangs- und Verbleibschancen zu bzw. in Ganztagsangeboten ab: Auf der einen Seite haben Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Familien dadurch, dass sie vor allem gebundene Ganztagschulen besuchen, gewissermaßen automatisch gute Teilnahmekancen. Ob dies nun in der Tat zu einer besseren Förderung führt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Zumindest lässt sich zeigen, dass unter den Schulen mit einem vergleichsweise hohen Anteil unterstützungsbedürftiger Schüler/innen die Voraussetzungen für mehr Förderung z.B. mit Blick auf eine verbes-

serte konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und Angebot deutlich verbessert wurden. Auf der anderen Seite haben vor allem Kinder aus tendenziell besser gestellten Elternhäusern bessere Teilnahmekancen, entweder weil sie eine gebundene Schule besuchen oder sich in offenen Schulen häufiger bzw. regelmäßiger an entsprechenden Angeboten beteiligen (können).

## Literatur

- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003): Education and the Welfare State. Germany's Poverty and Plenty and the many worlds of ‚competence distribution‘ in the EC and the OECD. In: *Journal of European Social Policy* 13, H. 1, S. 63–81.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu den Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): *Multivariate Analysemethoden*. Berlin u.a.: Springer.
- Becker, R. (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hadjar, A., ders. (Hrsg.): *Die Bildungsexpansion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–56.
- Behr, K./Prein, G. (2007): Wie offen ist die Ganztagschule? In: *DJI Bulletin* 78, S. 15–16.
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Bettmer, F. (2007): Soziale Ungleichheit und Exklusion – Theoretische und empirische Bezüge im Kontext von Schule und Jugendhilfe. In: ders.; Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187–211.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern, *Zeitschrift für Pädagogik* 39, H. 1, S. 25–52.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and social inequality: changing prospect in western society*, New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens in Frankreich*, Stuttgart: Ernst Klett.
- Bourdieu, P. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Ganztagsschulverband GGT e.V. (2003): *Ganztagsschulentwicklung in den Bundesländern*. In: *Die Ganztagschule*, H. 4, (<http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/zeitschrift/zeitschriften-2003/resolveuid/7d4f26088f6cc5e7420c6e040dc67ffd>; Abrufdatum: 13.11.2008)
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose von der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 71–100.
- Halsey, A./Heath, A./Ridge, J. (1980): *Origins and destinations: family, class, and education in modern Britain*, Oxford: Clarendon Print.
- Holtappels, H. (2005): *Ganztagschule in Deutschland. Situationsanalyse und Forschungsergebnisse*. In: *Die Ganztagschule*. H. 1, S. 5–31.
- Holtappels, H.G. (2008): *Angebotsstruktur, Schülereteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen*. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 186–206.

- Holtappels, H. (2007): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In: ders., Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*, Weinheim u.a.: Juventa, S. 139–163.
- Jungkamp, B. (2009): Demografischer Wandel und Abwanderung als Herausforderung für die Landespolitik. In: Schubarth, W./Speck, K. (Hrsg.): *Abwanderung Jugendlicher – Analysen und Gegenstrategien in den neuen Bundesländern*, Weinheim u.a.: Juventa, S. 243–250 (im Erscheinen).
- Kaufmann, F.-X. (2005): *Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen*. Frankfurt: Edition Suhrkamp.
- Kreckel, R. (2005): Mehr Frauen in akademische Spitzenpositionen: Nur noch eine Frage der Zeit? Zur Entwicklung der Gleichheit und Ungleichheit der Geschlechter, Manuskript des Vortrages auf der Tagung „Genus Oeconomicum“ am 24. und 25. Februar 2005 in Zürich (<http://www.sozioologie.uni-halle.de/kreckel/docs/genus2005-korr2.pdf>; Abrufdatum: 13.11.2008).
- Kröhnert, S./Klingholz, R. (2007): *Not am Mann. Vom Helden der Arbeit zur neuen Unterschicht? Lebenslagen junger Erwachsener in Abstiegsregionen der neuen Bundesländer*. Berlin: Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Merkens, A. (2002): Ungleichheit für Alle. Bildungsreform und gesellschaftlicher Widerspruch, *UTOPIEKreativ* Heft 140, S. 524–532.
- Oelerich, G. (2005): Bestandsaufnahme und Auswertung der aktuellen Literatur und Forschungslage zu Ganztagsschulskonzepten und deren Qualitätsmerkmalen in Deutschland. Expertise zum BLK-Modellversuch „Lernen für den GanzTag“ Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für das pädagogische Personal an Ganztagsschulen, Wuppertal: Ms.
- Oelkers, J. (2008): Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 851–858.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (2005): Es wird sich etwas bewegen müssen... Das deutsche Bildungssystem und der internationale Kontext. In: dies. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssystem. Innovation durch Vergleich*, Münster u.a.: Waxmann, S. 8–19.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg: dtv.
- Prein, G./Rauschenbach, T./Züchner, I. (2008): Eine Schule für alle? Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagsschulen. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis*, Weinheim u.a.: Juventa.
- Quellenberg, H./Carstens, R./Stecher, L. (2007): 3. Hintergrund, Design und Stichprobe. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*, Weinheim u.a.: Juventa, S. 51–68.
- Rademacker, H. (2007): Ganztagsbildung und soziale Verantwortung. *DJI Bulletin* 78, S. 4–5.
- Rauschenbach, T. (2007): Deutschland – auf dem Weg zur Ganztagschule, *DJI Bulletin* 78, S. 6–8.
- Schelsky, H. (1957): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund.
- Sell, S. (2004): Ganztägige Bildung und Betreuung aus ökonomischer Sicht, in: *Die Ganztagschule* 44, H. 1, S. 5–16.
- Solga, H. (2004): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tilly, C. (1998): *Durable Inequality*. Berkeley u.a.: University of California Press.

- Toppe, S. (2005): Soziale (Un-)Gleichheit in der Schule. Neue Chancen für Kinder und Eltern in der Ganztagschule?! In: Spieß, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule, Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfes. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 130–148.
- Vester, M. (2008): Der Klassenkampf um Bildungschancen, Neue Praxis H. 1, S. 80–86.
- Watermann, R./Baumert, J. (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–94.
- Wiezorek, C./Merten, R. (2008): Soziale Ungleichheit. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–78.
- Zinnecker, J./Stecher, L. (2006): Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UKV, S. 291–310.

**Anschrift der Autorin:**

Dr. Christine Steiner, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München,  
E-Mail: steiner@dji.de