

Züchner, Ivo

Ganztagsschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs

Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 291-311. - (Studien zur ganztägigen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Züchner, Ivo: Ganztagsschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs - In: Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 291-311 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192006 - DOI: 10.25656/01:19200

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192006>

<https://doi.org/10.25656/01:19200>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde
der Studie zur Entwicklung
von Ganztagsschulen (StEG)



JUVENTA

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)
Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von Heinz Günter Holtappels (Universität
Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung),
Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung)
und Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut)

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung
von Ganztagschulen (StEG)

Beltz Juventa · Weinheim und Basel 2011



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen

Umschlagabbildung: Ernst Herb, Kassel

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2156-1

Inhalt

Ivo Züchner, Natalie Fischer

- 1 Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung
Eine Einleitung 9

*Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Ludwig Stecher,
Ivo Züchner*

- 2 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge –
ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen 18

*Peter Furthmüller, Dagmar Neumann, Holger Quellenberg,
Christine Steiner, Ivo Züchner*

- 3 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe 30

Christine Steiner

- 4 Teilnahme am Ganztagsbetrieb
Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte 57

*Wolfram Rollett, Karin Lossen, Stephan Jarsinski, Nadine
Lüpschen, Heinz Günter Holtappels*

- 5 Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagsschulen
Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen 76

Heinz Günter Holtappels, Stephan Jarsinski, Wolfram Rollett

- 6 Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagsschulen
Entwicklung von Schülerteilnahmekquoten auf Schulebene 97

Lea Spillebeen, Heinz Günter Holtappels, Wolfram Rollett

- 7 Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen
Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt 120

Katja Tillmann

- 8 Innerschulische Kooperation und Schulprogramm
Zur Bedeutung des Schulprogramms als
Schulentwicklungsinstrument 139

Felix Brümmer, Wolfram Rollett, Natalie Fischer

- 9 Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht
Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen 162

<i>Christine Steiner</i>	
10	Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung 187
<i>Hans Peter Kuhn, Natalie Fischer</i>	
11	Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagesschule Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität 207
<i>Natalie Fischer, Felix Brümmer, Hans Peter Kuhn</i>	
12	Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagesschule Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten 227
<i>Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn, Ivo Züchner</i>	
13	Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagesschule Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität 246
<i>Ivo Züchner, Bettina Arnoldt</i>	
14	Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten Teilhabe und Wechselwirkungen 267
<i>Ivo Züchner</i>	
15	Ganztagesschulen und Familienleben Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs 291
<i>Bettina Arnoldt</i>	
16	Kooperation zwischen Ganztagesschule und außerschulischen Partnern Entwicklung der Rahmenbedingungen 312
<i>Ivo Züchner, Felix Brümmer, Wolfram Rollett</i>	
17	Analysestrategien und Auswertungsmethoden 330
<i>Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach</i>	
18	Entwicklung und Wirkung von Ganztagesschule Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie 342
Literatur	351
Verzeichnis wichtiger Abkürzungen	382
Autorinnen und Autoren	384

15 Ganztagsschulen und Familienleben

Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs

In den letzten Jahren ist die Familie als eigenständiger Akteur der Bildung wieder vermehrt in den Blick geraten. Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen hat im Anschluss an die PISA-Studie 2000 auf die enorme und oft unbeachtete Bildungsbedeutung der Familie hingewiesen (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002; Otto/Rauschenbach 2004). So erbringt die Familie eine Vielzahl – greift man das Bildungskonzept des Zwölften Kinder- und Jugendberichts auf (vgl. BMFSFJ 2005) – kultureller, sozialer, personaler und instrumenteller Bildungsleistungen, sie ist der Anfang und die Grundlage aller Bildung (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002).

In der Debatte um herkunftsbedingte Ungleichheiten im Bildungsprozess und des Schulerfolgs (vgl. z.B. Fischer/Elsenblast 2007) wird vermehrt deutlich gemacht, dass die Einteilung in bildungsferne oder bildungsnahe Schichten oder Milieus (bzw. in Ober- und Unterschicht), nicht nur eine sozioökonomische Unterscheidung von Lebenslagen markiert, sondern dass damit auch unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsleistungen in Familien verknüpft sind (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002).

Mit Blick auf die Ganztagsschule stellt sich die Frage der Erziehungs- und Bildungsleistungen der Familie neu, da sich durch geänderte Zeitstrukturen eine neue Aufgabenverteilung zwischen Schule, Familie und anderen Bildungsorten und in Ansätzen ein Funktionswandel von Familie und Schule ergeben könnte, indem sich die Anteile im Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsprozess verschieben (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006). Das Beispiel hierfür ist das Mittagessen, für das bei ganztägiger Beschulung dann in der Regel nicht mehr die Herkunftsfamilie Sorge trägt. Allerdings erweisen sich die Grenzen zwischen Halbtagschulen und Ganztagschulen in der Praxis als verschwommen und die faktische Ganztagschuleteilnahme der Schülerinnen und Schüler als sehr heterogen (vgl. Holtappels 2008; Steiner (Kapitel 4) in diesem Band), so dass eine idealtypische Gegenüberstellung von ganztägigem und halbtägigem Schulbesuch über die Zeit die vielfältigen Alltagskonstellationen nur unzureichend abbildet. So sind mit Blick auf Zeiten von Kindern und Familien keine fundamentalen Verän-

derungen sondern allenfalls Verschiebungen zu erwarten. Darüber hinaus erscheint die Annahme eines Funktionswandels von Schule und Familie derzeit empirisch nicht abgesichert, die vorliegenden Daten weisen möglicherweise auf punktuelle neue Relationen hin (vgl. Abschnitt 15.2). Im Folgenden werden anhand der StEG-Daten mit Blick auf diese möglichen Veränderungen folgende Fragestellungen untersucht:

1. In einer *sozialpolitischen* Perspektive war die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein zentrales Argument für den Ganztagschulaausbau. Nach dem Ausbau der Kindertagesbetreuung wurde auch die Notwendigkeit einer ganztägigen Betreuung von Kindern im Schulalter für die Erwerbstätigkeit beider Elternteile betont. Entsprechend wurde politisch in einigen Bundesländern die Ganztagschule, genauer: die Ganztagsgrundschule (z.B. in NRW und Berlin), zu einem zentralen Instrument zur Gewährleistung der Betreuung gemacht.

2. *Familienpolitisch* diskutiert wurde die Frage nach Veränderungen und Funktionsverlust der Familien, also inwieweit ein verlängerter Schulalltag und damit eine veränderte Zeit- und Rolleneinteilung zwischen Familie und Schule Auswirkungen auf Familienleben bzw. familiäre Interaktionen hat. In der politischen Diskussion wurde Ganztagschule anfangs durchaus als Bedrohung für intakte Familienbeziehungen beschrieben, in den letzten Jahren hingegen wurde stärker eine Entlastung und Unterstützung von Familien durch die Ganztagschule betont (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006).¹

Querliegend dazu ist mit der Ganztagschule immer auch die Bedeutung der sozialen Herkunft für Bildungsprozesse und Schulerfolg angesprochen. Da mit der Ganztagschule auch die Hoffnung verbunden war, herkunftsbedingte Unterschiede auszugleichen, ist zu analysieren, inwieweit für diese Fragestellungen milieuspezifische Entwicklungen beschrieben werden können bzw. inwieweit Ganztagschule in der Lage ist, Auswirkungen von herkunftsbedingten Unterschieden im Bildungsprozess entgegenzuwirken.

Die folgenden Analysen konzentrieren sich auf die Themen Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Frage nach der Veränderung von Familienleben durch die Ganztagschule sowie die Frage schichtspezifischer Wahrnehmung und Wirkung von Ganztagschule. Dabei wird zunächst auf die Frage der

1 Damit verbunden ist die *bildungspolitische* Frage, inwieweit sich mit einer neuen und umfangreicheren Zeitstrukturierung des Schultages auch das Zusammenspiel von Familie und Schule verschiebt. Dieses kann sowohl in punkto Unterstützung von Bildungsprozessen betrachtet werden (wer initiiert Bildungsprozesse?) als auch im gemeinsamen Zusammenwirken in „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“. Dies beinhaltet auch die Frage, ob elterliche Schulunterstützung sowie Elternbeteiligung an Schule bei ganztägigem Schulbesuch der Kinder geringer bzw. stärker ausgeprägt sind als bei Eltern, deren Kinder die Schulen nur halbtags besuchen (vgl. zur Elternbeteiligung an Ganztagschulen Züchner 2008, 2011).

besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch Ganztagschulen eingegangen, um dann im zweiten Schritt in zwei ausgewählten Punkten den Auswirkungen auf die Familienbeziehungen nachzugehen.

15.1 Theoretische Einbindung

Dem in diesem Beitrag eingenommenen Blick auf das Zusammenspiel von Familie und Ganztagschule liegen generell zwei theoretische Perspektiven zugrunde. Zum einen folgen die Analysen in ihrer Perspektive dem sozial-ökologischen Ansatz nach Bronfenbrenner, der nach den Wechselwirkungen von Systemen fragt (vgl. Bronfenbrenner 1981). Zum anderen werden diese Aus- und Wechselwirkungen von Familie und Ganztagschule unter dem Fokus sozialer Ungleichheit bzw. unterschiedlicher Herkunft betrachtet und lehnen sich dabei an Überlegungen zur kulturellen Passung im Anschluss an Bourdieu/Passeron (vgl. z.B. Ecarius/Wahl 2009; Büchner/Wahl 2005; Büchner/Brake 2006) an.

Für Bronfenbrenner findet kindliche Entwicklung in einer komplexen Struktur ineinander verschachtelter Systeme statt. Dabei unterscheidet er fünf Systemebenen, in die ein Mensch in seiner Entwicklung eingebunden ist: Mikro-, Meso-, Exo-, Chrono- und Makrosysteme. Mikrosysteme umfassen in seiner Lesart die Beziehungen zu anderen Menschen oder Gruppen (wie beispielsweise Familie oder Schule). Ein Mesosystem „umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner 1981, S. 41), also beispielsweise das Verhältnis zwischen Eltern und Schule. Exosysteme sind nach Bronfenbrenners Schema ein oder mehrere Lebensbereiche, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.“ (Bronfenbrenner 1981, S. 42), beispielsweise die Arbeitsstätte der Eltern. Das Chronosystem, das Bronfenbrenner zeitlich später einführt, bezieht er auf eine Analyseperspektive, in der die zeitliche Veränderung von Personen und Umweltsystemen betrachtet werden können. Makrosysteme schließlich beschreiben die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft (vgl. Bronfenbrenner 1990, S. 77).

In der Systemperspektive sind die Systeme ineinander verschachtelt, so dass Veränderungen bzw. Unterschiede in übergeordneten Systemen auf untergeordnete Systeme rückwirken, aber auch gegenseitige Wirkrichtungen existieren. So konfiguriert sich eine Familie in Abhängigkeit von anderen Systemebenen. In einer solchen Perspektive wird der Ausbau der Ganztagschulen unter der Perspektive analysiert, dass gesellschaftliche Anforderungen auf die Systeme wirken. Angenommen wird, dass unterschiedliche Konfigurationen der Gesellschafts- und Exosysteme auch auf die Mikroebene der Familie und die Mesoebene (Verhältnis von Schule und Familie) zurückwirken, dass also beispielsweise andere Schulzeiten und neue Aufgabenübernahme der

Schule andere familiäre Konstellationen und Entwicklungen zur Folge haben könnten (Mikroebene) und sich gleichzeitig das Verhältnis von Schule und Familie neu gestalten könnte (Mesoebene). Der vorliegende Beitrag setzt einen Schwerpunkt auf die Beobachtung der Mikroebene, dem Familienleben. Auf der Mikrosystemebene der Familie beginnt die Erfahrung von Interaktionen mit anderen Menschen („dyadic or triadic interaction“). Mit zunehmendem Alter wird das Mikrosystem komplexer, umfasst mehr Menschen und erstreckt sich auch auf andere Bereiche wie Kindergarten und Schule. Bronfenbrenner formuliert, dass eine wachsende Zahl von Sozialbeziehungen im Mikrosystem des Kindes mehr dauerhafte rückbezügliche (reciprocal) Beziehungen bedeuten, eine Vermehrung dieser Sozialbeziehungen wiederum die kindliche Entwicklung bereichern. Eine besondere Bedeutung hierfür hat für ihn das Familiensystem. Schneewind/Beckmann/Engfer beschreiben in Anknüpfung an diese Überlegungen Bronfenbrenners die Haupteinflussfaktoren des innerfamiliären Sozialisationsgeschehens: den Erziehungsstil, die Ehepartner-Beziehung und das Familienklima (verstanden als gesamtes Beziehungsgefüge in der Familie, als die Gesamtheit des familiären Zusammenlebens, das den Rahmen für die konkreten Eltern-Kind Interaktionen abgibt) (vgl. Schneewind/Beckmann/Engfer 1983, S. 26f.). In empirischen Analysen zeigen sie, dass gerade dem Familienklima für sozialbezogene Aktivitäten und Sozialkontakte von Kindern und Jugendlichen sowie für soziales Engagement eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. ebd., S. 75). Für die Selbstverantwortlichkeit der Kinder messen die Autoren dem Familienklima eine höhere Bedeutung zu als den elterlichen Erziehungseinstellungen. Entsprechend steht die Entwicklung des Familienklimas im Zentrum der familienbezogenen Analysen.

Untersucht wird mit der Frage nach Auswirkungen der Ganztagschule auf das Familienleben der Einfluss der Mesoebene auf die Veränderung der Mikroebene. Mit der Mesoebene (Schule-Familie) ist u.a. das Verhältnis von Schulleben und Familienleben, aber auch von öffentlicher und familialer Erziehung angesprochen. Der Ganztagschulausbau hat gesellschaftspolitische Ziele, die mit einer öffentlichen Verantwortungsübernahme für Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung verbunden sind. Kolbe und Reh beschreiben in diesem Kontext eine Grenzverschiebung des Schulischen (vgl. Kolbe/Reh 2008b, S. 668), Fritzsche u.a. sehen zwei parallele Entwicklungen: die „Familiarisierung von Schule“ und die „Scholarisierung von Freizeit“ (vgl. Fritzsche u.a. 2009, S. 190; ähnlich auch Helsper/Hummrich 2008, S. 378). Auch wenn hier jeweils etwas leicht Unterschiedliches analysiert wird, ist doch stets von Systemveränderungen in der Relation Familie und Schule/öffentliche Erziehung die Rede (vgl. Richter 2010).

Die zweite theoretische Rahmung des Beitrags findet sich in den Arbeiten zur sozialen Ungleichheit im Bildungsprozess, im Anschluss an die Überlegungen zur kulturellen Passung von Bourdieu/Passeron (vgl. z.B. Ecarius/Wahl 2009; Büchner/Brake 2006). Gerade mit dem Ausbau der Ganztagschulen

wurde die Erwartung verbunden, Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken. Daher stellt sich die Frage, inwieweit sich eine andere Ausgestaltung des Verhältnisses von Eltern und Schule an Ganztagschulen ergibt und ob sich diese Beziehung zwischen Familie und Schule wiederum schichtspezifisch unterscheidet.

Dabei wird als Grundhypothese davon ausgegangen, dass der Habitus von Familien aus der „Bildungsschicht“ eher eine Passung zu den Verkehrsformen in der Schule hat und Eltern ihren Austausch und ihr Verhältnis zur Schule entsprechend den sozialen und kulturellen Ressourcen unterschiedlich gestalten (vgl. Ecarius/Wahl 2009, S. 19; Grundmann u.a. 2004, S. 53). Mit Blick auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sprechen Helsper/Hummrich in diesem Zusammenhang vom primären Habitus, der in der Familie ausgebildet wird und dem sekundären Habitus, der in der Schule geformt wird (vgl. Helsper/Hummrich 2008, S. 377) und deren Passung über schulische Chancen entscheidet. Problematisch werden die Passungskonstellationen dann, wenn aufgrund der sozialisatorischen Bildungsmilieus der Familie – vor allem in ressourcenarmen Familien bzw. „bildungsfernen Schichten“ – schuldistanzierte Haltungen ausgeformt werden (vgl. Helsper/Hummrich 2008, S. 377). Dies wirft allerdings Folgefragen auf: Zum einen inwieweit es bei schuldistannten oder schulkritischen Haltungen in der Familie überhaupt zur Teilnahme am Ganztagsbetrieb kommt und zum anderen wie Ganztagschule auf Wahrnehmung und Nutzung von Schule bei geringer Passung wirkt. Helsper/Hummrich gehen davon aus, dass familiär geprägte schuldistannte und schulkritische Haltungen durch ein mehr an Schulzeit in Ganztagschulen noch weiter verstärkt werden können, gerade wenn außerschulische Kompensationsräume genommen werden (vgl. Helsper/Hummrich 2008, S. 378). Damit bleibt auch zu beantworten, ob diese „außerschulischen Kompensationsräume“ tatsächlich verschwinden und/oder mit der Ganztagschule durch andere, durchaus förderlichere Kompensationsräume ersetzt werden können.

Konzeptionell sehen Ganztagssettings eine enge Kooperation mit Eltern vor, die Idee von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften setzt auch ein kommunikatives Verhältnis zwischen Familie und Verantwortlichen in den Schulen voraus (vgl. Richter/Müncher/Andresen 2008, S. 53). Gerade die unterschiedlich ausgeprägten Passungsverhältnisse und Familienkulturen, auch in Relation zur Schule, lassen es fraglich erscheinen, inwieweit gerade Eltern mit einer Distanz zum Bildungsmilieu der Schulen entsprechende Partnerschaften aktiv gestalten und von den Schulen entsprechend einbezogen werden.

15.2 Forschungsstand

Da der Ausbau der Ganztagschulen erst in den letzten Jahren größere Schülergruppen erreicht, ist die Forschungslage bezüglich der Auswirkungen von

Ganztagschule auf Familien derzeit noch begrenzt. Dabei steht stärker das Verhältnis von Ganztagschule und Familie (die Mesoebene) im Mittelpunkt, die Auswirkungen auf die Binnenstruktur der Familie (Mikroebene) sind weniger häufig Thema.

Wiederholt wurde dabei gezeigt, dass die Ganztagschulen tatsächlich einen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten und gerade im Grundschulalter der Ganztagsschulbesuch der Kinder und die Erwerbstätigkeit beider Elternteile stark miteinander zusammenhängen (vgl. dazu Beher u.a. 2007, S. 142; Züchner 2008, S. 318f.; Börner u.a. 2010, S. 159). So beschreiben Beher u.a. (2007) deutliche Unterschiede in der alltäglichen Betreuungsleistung zwischen Eltern von Ganztags- und Halbtagschülerinnen und -schülern: Ihre Daten zeigen, dass „die Arbeitsteilung zwischen Schulen und Familien“ (Richter 2010, S. 27) zumindest in NRW bei halbtägigem Schulbesuch im Grundschulalter in der Regel vor dem Mittagessen endet (vgl. Beher u.a. 2007, S. 142).

Gleichzeitig zeigt sich in diesen quantitativen Studien, dass die Eltern von Ganztagschülerinnen und -schülern die Ganztagschule über die Betreuungsfunktion hinaus als Unterstützung wahrnehmen (vgl. Börner u.a. 2010; S. 203; Züchner 2008, S. 322). Dass die Hausaufgaben entfallen oder in der Schule erledigt werden, scheint einen gravierenden familiären Streitpunkt zu entschärfen (vgl. Börner u.a. 2010, S. 204). Zudem kann eine solche veränderte Hausaufgabenpraxis auch ein Argument für die Teilnahme am Ganztags sein. Insgesamt sehen die Eltern die Bedeutung des Ganztagsbereichs in den Grundschulen stärker in der erzieherischen Förderung als in der Bildung (vgl. ebd., S. 197).

Das Verhältnis von Ganztagschule und Eltern untersuchen u.a. Richter (2010) und Urban/Meser/Werning (2011). Letztere identifizieren unterschiedliche Formen des Verhältnisses, die vom Typus „Kompensation in der Ganztagschule als Alternative zur Elternarbeit“ über „Ganztagsförderschule als bessere Familie“ bis zu einem Typus Schule reichen, der die Eltern aktiv einbezieht (vgl. Urban/Meser/Werning 2011, S. 98f.). In der Begleitforschung der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in NRW wurden hierzu die schulischen Angebote zur Förderung und Unterstützung der Eltern untersucht (vgl. Börner u.a. 2010, S. 202), die zumindest in NRW noch nicht stark verbreitet sind und auch nur von einer Minderheit wahrgenommen werden

Mit Blick auf herkunftsspezifische Unterschiede hat die Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule in NRW darauf hingewiesen, dass gerade Familien mit Migrationshintergrund und mit niedrigem Sozialstatus die Ganztagschule positiver bewerten. Diese Eltern sind insgesamt zufriedener mit dem Ganztagsbetrieb und dem Austausch mit dem Personal der Ganztagschulen, was den Befürchtungen einer weiteren Distanzierung tendenziell widerspricht (vgl. Beher u.a. 2007, S. 152f.; Börner u.a. 2010, S. 197). Dabei nehmen sie Hausaufgabehilfe durch die Ganztagschule besonders positiv

war, auch berichten sie stärker als die anderen Eltern von positiven Wirkungen sowohl auf schulisches Lernen als auch auf soziales Lernen und Freizeitinteressen (vgl. Beher u.a. 2007, S. 153; Börner u.a. 2010, S. 188). Die StEG-Daten ergeben diesbezüglich das gleiche Bild: So waren beispielsweise in allen drei Befragungswellen Eltern mit niedrigem Sozialprestige (Indikator: HISEI) signifikant zufriedener mit dem Austausch mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Ganztagschulen als Eltern mit höherem Sozialprestige. Auch die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus wird von den Eltern mit niedrigerem Sozialprestige tendenziell positiver eingeschätzt.

Die folgenden Analysen beschränken sich im Wesentlichen auf die Auswirkungen des Ganztagschulbesuchs auf die Familie (Mikroebene). Aus den theoretischen Überlegungen und dem Stand der Forschung lassen sich folgende Hypothesen zur weiteren Analyse ableiten:

- Die Ganztagschulen leisten einen bedeutsamen Beitrag für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dabei wird mit Blick auf die umfangreichere Zeit, die die Kinder in der Schule verbringen, und die damit gesicherten Betreuungsverhältnisse von einem größeren Zeitpotential der Eltern für Erwerbstätigkeit und andere Aktivitäten ausgegangen. Diese könnten insbesondere für die Eltern wirksam werden, die wenig personale und monetäre Ressourcen zur Betreuung der schulpflichtigen Kinder haben.
- In den Ganztagschulen, in denen die Hausaufgaben reduziert, in den Schulalltag integriert oder abgeschafft sind, ist von einer Entlastung der Familien auszugehen. Die zumindest partielle Entlastung der Eltern von Aufgaben in der Schulunterstützung und -vorbereitung könnte in einigen Familien zudem zu einem geringeren Konfliktpotential zwischen Eltern und Kindern führen, gerade bei geringem Schulerfolg.
- Mit Blick auf das Familienleben könnte der Ganztagschulbesuch die Zeit, die Eltern und Kinder miteinander verbringen, verringern; die dahinterliegende Sorge vieler Eltern ist, dass sich damit auch die Beziehungen und gemeinsame Aktivitäten verringern. Allerdings ist als Gegenthese denkbar, dass Eltern – insbesondere bei hoher Bildungsaspiration und Interesse am Schulerfolg ihrer Kinder – die Zeit nach der Schule bewusst mit den Kindern nutzen und ein aktives Interesse am nun erweiterten Schulleben ihrer Kinder zeigen.

15.3 Skalen und Methoden

Für die Untersuchung des Familienlebens wird im vorliegenden Beitrag vor allem auf das Familienklima und die Familienaktivitäten Bezug genommen.

Die Weiterentwicklung des Konzepts des Familienklimas beruht auf Arbeiten Schneewinds (1988, 1991) und steht für die Gesamtqualität der zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Familie (vgl. hierzu Abschnitt 15.1). Operationalisiert werden Familienklima – und auch Familienaktivitätä-

ten – durch Skalen, deren Items jeweils zu allen drei Befragungszeitpunkten erhoben wurden. Die Einschätzung des Familienklimas wurde anhand einer Skala des DJI-Kinderpanels erfragt (vgl. Alt/Quellenberg 2005, S. 105), die wiederum eine Weiterentwicklung von Zinnecker/Silbereisen (1998) war. Die Skala besteht aus den fünf Items „Ich bin gerne mit meiner Familie zusammen.“, „In unserer Familie kommt es zu Reibereien.“, „In unserer Familie können wir über alles sprechen.“, „In unserer Familie geht jeder seinen Weg.“ und „In unserer Familie haben wir viel Spaß miteinander“ (vgl. Tab. 15.1).

Tab. 15.1: Kennwerte der Skala Familienklima

	n	MW	SD	Cronbach's α
Welle 1	4.704	3,28	0,53	0,69
Welle 2	5.833	3,21	0,58	0,72
Welle 3	5.570	3,09	0,61	0,76

Skala der Einzelitems: 1=stimmt nicht bis 4=stimmt genau

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Mit Blick auf die längsschnittliche Vergleichbarkeit legen Skaleninvarianzanalysen keine strikte, aber immerhin eine starke faktorielle Invarianz der Skala nahe.

Die Skala zu den Familienaktivitäten beinhaltet auf die Frage: „Inwieweit verbringen Du und Deine Eltern Alltag und Freizeit miteinander? Wie oft macht ihr Folgendes zusammen?“ die Items Gemeinsame Gespräche, Gemeinsame Ausflüge, Gemeinsame Hobbys betreiben, Gemeinsames Fernsehen und Gemeinsames Zusammensitzen (z.B. Musik hören, spielen) (vgl. Tab. 15.2).

Tab. 15.2: Kennwerte zur Skala Familienaktivitäten

	n	MW	SD	Cronbach's α
Welle 1	4.767	2,99	0,60	0,71
Welle 2	5.856	2,93	0,62	0,74
Welle 3	5.590	2,80	0,65	0,78

Skala der Einzelitems: 1=nie bis 4=regelmäßig

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Auch hier weisen Analysen auf eine *starke* faktorielle Skaleninvarianz hin. Datengrundlage der folgenden Auswertungen sind dabei die Angaben der Eltern und der Schülerinnen und Schüler. Neben beschreibenden Darstellungen, logistischen und multinominalen Mehrebenenanalysen wurde u.a. ein Modell mit zwei latenten Wachstumskurven geschätzt, um die Entwicklung von Familienklima und Familienaktivitäten der Ganztags Schülerinnen und -schüler parallel zu untersuchen. In Voranalysen zeigte sich, dass das Familienklima und die Familienaktivitäten hoch korreliert sind und Kreuzpfadanalysen nahelegen, dass hinter beiden Variablen ein gemeinsamer Wir-

kungszusammenhang liegt. Entsprechend wurde die Entwicklung parallel modelliert und Korrelationen der Fehlerterme zugelassen.

15.4 Ergebnisse

(a) Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Auch in der dritten Befragung bestätigt sich das schon bekannte Ergebnis: Die Ganztagschule leistet offensichtlich einen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf – insbesondere für Familien mit Kindern im Grundschulalter (vgl. hierzu Züchner 2008). Dies zeigt sich in den Anmeldegründen der Eltern, in der Gegenüberstellung der Ganztagschulteilnahme der Kinder mit der tatsächlichen Erwerbssituation der Eltern sowie in den von den Eltern wahrgenommenen Veränderungen durch den Ganztagschulbesuch der Kinder (vgl. Züchner 2011). Im Folgenden wird die Teilnahme am Ganztagsangebot ins Verhältnis zur Erwerbskonstellation der Eltern gesetzt (vgl. Tab. 15.3).

Tab. 15.3: Teilnahmequote am Ganztagsbetrieb nach Erwerbstätigkeit der Eltern und Klassenstufe (Angaben in %, 2009)

	3. Klasse**		5. Klasse**		7. Klasse**		9. Klasse	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Alleinerziehend, vollzeiterwerbstätig	84,1	107	67,8	292	58,8	303	49,8	205
Mutter und Vater Vollzeit	81,5	352	71,6	874	62,8	835	50,0	684
Alleinerziehend, Teilzeit bis nicht erwerbstätig	69,0	184	62,1	556	55,4	484	52,0	346
Mutter Teilzeit, Vater Vollzeit	66,0	414	59,3	1.301	52,2	1.180	46,4	960
Mutter Vollzeit, Vater Teilzeit oder anderes	62,0	50	66,7	141	61,5	148	50,4	115
beide Teilzeit, Teilzeit und anderes, beide anderes	55,0	111	60,6	340	58,7	310	53,9	260
Mutter anderes, Vater Vollzeit	45,5	132	60,9	488	45,2	744	44,4	525

**= $p < .01$; Cramer's V: 3. Klasse: .25, 5. Klasse: .10, 7. Klasse: 12.

Quelle: StEG 2009, Elternbefragung, Querschnitt

Sichtbar wird zum einen, dass die Teilnahmequote mit höheren Klassenstufen generell abnimmt (vgl. Steiner (Kap. 4) in diesem Band). Zum anderen wird deutlich, dass insbesondere bei Eltern von Kindern im Grundschulalter die Ganztagsbeteiligung stark nach Erwerbskonstellation variiert. Vor allem Kinder von vollzeittätigen Alleinerziehenden und vollzeittätigen Elternpaaren sind besonders häufig Ganztags Schülerinnen und -schüler. In den Fami-

lien mit älteren Kindern sind die Unterschiede zwischen den Erwerbskonstellationen geringer und schwinden mit der 9. Klasse.²

Mit Blick auf die Eingangsfrage wurde auch untersucht, ob es herkunftsbedingte Unterschiede bei der Auswirkung des Ganztags auf die Erwerbstätigkeit der Eltern mit Kindern in Grundschulen gibt. In retrospektiver Befragung wurden die Eltern gebeten anzugeben, ob sich in punkto Erwerbstätigkeit Veränderungen durch den Ganztagsschulbesuch des Kindes/der Kinder ergeben haben (Aufnahme bzw. Ausweitung einer Erwerbstätigkeit). Hierzu wurden die Familien nach dem sozioökonomischen Status in Quartile gruppiert, in diesem Fall orientiert am ISEI der-/desjenigen, die/der in größerem Umfang erwerbstätig ist (vgl. Tab. 15.4).

Tab. 15.4: Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf die Erwerbstätigkeit nach sozioökonomischem Status (Angaben in %)

	Sozioökonomischer Status (ISEI-Quartile) der Hauptverdienerin/des Hauptverdieners				Sign.	Cramer's V
	Unterstes Quartil in %	Zweites Quartil in %	Drittes Quartil in %	Oberstes Quartil in %		
Aufnahme Berufstätigkeit						
Mutter	45,9	45,1	36,5	34	**	0,11
n	244	268	312	288		
Vater	21,2	17,9	15,4	15,4	n.s.	
n	212	224	254	246		
Ausweitung Berufstätigkeit						
Mutter	31,1	33,8	43,4	43,5	**	0,11
n	283	263	316	294		
Vater	24,1	18,0	21,4	18,2	n.s.	
n	212	222	257	247		

**=p< .01

Quelle: StEG 2009, Elternbefragung, Querschnitt, Eltern von Grundschulkindern, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen

Mit Blick auf den Sozialstatus werden für die Mütter zwei Entwicklungen deutlich. So ist der Anteil der Mütter, die durch den Ganztagsschulbesuch ihrer Grundschulkinde eine Berufstätigkeit aufnehmen konnten, in den Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (HISEI-Einstufung in die unteren beiden Quartile) signifikant höher als in Familien im obersten Quartil. Eine Ausweitung der Berufstätigkeit durch den Ganztagsschulbesuch der

2 In Cross-Lagged-Panel Analysen zur Teilnahme am GT und Erwerbstätigkeit der Eltern, die in der dritten und fünften Klasse befragt werden konnten, zeigt sich ein stärkerer Einfluss der GT-Teilnahme auf Erwerbstätigkeit als von Erwerbstätigkeit auf GT-Teilnahme, was sich als ein weiteres Indiz für die Bedeutung der GT-Schule für die Erwerbstätigkeit deuten lässt.

Grundschulkindern erfolgt hingegen vermehrt bei Müttern mit hohem Sozialprestige. Hier zeichnet sich möglicherweise ab, dass Mütter mit höherem Sozialstatus und Ausbildungsabschluss stärker auch bei jüngeren Kindern im Berufsleben verbleiben und durch die Ganztagschule vermehrt auch zur Ausweitung ihrer Berufstätigkeit bereit sind, da sie ihre Kinder verlässlich betreut wissen. Bei Müttern mit niedrigem Sozialstatus scheint hingegen die Betreuung durch die Ganztagschule erst den Weg (zurück) in den Beruf frei zu machen.

Zwischenfazit

Ganztagschulen übernehmen eine wichtige Funktion für die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und spielen gerade bei der Betreuung von Kindern zwischen sechs und elf Jahren eine zunehmend bedeutsamere Rolle, auch wenn diese je nach Landespolitik und Ausbaugrad der Grundschulen zu Ganztagschulen länderspezifisch stark variiert (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2010). Erwerbstätigkeit der Eltern ist ein, wenn nicht der zentrale Prädiktor für den Ganztagschulbesuch im Grundschulalter. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass sich diese verbesserten Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit für Eltern aller Sozial- und Bildungsschichten ergeben.

(b) Auswirkungen auf das Familienleben

Mit Blick auf das Familienleben sollen im zweiten Schritt die Auswirkungen des Ganztagschulbesuchs auf das Mikrosystem Familie untersucht werden. Dabei steht zum einen die Unterstützung der Familien durch die Ganztagschulen im Mittelpunkt, zum anderen die Entwicklung der Familienbeziehungen im Vergleich von Ganztags- und Halbtagschülerinnen und -schülern.

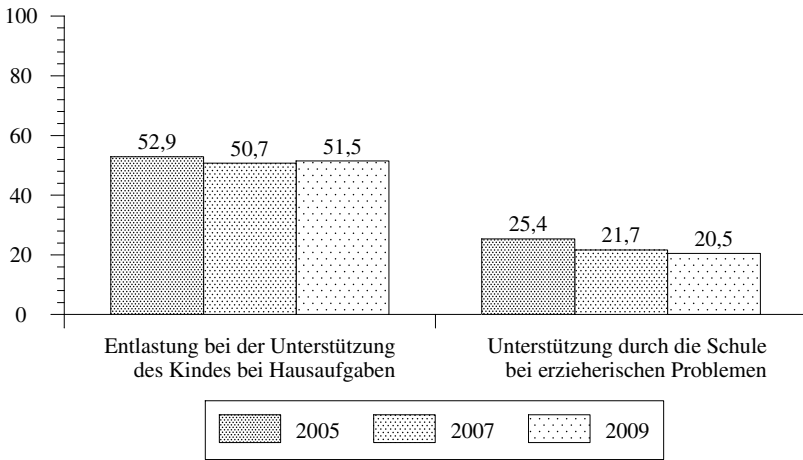
Veränderung durch den Ganztagschulbesuch wurde bei den Eltern retrospektiv erfragt, bei den Schülerinnen und Schülern werden für die Veränderung über die Zeit Wachstumskurvenmodelle mit den Angaben zu den jeweiligen Zeitpunkten geschätzt.

Unterstützung und Entlastung durch die Ganztagschule

In StEG wurde erfragt, inwieweit die Ganztagschule zur Entlastung und Unterstützung der Familien beiträgt. Neben der Frage der Betreuungszeiten betont beispielsweise der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen die Unterstützungsfunktion, die die Schulen für die Familie – in Erziehung und Unterstützung des häuslichen Lernens – einnehmen können. So berichten die Eltern (insbesondere die Mütter) vor allem von einer Entlastung bei der Hausaufgabenhilfe (vgl. Abb. 15.1).

In allen drei Wellen beschreibt die Mehrheit der Eltern eine Entlastung in der elterlichen Hausaufgabenhilfe durch die Ganztagschule. Aber auch bei Erziehungsschwierigkeiten fühlen sich in Welle 1 etwa ein Viertel und in Welle 3 noch ein Fünftel der Eltern unterstützt. Hier wird die Ganztagschule von einem bedeutsamen Teil der Eltern während der gesamten Schulzeit als unterstützend wahrgenommen.

Abb. 15.1: Wahrgenommene Unterstützung der Eltern durch die Ganztags-
schule (Elternangaben, Angaben in %)



n 2005=8.734, n 2007=8.682; n 2009=8.578

Quelle: StEG 2005-2009, Elternbefragungen, Querschnitte

Im Hinblick auf erzieherische Probleme fühlen sich Eltern aus tendenziell „bildungsferneren“ Milieus besonders unterstützt. Um dies weiter zu analysieren wurden logistische Mehrebenenmodelle mit der abhängigen dichotomen Variablen, die besagt, ob sich Eltern durch die Ganztagsschulen in Erziehungsproblemen unterstützt fühlen oder nicht, durchgeführt. Da diese Frage retrospektiv erhoben wurde, wurde zu jedem der drei Befragungszeitpunkte ein Modell geschätzt (vgl. Tab. 15.5).

Die Tabelle zeigt, dass sich zu allen drei Erhebungszeitpunkten vor allem eher Eltern mit niedrigem Sozialstatus und Migrationshintergrund von der Ganztagsschule in Erziehungsproblemen unterstützt fühlen. Alleinerziehende nehmen ebenfalls häufiger eine solche Unterstützung wahr, während eine Erwerbstätigkeit beider Eltern keine signifikante Bedeutung im Modell hat. Dabei wird von Unterstützung bei Erziehungsproblemen eher dann berichtet, wenn die Kinder regelmäßig am Ganztagsbetrieb teilnehmen und diesen nicht nur sporadisch besuchen. Auch wird eine Unterstützung bei Erziehungsproblemen eher bei Jungen und bei schwächeren Schulnoten beschrieben. Auf Schulebene berichten gegenüber den Eltern von Gymnasien die Eltern aller anderen Schulformen der Sek. I vermehrt von Entlastung bei Erziehungsproblemen. Zudem nehmen Eltern in den neuen Bundesländern die Schulen stärker als hilfreich bei der Erziehung wahr.

Die Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass Erziehungsunterstützung der Ganztagsschulen durchaus ankommt. So ist beispielsweise ein niedriger sozioökonomischer Status öfters mit verstärkten Konflikten in der Erziehung verbunden. Wiederum als bedeutsam erweist sich die „Dosis“,

Tab. 15.5: Logistische Mehrebenenanalysen zur Unterstützung bei erzieherischen Problemen durch die Schule

	W1		W2		W3	
	b (SE)	OR	b (SE)	OR	b (SE)	OR
Konstante	-1.727 (.102)**		-1.897 (.106)**		-2.055 (.117)**	
Individualebene						
Sozioökonomischer Status (HISEI, zentriert)	-.013 (.002)**	1,0	-.014 (.002)**	1,0	-.008 (.003)**	1,0
Migrationshintergrund	.622 (.096)**	1,9	.581 (.100)**	1,8	.538 (.117)**	1,7
Alleinerziehend	.173 (.087)*	1,2	.356 (.090)**	1,4	.415 (.131)**	1,5
Erwerbstätigkeit beider Eltern	-.120 (.070)	0,9	-.091 (.076)	0,9	-.024 (.087)	1,0
Alter des Kindes (zentriert)	-.001 (.019)	1,0	.013 (.019)	1,0	.028 (.021)	1,0
Geschlecht. Junge	.197 (.067)**	1,2	.254 (.071)**	1,3	.177 (.079)*	1,2
Mathenote (zentriert)	.127 (.036)**	1,1	.177 (.039)**	1,2	.211 (.038)**	1,2
Regelmäßige Teilnahme in der Woche	.455 (.073)**	1,6	.389 (.075)**	1,5	.497 (.084)**	1,6
Schulebene						
Schulform Gym	-.915 (.144)**	0,4	-.933 (.138)**	0,4	-.874 (.146)**	0,4
Organisationsform gebunden	.118 (.103)	1,1	.018 (.097)	1,0	.197 (.102)	1,2
Neue Bundesländer	.457 (.095)**	1,6	.363 (.093)**	1,4	.340 (.102)**	1,4
Varianz Schulebene	.219 (.046)**	1,2	.156 (.042)**	1,2	.122 (.043)**	1,1
n Eltern	5.626		5.578		4.730	
n Schulen	319		295		256	

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: STEG 2005-2009, Elternbefragungen, nur Eltern, deren Kinder zum jeweiligen Befragungszeitpunkt am GT teilnahmen

intensivere Teilnahme am Ganztagsbetrieb bedeutet auch stärkere Auswirkungen. Die verbleibende signifikante Varianz auf Schulebene lässt möglicherweise auf unterschiedliche Aktivitäten der Schulen in der Elternunterstützung schließen.

Auswirkungen auf Familienbeziehungen und -aktivitäten

Um die Auswirkungen auf das Familienleben näher zu untersuchen, wurden zum einen die Veränderungen der Beziehungen bzw. des Familienklimas (Eltern und Schülerangaben) näher betrachtet, zum anderen die Veränderung der gemeinsamen Familienaktivitäten (Schülerangaben).

1. Familienbeziehungen aus Sicht der Eltern

Die Eltern wurden in StEG um ihre retrospektive Einschätzung gebeten, inwieweit sich das Familienleben durch den Ganztagsbetrieb geändert hat. Schaut man auf diese Angaben, so werden über alle Befragungswellen nur von einer Minderheit Auswirkungen auf das Beziehungsgefüge beschrieben (vgl. Tab. 15.6).

Generell teilen die meisten Eltern die Einschätzung, dass das Familienleben bzw. die Beziehungen zu Mutter, Vater und Geschwistern mit dem Ganztags-

Tab. 15.6: Veränderungen der Familienbeziehungen durch den Ganztagsbetrieb (Elternangaben, Angaben in %)

	W1 in %	W2 in %	W3 in %
Beziehung des Kindes zur Mutter			
Verschlechtert	3,8	3,8	3,0
Gleich geblieben	85,0	86,5	87,5
Verbessert	11,1	9,7	9,5
n	9.027	8.864	8.791
Beziehung des Kindes zum Vater			
Verschlechtert	3,7	3,5	2,9
Gleich geblieben	88,4	90,1	91,0
Verbessert	7,9	6,4	6,1
n	8.455	8.356	8.275
Beziehung des Kindes zu seinen Geschwistern (falls vorhanden)			
Verschlechtert	5,2	5,0	4,4
Gleich geblieben	85,2	85,8	87,2
Verbessert	9,7	9,1	8,4
n	7.435	7.085	7.059
Möglichkeiten für die Eltern, Zeit miteinander zu verbringen			
Verschlechtert	4,8	5,4	5,0
Gleich geblieben	83,7	83,8	84,6
Verbessert	11,5	10,8	10,5
n	8.780	8.667	8.617

Quelle: StEG 2005-2009, Elternbefragungen, Querschnitt, nur Eltern, deren Kinder zum jeweiligen Befragungszeitpunkt am GTB teilnahmen

schulbesuch gleichgeblieben sind. Allerdings nehmen zehn bis elf Prozent der Eltern eine Verbesserung der Beziehung zur Mutter wahr, drei bis vier Prozent berichten von einer Verschlechterung. Wenn Veränderungen in den Beziehungen von Eltern wahrgenommen werden, dann werden sie tendenziell eher als Verbesserungen bewertet.

Um zu analysieren, welche Eltern Veränderungen wahrnehmen und ob auch hier möglicherweise herkunftsbedingte Unterschiede existieren, wurden multinominale Logitmodelle mit drei Gruppen geschätzt (verschlechtert, verbessert, Referenzkategorie: keine Veränderung). Exemplarisch werden hier die Logitmodelle für die Beziehung zur Mutter dargestellt (vgl. Tab. 15.7).

Mit Blick auf die Verschlechterung der Beziehung zeigt sich in den drei Modellen nur für die Mathenote ein stabiler Trend: Gegenüber der Gruppe, die keine Veränderung in der Beziehung wahrnahmen, berichten vor allem Eltern mit Kindern mit schlechteren Mathenoten von einer Verschlechterung der Beziehung zur Mutter. In der Welle 2 geben zudem „Doppelverdiener-Eltern“ eher seltener eine Verschlechterung der Beziehung an. Stärkere Zusammenhänge finden sich für ein verbesserten Verhältnis zu Mutter: Stabil über alle

Tab. 15.7: Multinomiale Mehrebenenregressionen zur Veränderung der Beziehung des Kindes zur Mutter durch den Ganztagsbetrieb (Referenzgruppe: Keine Veränderung)

	W1		W2		W3	
	b (SE)	OR	b (SE)	OR	b (SE)	OR
Verschlechtert						
Konstante	-3.415 (.217)**		-3.317 (.209)**		-3.523 (.253)**	
SES (HISEI, zentriert)	-.008 (.005)	1,0	-.008 (.005)	1,0	-.007 (.006)	1,0
Migrationshintergrund	.300 (.195)	1,3	.171 (.204)	1,2	.212 (.258)	1,2
Männlich	-.167 (.145)	0,8	-.264 (.151)	0,8	-.162 (.185)	0,9
Alter (zentriert)	.010 (.044)	1,0	.062 (.041)	1,1	.030 (.050)	1,0
Alleinerziehend	-.136 (.196)	0,9	.035 (.198)	1	.019 (.332)	1,0
Beide Eltern erwerbstätig	-.246 (.149)	0,8	-.644 (.157)**	0,5	-.304 (.192)	0,7
Mathenote (zentriert)	.225 (.078)**	1,3	.208 (.082)**	1,2	.197 (.099)*	1,2
Regelmäßige Teilnahme am GTB	.157 (.156)	1,2	.064 (.155)	1,1	-.105 (.197)	0,9
Gebundene GTS	.110 (.233)	1,1	.423 (.195)*	1,5	.261 (.242)	1,3
Neue Bundesländer	-.291 (.215)	0,7	-.065 (.196)	0,9	-.327 (.238)	0,7
Gymnasium	.393 (.264)	1,5	.228 (.238)	1,3	.455 (.265)	1,6
<i>Varianzkomponente</i>						
Varianz Schulebene	.768 (.201)**		452 (.211)*		452 (.211)*	
Verbessert						
Konstante	-2.646 (.132)**	0,1	-2.485 (.148)**	0,1	-2.693 (.160)**	0,1
SES (HISEI, zentriert)	-.009 (.003)**	1,0	-.007 (.003)*	1,0	-.007 (.004)	1,0
Migrationshintergrund	.334 (.120)**	1,4	.236 (.133)	1,3	.345 (.151)*	1,4
Männlich	.089 (.088)	1,1	.285 (.098)*	1,3	-.037 (.107)	1,0
Alter (zentriert)	.037 (.025)	1,0	-.032 (.028)	1,0	-.009 (.029)	1,0
Alleinerziehend	.523 (.105)**	1,7	.725 (.112)**	2,1	.588 (.163)**	1,8
Beide Eltern erwerbstätig	-.077 (.092)	0,9	-.269 (.103)**	0,8	.018 (.117)	1,0
Mathenote (zentriert)	.128 (.047)**	1,1	.107 (.054)*	1,1	.181 (.057)**	1,2
Regelmäßige Teilnahme am GTB	.717 (.100)**	2,0	.283 (.107)**	1,3	.544 (.117)**	1,7
Gebundene GTS	.084 (.131)	1,1	-.205 (.151)	0,8	.155 (.145)	1,2
Neue Bundesländer	-.379 (.123)**	0,7	-.399 (.140)*	0,7	.313 (.143)*	0,7
Gymnasium	-.694 (.187)**	0,5	-1.057 (.219)**	0,3	-1.210 (.230)**	0,3
<i>Varianzkomponente</i>						
Varianz Schulebene	.283 (.072)**		417 (.095)**		.267 (.087)**	
n Eltern	5.813		5.703		4.821	
n Schulen	320		296		256	

*=p < .05, **=p < .01

Quelle: StEG 2005-2009, Elternbefragungen, Querschnitte, nur Eltern, deren Kinder zum jeweiligen Befragungszeitpunkt am GT teilnahmen

drei Befragungen geben Eltern eher eine Verbesserung der Beziehung (gegenüber keiner Veränderung) an, wenn ihre Kinder regelmäßig den Ganztagsbetrieb besuchen, wenn Sie Alleinerziehenden sind und/oder eine schlechtere

Mathenote haben. Eltern mit Migrationshintergrund und niedrigem Sozio-ökonomischen Status gehören in Welle 1 und Welle 2 bzw. 3 mit höherer Wahrscheinlichkeit zur Gruppe mit Verbesserungen des Verhältnisses zur Mutter. Signifikant seltener sind hier Eltern zu finden, deren Kinder aufs Gymnasium gehen. Insgesamt wird mit Blick auf die Ganztagssteilnahme wiederum deutlich, dass intensivere Teilnahme eher zu positiven Effekten führt und dass positive Entwicklungen tendenziell gerade eher in Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status und/oder Migrationshintergrund berichtet werden.

2. Entwicklungen der Familienaktivitäten und des Familienklimas aus Schülersicht

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler kann man mögliche Veränderungen der Familienbeziehungen anhand ihrer Angaben zum wahrgenommenen Familienklima und zu den gemeinsamen Familienaktivitäten beschreiben und Unterschiede zwischen den Ganztags- und Halbtagschülerinnen und -schülern an Ganztagschulen analysieren (vgl. Abschnitt 15.3).

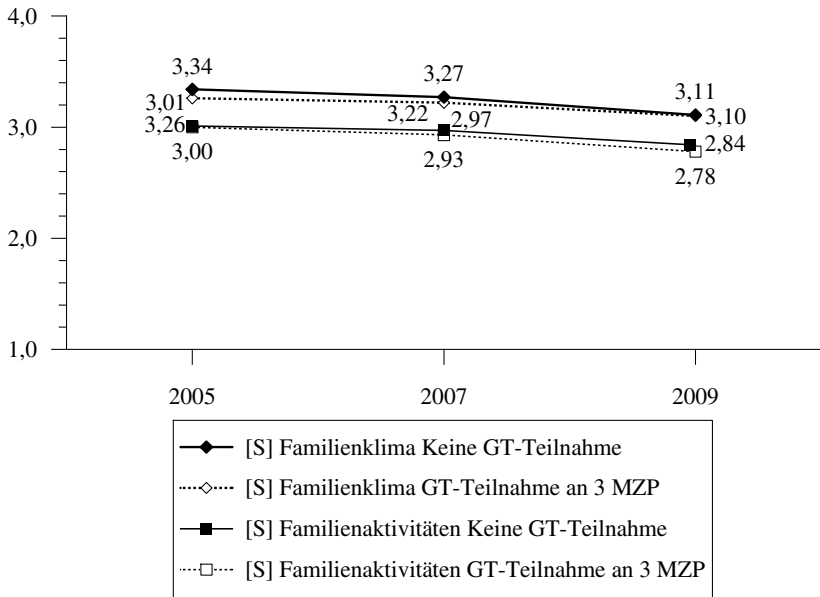
Für einen Vergleich der Entwicklungen von Familienaktivitäten lässt sich zunächst vereinfacht die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gegenüberstellen, die entweder zu keinem der Befragungszeitpunkte oder an allen Befragungszeitpunkten am Ganztagsbetrieb ihrer Schule teilnahmen (vgl. Abb. 15.2).

Es zeigt sich, dass sich über die Zeit das Familienklima etwas verschlechtert sowie die Familienaktivitäten abnehmen. Dabei werden zwischen den beiden ausgewählten Gruppen weder bei den Familienaktivitäten noch beim Familienklima große Unterschiede sichtbar. Zur näheren Analyse der Entwicklung des Familienklimas und der Familienaktivitäten wurde ein latentes Wachstumskurvenmodell mit zwei parallelen Wachstumskurven geschätzt (vgl. Abb. 15.3).

Als zeitkonstante Prädiktoren wurden in das Wachstumskurvenmodell neben der intensiven Ganztagschulteilnahme (an mindestens zwei Befragungszeitpunkten) auch Variablen zur sozialen Herkunft und zum Bildungsgang der Schule aufgenommen, wie auch der Erwerbstatus der Eltern (der im Verlaufe der fünf Sekundarstufenschuljahre eine hohe Stabilität aufweist). Schulnoten, von denen angenommen wird, dass sie sich positiv oder negativ auf ein Familienklima auswirken, wurden als zeitvariante Prädiktoren aufgenommen und zu jedem Zeitpunkt modelliert. Die Darstellung ist der Übersicht halber in vier Teiltabellen aufgeteilt (vgl. Tab. 15.8).

Betrachtet wird zunächst der Einfluss der Variablen, die über die Zeit gleich bleiben (wie z.B. Schulform, Migrationshintergrund). Für das Familienklima ergeben sich bezogen auf das Ausgangsniveau (intercept) signifikante Einflüsse von Schulform, Ganztagsbesuch und Alter. Erstens: Schülerinnen und Schüler am Gymnasium geben gegenüber Schülerinnen und Schülern ande-

Abb. 15.2: Vergleich der Entwicklung des Familienklimas und der Familienaktivitäten nach Intensität des Ganztagsschulbesuchs



Keine GT-Teilnahme: n=969, GT-Teilnahme an 3: n=675

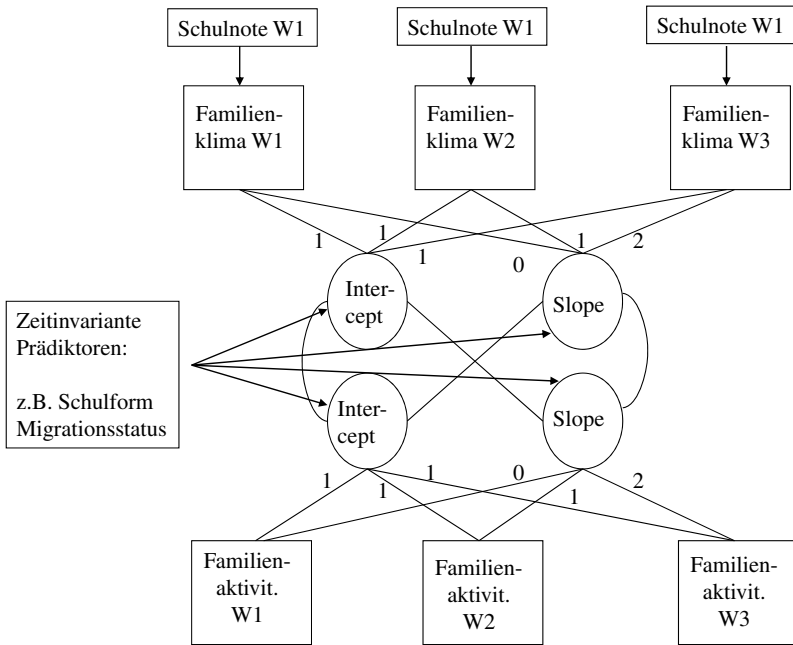
Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragung (Sek. I), Längsschnittkohorte

rer Schulformen ein höheres Ausgangsniveau im Familienklima an. Zweitens: Schülerinnen und Schüler, die mindestens an zwei Befragungszeitpunkten am Ganztagsbetrieb teilnahmen, berichten anfangs ein schlechteres Familienklima als Schülerinnen und Schüler, die ihre Schule nur halbtags besuchen oder nur zu einem Befragungszeitpunkt am Ganztagsbetrieb teilnahmen. Drittens: Ältere Schülerinnen und Schüler (im jeweiligen Jahrgang, alle Schülerinnen und Schüler wurden in der 5. Klasse das erste Mal befragt) geben ein schlechteres Familienklima an als Jüngere.

Der Blick auf die Entwicklung (den Slope) des Familienklimas zeigt eine signifikant schlechtere Entwicklung des Familienklimas der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gegenüber den Schülerinnen und Schülern der anderen Schulformen. Mit Blick auf den Besuch ganztägiger Angebote zeigt sich ein gegenläufiger Effekt, bei signifikant niedrigerem Ausgangswert im Familienklima entwickelt sich dieses bei anhaltendem Ganztagsschulbesuch besser als bei Schülerinnen und Schülern ohne Ganztagschulteilnahme.³

3 Untersucht man ausschließlich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ganztagsbetrieb, so zeigt sich, dass die von den Eltern wahrgenommene Entlastung von der Hausaufgabenhilfe durch die Ganztagschule positiven Einfluss auf die Schülerbewertung des Familienklimas hat

Abb. 15.3: Schematische Darstellung der Modellierung zweier Wachstumskurven



Für die Skala zu den gemeinsamen Familienaktivitäten zeigen sich im Ausgangsniveau einige Unterschiede, die Entwicklung (slope) verläuft allerdings sehr gleichförmig. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (gegenüber Schülerinnen und Schülern der anderen Schulformen der Sek. I) und Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund berichten ein höheres Ausgangsniveau gemeinsamer Familienaktivitäten. Auch geben Schülerinnen und Schüler mit höherem familiären Sozialstatus mehr gemeinsame familiäre Aktivitäten im Ausgangsniveau an. Auffällig ist nun, dass die Teilnahme am Ganztagsbetrieb keinen Einfluss auf Ausgangswert oder Entwicklung der Familienaktivitäten hat, die Intensität von gemeinsamen Familienaktivitäten wird offensichtlich nicht vom Ganztagsschulbesuch der Kinder eingeschränkt.

Die Schulnote in Mathematik, die sich über den Schulverlauf ändert, wurde als zeitvarianter Prädiktor eingebracht. Dieser wurde allerdings nur auf das Familienklima bezogen, da angenommen wurde, dass ein positiver Zusammenhang von Schulerfolg und Familienklima besteht.

Dabei zeigt sich ein signifikanter Einfluss der Mathematiknote auf die Familienklimabewertung der Schülerinnen und Schüler zu allen drei Befragungszeitpunkten. An allen drei Messzeitpunkten beeinflussten höhere (schlechtere) Schulnoten das Familienklima negativ bzw. bessere Noten das Familien-

klima positiv. Als drittes kann die Beziehung der beiden abhängigen Variablen von Familienklima und gemeinsamen Familienaktivitäten betrachtet werden, sichtbar wird, dass die Intercepts und Slopes jeweils korreliert sind: Je höher das Ausgangsniveau in der einen Skala, desto höher auch in der anderen. Gleiches gilt für die Entwicklung.⁴

Tab. 15.8: Latentes Wachstumskurvenmodell zweier paralleler Wachstumskurven zur Entwicklung des Familienklimas und der Familienaktivitäten

	Familienklima		Familienaktivitäten	
	Intercept	Slope	Intercept	Slope
<i>Zeitinvariante Prädiktoren</i>	b (SE)	b (SE)	b (SE)	b (SE)
Konstante	3.291 (.022)**	-.101 (.014)*	2.985 (.023)**	-.085 (.014)**
Dauerhafte GT-Teilnahme (mind. 2 MZP)	-.062 (.019)**	.030 (.012)*	-.001 (.020)	-.002 (.014)
Gymnasium	.096 (.023)**	-.034 (.015)*	.081 (.023)**	-.005 (.015)
Migrationshintergrund	-.026 (.019)	.017 (.014)	-.067 (.020)**	.015 (.012)
Sozioökonomischer Status (HISEL, gm-zentriert)	.0001 (.0001)	.0001 (.0001)	.002 (.0001)**	.0001 (.0001)
Beide Eltern erwerbstätig	.013 (.017)	-.010 (.013)	-.015 (.022)	-.019 (.014)
Alter (gm-zentriert)	-.038 (.014)**	.013 (.010)	-.006 (.014)	-.016 (.010)
Neue Bundesländer	.002 (.023)	-.011 (.014)	-.037 (.023)	.007 (.013)
<i>Zeitinvariante Prädiktoren</i>				
Mathenote W1	-.018 (.008)*			
Mathenote W2	-.014 (.006)*			
Mathenote W3	-.019 (.007)**			
<i>Varianzkomponente</i>	158 (.011)**	.050 (.005)**	.142 (.012)**	.033 (.007)**
Chi²=107,7, df=31, p< .01; CFI= .989, RMSEA= .018; Type=complex				

Korrelationsmatrix	Intercept Familienklima	Slope Familienklima
Intercept Familienaktivitäten	0.613**	0.114
Slope Familienaktivitäten	0.090	0.620**

n (Schüler/-innen)=6.853, n (Schulen)=210; *= $p < .05$, **= $p < .01$

Quelle: StEG 2005-2009, Schülerbefragungen (Sek. I), Längsschnittkohorte

Es bestätigt sich der schon in den Voranalysen festgestellte starke Zusammenhang zwischen Aktivitäten und Familienklima.

Zwischenfazit

Mit Blick auf das Familienleben ergeben die Daten von StEG grundsätzlich eher kleinere Veränderungen. Dabei wird die Ganztagschule durchaus als Entlastung in der Hausaufgabenbetreuung und Unterstützung in Erziehung

4 Aufgrund vorangegangener Cross-lagged-Panelanalysen wurden im vorliegenden Modell keine Regressionsbeziehungen zwischen intercept und slope der jeweils anderen Wachstumskurve spezifiziert, sondern nur korrelative Beziehungen angenommen. Ein entsprechendes Modell mit Regressionspfaden wies zudem einen deutlich schlechteren Modell-Fit auf.

wahrgenommen, die Beziehungen der Familienmitglieder scheinen sich aber bei der Mehrheit nicht stark zu verändern. Auch scheinen gemeinsame familiäre Aktivitäten nicht unter einem geringerem Zeitpotential in der Woche zu leiden. Einen leicht positiven Einfluss hat die Ganztagschule bei fortgesetztem Besuch auf das von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Familienklima, was darauf schließen lässt, dass sich das Beziehungsgefüge in den Familien durch Ganztagsschulbesuch nicht negativ verändert, sondern tendenziell sogar verbessert.

Die herkunftsbedingten Unterschiede zeigen, dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund und geringerem Sozialprestige die Ganztagschule stärker als unterstützend wahrnehmen und bei der Aufnahme von Erwerbsarbeit ebenfalls profitieren. In der Entwicklung der Familienbeziehungen betonten Eltern mit niedrigem Sozialstatus eher (positive oder negative) Auswirkungen als andere Eltern, in der Analyse der Schülerdaten zum Familienklima oder auch der Familienaktivitäten zeigen sich hingegen keine systematischen herkunftsbedingten Unterschiede in der Entwicklung.

15.5 Fazit

Der Ausbau der Ganztagschule hat die Familie und das Familienleben nicht fundamental umgekrempelt, so könnte man salopp wesentliche Befunde zusammenfassen. Im Hinblick auf die eingangs formulierten Hypothesen ist zunächst festzuhalten, dass auch die Daten von StEG nahe legen, dass gerade die Ganztagsgrundschulen einen bedeutsamen Beitrag für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten, die Ganztagschule also eine wesentliche Bedeutung in der Sicherstellung einer verlässlichen Betreuung für jüngere Schulkinder hat. Dieser Effekt zeigt sich für die unterschiedlichen sozialen Herkunftsmilieus, allerdings ermöglicht die Ganztagsschulbetreuung dabei sozioökonomisch besser gestellten Familien eher eine Ausweitung der bestehenden (Doppel-)Erwerbstätigkeit, während es bei Familien mit geringerem Sozialstatus dann vermehrt zu einer (Wieder-)Aufnahme von Erwerbstätigkeit kommt. Sozialpolitisch scheint der Ausbau gerade der Ganztagsgrundschulen durchaus positive Wirkung zu zeigen.

Die zweite Hypothese ging davon aus, dass mit den Angeboten der Ganztagschule auch eine Entlastung der Familien von bestimmten Aufgaben stattfindet, was sich auch positiv auf die Familienbeziehungen auswirken könnte. Auch dies zeichnet sich in den Daten ab, allerdings vornehmlich für Kinder aus ressourcenärmeren Familien. Diese Eltern fühlen sich stärker als andere entlastet und unterstützt, und in diesen Familien zeigt sich eine positivere Bewertung der Familienbeziehungen und des Familienklimas bei Ganztagsschulbesuch des Kindes.

Eine Veränderung der Intensität des gemeinsamen Familienlebens durch den Ganztagsschulbesuch, die die dritte Hypothese beschreibt, lässt sich hinge-

gen mit den StEG-Daten nicht feststellen, weder im Sinne einer Ab- noch einer Zunahme gemeinsamer Aktivitäten.

Mit Blick auf die anfangs skizzierte ökosoziale Perspektive sind gewisse Anpassungsleistungen des Mikrosystems (Verhältnis Eltern-Kinder) an der veränderten Beziehung des Kindes zur Schule beobachtbar, allerdings deutet kaum etwas darauf hin, dass hier deutliche Belastungen auf dieses System hinkommen. Eher scheinen sich im Mesosystem (Verhältnis Eltern-Schule) für einige Familien entlastende Veränderungen zu ergeben. Ohne hier das kulturelle Passungsverhältnis systematisch zu analysieren, lässt sich gerade für ressourcenärmere und traditionell eher schuldistante Elternhäuser auch subjektiv empfundene Entlastung und Unterstützung feststellen. Wenn damit auch nichts über die Veränderung im Bildungserfolg gesagt ist, zeichnen sich bei Besuch der Ganztagsangebote keine weiteren Distanzierungen der Familien von Schule, sondern vielmehr Potentiale für ein besseres Verhältnis ab.