



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

DISSERTATIONEN DER LMU



96

FABIAN SIEGEL

Ganztagsschule: Renaissance einer alten Lichtgestalt?

Der Einfluss verschiedener Betreuungsformen
während des Grundschulbesuchs

Ganztagsschule: Renaissance einer alten Lichtgestalt?

Der Einfluss verschiedener Betreuungsformen
während des Grundschulbesuchs

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Fabian Siegel
aus München
2026

Gutachter: Prof. Dr. Hartmut Ditton
Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Eckert
Tag der mündlichen Prüfung: 11.02.2025

Fabian Siegel

Ganztagsschule: Renaissance einer alten Lichtgestalt?

Der Einfluss verschiedener Betreuungsformen während des Grundschulbesuchs

Dissertationen der LMU München

Band 96

Ganztagsschule: Renaissance einer alten Lichtgestalt?

Der Einfluss verschiedener Betreuungsformen
während des Grundschulbesuchs

von
Fabian Siegel



Universitätsbibliothek
Ludwig-Maximilians-Universität München

Mit **Open Publishing LMU** unterstützt die Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der LMU dabei, ihre Forschungsergebnisse parallel gedruckt und digital zu veröffentlichen.

Text © Fabian Siegel 2025

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Abbildungen unterliegen ggf. eigenen Lizenzen, die jeweils angegeben und gesondert zu berücksichtigen sind.

Erstveröffentlichung 2026

Zugleich Dissertation der LMU München 2025

Druck und Vertrieb im Auftrag des Autors:
Buchschnie von Dataform Media GmbH
Julius-Raab-Straße 8, 2203 Großbebersdorf, Österreich

Kontaktadresse nach EU-Produktsicherheitsverordnung:
info@buchschnie.at



Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:19-364966>
<https://doi.org/10.5282/edoc.36496>

ISBN 978-3-99192-126-4

Inhalt

1	Renaissance der Ganztagschule.....	1
1.1	Die Ganztagschule im Kontext aktueller Modernisierungsprozesse.....	2
1.2	Das Mehr an Zeit als Antwort auf vielfältige Herausforderungen.....	4
1.3	Das zyklische Auftreten der Ganztagschule.....	6
1.4	Rekordinvestitionen und die Renaissance der Ganztagschule.....	7
1.5	Stellenwert der Betreuungsfunktion im Diskurs um die Ganztagschule.....	8
1.6	Die Ganztagschule und die bedeutende Phase der Grundschulzeit.....	9
1.7	Fazit: Notwendigkeit einer fortwährenden Diskussion des Forschungs- gegenstandes Ganztagschule.....	10
2	Die Diversität und Diskrepanzen der an die Ganztagschule gestellten Hoffnungen.....	13
2.1	Der Einfluss gesellschaftlicher Entwicklungen auf den aktuellen Bildungsdiskurs... 14	
2.2	Die Historizität der Ganztagschule.....	32
2.3	Fazit: Gesellschaftlicher Wandel und der Wandel im Diskurs über die Ganztagschule.....	39
3	Die Bestimmung und Entwicklung der Ganztagschule: Gestern, heute und morgen.....	41
3.1	Die Bestimmung der schulischen Ganztagsbetreuung.....	41
3.2	Der Doppelcharakter des modernen Ganztagschulausbaus.....	65
3.3	Die frühe Evidenz zur schulischen Leistungs-steigerung durch den Ausbau der Ganztagschule.....	80
3.4	Fazit: Das komplexe Forschungsfeld der ganztägigen Betreuung in der Primarstufe.....	86
4	Die ganztägige Betreuung als Lichtgestalt? Ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand und theoretische Hoffnungen.....	89
4.1	Gegenwärtige Beurteilung der Auswirkungen des Ganztagschulausbaus.....	89
4.2	Divergenz zwischen gesellschaftlichem Anspruch und praktischer Umsetzung der schulischen Ganztagsbetreuung.....	91
4.3	Theoretische Erklärungen für eine mögliche Wirkung einer ganztägigen Betreuung.....	100

4.4	Schul- und Kapitaltheorie: Sinnvolle Synthese zur Betrachtung ganztägiger Bildung?	117
4.5	Fazit: Mehr Zeit für die facettenreiche Entwicklung im Kindesalter.....	122
5	Das Forschungsdesiderat: Welche Rolle spielt die individuell gewählte Betreuungsform während der kindlichen Entwicklung in der Primarstufe? ...	123
5.1	Erfordernis eines komplexen Forschungsvorgehens aufgrund des komplexen Forschungsgegenstandes.....	124
5.2	Unterschiede in den Betreuungsformen: Fachliche oder sozial-motivational ausgerichtete Förderung.....	128
5.3	Strukturelle und soziodemografische Merkmale als weitere bedeutende Einflussfaktoren.....	133
5.4	Betrachtung der individuellen Entwicklung.....	135
5.5	Fazit: Übersicht der erarbeiteten Forschungsfrage und der Hypothesen	137
6	Das methodische Vorgehen des vorgelegten Forschungsvorhabens	139
6.1	Vom nationalen Bildungspanel zur ausgewählten Stichprobe	139
6.2	Vorstellung der ausgewählten Variablen und deren Operationalisierungen	143
6.3	Fehlende Werte: Vielfältige Ursachen und ein klassisches Problem der Sozialwissenschaften.....	157
6.4	Vorstellung der angewendeten Berechnungsverfahren.....	164
6.5	Fazit: Zusammenfassung der Berechnungs-grundlagen	180
7	Darstellung der Forschungsergebnisse.....	183
7.1	Vergleich der Betreuungsformen: Testung der Hypothesen H1 bis H3.....	183
7.2	Vergleich der SchülerInnen in den verschiedenen Betreuungsformen: Die Modelle zu den Hypothesen H4 bis H11	196
7.3	Prüfung der längsschnittlichen Hypothesen zur individuellen Entwicklung	208
8	Diskussion der vorgestellten Ergebnisse	221
8.1	Die Hypothesen H1 bis H3: Der facettenreiche Vergleich der Betreuungsformen ..	221
8.2	Befunde zum Besuch einer ganztägigen Betreuungsform auf die Persönlichkeitsentwicklung.....	234
8.3	Gewinn für den GTS-Diskurs: Eine neue Perspektive auf die Betreuungsformlandschaft in der Primarstufe	267
8.4	Bestehendes Entwicklungspotenzial der ganztägigen Betreuung.....	273
8.5	Limitationen der eigenen Studie und weitere Forschungsmöglichkeiten.....	275

9	Fazit: Die Ganztagsschule auf dem Weg zur künftigen Lichtgestalt?	289
9.1	Rückblick auf das Forschungsvorhaben und die gewonnenen Erkenntnisse	290
9.2	Kritische Abschlussbewertung der Wirkung des Ganztagsschulbesuchs	293
9.3	Abschließender Blick in die Zukunft der Ganztagsschule	294
A	Literaturverzeichnis	297
B	Hinweis zum Datensatz	317
C	Anhang	317
C.1	Vertiefende Abbildungen und Tabellen der Voraussetzungsprüfungen	318
C.2	Übersichtstabelle der detaillierten Kennwerte der Voraussetzungsprüfungen: Schuljahr 2 (SJ2)	323
C.3	Übersichtstabelle der detaillierten Kennwerte der Voraussetzungsprüfungen: Schuljahr 4 (SJ4)	325
C.4	Vertiefende Tabellen der Berechnungen für Hypothese H1	326
C.5	Vertiefende Abbildung und Tabellen der Berechnungen zur Hypothese H2	326
C.6	Vertiefende Abbildung und Tabellen der Berechnungen zu den Hypothesen H4 bis H11	332
C.7	Vertiefende Abbildung und Tabellen der Berechnungen zu den längsschnittlichen Hypothesen (LH1 bis LH5)	340

1 Renaissance der Ganztagsschule

„Nach der Veröffentlichung der [PISA-]Ergebnisse am 4. Dezember 2001 war auch in der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung sowie in der Erziehungswissenschaft kaum noch etwas so, wie es vorher gewesen ist.“ (Hanschmann, 2017, S. 2)

Die PISA-Studie im Jahre 2001 gilt bis heute als Zäsur in der gesellschaftlichen Debatte um Bildung. Bis zu dem von Hanschmann genannten Datum im Jahr 2001 hätte wahrscheinlich niemand vorhersehen können, dass die Ergebnisse einer Untersuchung zur Schulleistung eine so bedeutende Rolle in der Gesellschaft einnehmen würden. Der durch die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie angestoßene und in den Medien später etikettierte „PISA-Schock“ (Hanschmann, 2017, S. 1) beförderte sodann eine breite öffentliche Diskussion über die Qualität des deutschen Bildungswesens (Vogel, 2019). Darüber hinaus zeigten sich eine stärkere Akzeptanz sowie ein gestiegenes Interesse an der empirischen Bildungsforschung, insbesondere unter dem Blickwinkel der Realisierung zukünftiger Reformprojekte. Zu diesen Projekten zählten in den 2000er Jahren der Ausbau von Sprachförderprogrammen im Vorschulbereich, die Einführung sogenannter Bildungsstandards oder erste Modellversuche der schulischen Ganztagsbetreuung (Vogel, 2019). Diese Reformmaßnahmen werden neben weiteren als wesentliche Indizien für einen angestoßenen Paradigmenwechsel im deutschen Schulwesen angesehen (Hanschmann, 2017). Ferner ist seit der ersten PISA-Studie der Thematik der sozialbedingten Bildungsungleichheiten in Deutschland zunehmend öffentliche Beachtung geschenkt worden (Brake & Büchner, 2012; Kramer & Helsper, 2011). Dass der sozialbedingte Bildungserfolg und die daraus abgeleiteten Verbesserungspotenziale des deutschen Schulsystems die bildungspolitische Diskussion bis heute prägen, zeigt die anhaltende Kritik an einer verbreiteten Bildungsarmut in Deutschland, die sowohl von der empirischen Bildungsforschung als auch von den Beschäftigten der Bildungsinstitutionen geäußert wird (Schaller, 2020). Da sozialbedingte Bildungsungleichheiten somit von Seiten der Praxis beklagt, aber ebenso von Seiten der Wissenschaft wiederholt benannt werden, wird dieser Diskurs schon früh als „Dauerbrenner der Bildungsforschung“ (Becker, 2000, S. 450) betitelt. Auch in aktuellen Studien bleibt dieses Thema relevant. Exemplarisch ist neben PISA der IQB-Bildungstrend zu nennen, welcher die „Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards“ (Prien, 2022, S. 9), eine der Maßnahmen welche als Antwort auf den PISA-Schock eingeführt wurde (Hanschmann, 2017), zum Ziel hat. In diesem regelmäßig erscheinenden Bericht zeichnen sich seit Jahren ungünstige Entwicklungen der deutschen GrundschülerInnen, besonders für sozial benachteiligte Kinder, ab (Stanat et al., 2022, S. 281). Als ein für das deutsche Bildungssystem überaus einschneidendes bildungspolitisches Projekt gilt neben den Bildungsstandards die Einführung beziehungsweise der Ausbau der Ganztagsschulen (kurz: GTS). Dieses Projekt war von vornherein nicht nur zeit-

lich, sondern ebenso konzeptuell mit dem PISA-Schock und dem erkennbaren Wunsch nach einem grundlegenden Umbau des Schulsystems verknüpft (Gudjons, 2008; Hanschmann, 2017). Seither wird die GTS in vielen Beiträgen als eine geeignete Möglichkeit zur substanziellen Verbesserung schulischen Lernens sowie zur Bekämpfung sozialbedingter Leistungsentwicklung benannt (Schaller, 2020). Doch warum nimmt speziell das Konzept der GTS seit dem PISA-Schock eine solch prägende Rolle im Diskurs um das Bildungssystem ein? Eine Antwort darauf ist der Wunsch nach einer Reform des bis dahin traditionell halbtägigen Schulsystems. Somit gilt speziell die Erweiterung der institutionell arrangierten Zeit von Kindern und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem als entscheidend (Wiere, 2011a). Dieser Aspekt lenkt nicht nur die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie SchülerInnen bessere Leistungen in der Schule erzielen können, sondern vielmehr darauf, wie die Institution Schule und der Schulalltag gestaltet sein müssen, um dies zu ermöglichen. Im Verlauf dieser Arbeit wird daher untersucht, wie die GTS nicht nur als Lösung für sozialbedingte Bildungsunterschiede, sondern auch als Antwort auf zahlreiche weitere Herausforderungen des Bildungssystems und der Gesellschaft angesehen werden kann. Letztlich sollte deutlich geworden sein, wie die schockierenden Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung speziell die schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen in den Fokus gesellschaftlicher Diskussionen rückten. Zusätzlich führten die seit den 2000er Jahren populären internationalen sowie nationalen Vergleichsstudien zu einem erhöhten gesellschaftlichen Interesse an der Gestaltung des Schulsystems und betonten darüber hinaus den dringenden Handlungsbedarf der politisch Verantwortlichen (Schaller, 2020). Doch trotz dieses Handlungsbedarfs, welchem zum Teil bereits durch Reformbemühungen wie den Bildungsstandards oder den Ausbau der GTS im Laufe der 2000er Jahre Rechnung getragen wurde, scheint das Schulsystem bis heute den gesellschaftlichen Anforderungen nicht vollends gerecht zu werden. Dies wird umso deutlicher, sobald aktuelle gesellschaftliche Modernisierungsprozesse mit in die Betrachtung einbezogen werden.

1.1 Die Ganztagsschule im Kontext aktueller Modernisierungsprozesse

Betrachtet man den Diskurs um das deutsche Bildungssystem, zeigen sich neben anhaltenden Forderungen nach Reformen auch Veränderungen. In einigen Beiträgen wird der Teilbereich des Schulsystems seit Jahren daher als „[...] rückständig – und zugleich enorm anpassungs- und wandlungsfähig“ (Gudjons, 2008, S. 265) beschrieben. Diesem Widerspruch liegt zugrunde, dass das Bildungssystem notwendigerweise permanent auf komplexe gesellschaftliche Entwicklungen reagieren muss. Aktuelle Veröffentlichungen der Bildungsberichterstattung können dabei helfen, die Diskussionen über Reformen und die gesellschaftlichen Entwicklungen in Verbindung zu setzen. Unter anderem werden derzeit im Nationalen Bildungsbericht Änderungen der Familiensituation und

die sich daraus ergebende Nachfrage nach institutioneller Betreuung diskutiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Der Wandel der Familie hat dabei nicht nur Einfluss auf die zeitliche Veränderung der individuellen Eltern-Kind-Beziehung, sondern ebenso auf das gesellschaftliche Verhältnis von familiärer zu institutioneller Erziehung. Weiterhin lohnt sich der Blick anhand des Bildungsberichts auf die langfristige Entwicklung der Anzahl an SchülerInnen, welche für das Schulsystem und dessen Ausbau eine entscheidende Kennzahl darstellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Wurden vor knapp 10 Jahren noch rückläufige Zahlen von SchülerInnen berichtet und durch einige AutorenInnen aufgrund dessen die Rentabilität des differenzierten Schulsystems hinterfragt (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2010), zeigen sich gegenwärtig andere Einschätzungen. Das aktuelle Aufkommen an SchülerInnen steigt etwa aufgrund einer inzwischen erneut erhöhten Geburtenrate sowie Migrationsbewegungen und lenkt dadurch die gesellschaftliche Diskussion auf vormals ungeahnte Herausforderungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Demzufolge wird der Diskurs um das deutsche Schulsystem sowohl von demographischen und sozialen als auch von bildungspolitischen Faktoren beeinflusst. Darüber hinaus darf der Dauerbrenner der Bildungsforschung im aktuellen Bildungsmonitoring nicht vergessen werden. Noch im ersten PISA-Bericht Anfang der 2000er Jahre waren die deutschen AutorenInnen anfänglich „überrascht, wie stark solche sozialen Faktoren [wie die familiäre Herkunft] die Leistungen der Heranwachsenden beeinflussen“ (Tillmann & Meier, 2001, S. 504). Seitdem sind solche sozialbedingten Leistungsunterschiede wiederholt in den PISA-Berichten dokumentiert worden (Weis et al., 2019), wodurch die fortwährende Bestätigung dieses Dauerbrenners weniger überraschend erscheint. Die in den letzten Jahrzehnten angestoßenen Reformprojekte scheinen also nicht alle Herausforderungen bearbeitet zu haben. Einige ForscherInnen kritisieren hingegen, dass durch den PISA-Schock und dessen mediale Aufbereitung das Bildungssystem eher in „Verruf“ (Schaller, 2020, S. 237) gebracht wurde. Trotz der Kritik an der PISA-Studie und der eingeschränkten Perspektive des PISA-Schocks kann zumindest festgestellt werden, dass durch den daran anschließenden medialen Diskurs die Schulstruktur verstärkt in den Blick der politisch Verantwortlichen geriet. Erst durch den mit PISA verbundenen Diskurs wurde früh erkannt, dass Reformen im Schulsystem als notwendig betrachtet werden können. Dieser Diskurs trug somit nicht nur zur Intensivierung der bildungspolitischen Debatte bei, sondern auch zur Bekämpfung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten (Schaller, 2020). Die politisch forcierte Umgestaltung, unter anderem durch den Ausbau der GTS, spiegelt sich seitdem ebenso in der aktuellen Bildungsberichterstattung wider. Beispielhaft nimmt der Zeitaufwand schulischer Bildung einen Schwerpunkt in aktuellen Bildungsberichten ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Weiterhin wird in diesem Bericht betont, dass sowohl Veränderungen hinsichtlich des typischen Besuchs bestimmter Schulformen einerseits als auch der Besuch unterschiedlicher Betreuungsformen andererseits neue entscheidende Beobachtungsaspekte darstellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). In der

Betrachtung der regelmäßigen Zeitinvestitionen in Form der wöchentlichen Bildungszeit zeigt sich daher bei SchülerInnen ein gewisser Trend zur grundlegenden Ausdehnung der in Institutionen verbrachten Zeit. Dies bedeutet, dass die Veränderungen der schulstrukturellen Bedingungen nicht nur abstrakt in der Schultheorie oder in der Politik diskutiert werden, sondern sich bereits im Alltag der Kinder und Jugendlichen abbilden lassen. Ob sich die Verlängerung der schulischen Zeit aufgrund bildungspolitischen Handlungsdrucks in Folge schockierender empirischer Ergebnisse oder aufgrund komplexer gesellschaftlicher Wandlungen ergab, kann hingegen nicht kausal geklärt werden. Vielmehr verdeutlichen die angeführten Entwicklungen in der Gesellschaft und im Bildungs- und Schulsystem, wie komplex der Diskurs um den Ausbau der GTS ist. Vor allem wird aber ersichtlich, dass derzeitige schulstrukturelle Veränderungen besonders unter einem zeitlichen Aspekt diskutiert werden.

1.2 Das Mehr an Zeit als Antwort auf vielfältige Herausforderungen

Der Anfang des 21. Jahrhunderts erhoffte Anstoß zum Wandel im Bildungssystem kann durch eine Vielfalt an Reaktionen und Reformen der einzelnen Bundesländer, wie eben dem geplanten Ausbau der GTS, gesehen werden (Textor, 2009). Für den vorangetriebenen Ausbau wurde neben vielen anderen Gründen auch die soeben vorgestellte Erwartung des Ausgleichs sozialbedingter Leistungsunterschiede bei SchülerInnen angeführt. In der langjährigen Erforschung der GTS wird die Kompensation solcher Unterschiede, also insbesondere die gezielte Förderung von benachteiligten SchülerInnen, als eines der Hauptziele des Ausbaus angeführt (Lossen, Holtappels, Osadnik & Tillmann, 2021; Züchner & Fischer, 2014). Auch aufgrund einer solchen kompensatorischen Wirkung von GTS und der Vielfalt an weiteren „Hoffnungen und Erwartungen“ (Strietholt, Maniatus, Berkemeyer & Bos, 2015, S. 740), wurde der Ausbau dieser schulischen Organisationsform seit den 2000er Jahren politisch stark forciert. Der Ausbau wurde sodann durch Finanzmittel des Bundes in Form des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (kurz: IZBB) vorangetrieben (Linberg, Struck & Bäumer, 2018; Lossen et al., 2021; Lossen, Tillmann, Holtappels, Rollett & Hannemann, 2016). Das bundespolitisch initiierte Bildungsprogramm IZBB galt bis dato als das finanziell größte seiner Art und wurde sogar durch eine Marketingkampagne begleitet (Wiery, 2011a). Dass speziell dieses Reformprojekt als Lösung für zentrale Probleme des deutschen Bildungssystems dient, wird in aktuelleren Beiträgen auf ein bestimmtes Charakteristikum dieser Betreuungsform zurückgeführt:

„Ganztagsschulen wird ein besonderes Potenzial zugeschrieben, das ‚Mehr an Zeit‘ dahingehend zu nutzen, die Lernarrangements auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abzustimmen.“ (Kielblock, Arnoldt, Fischer, Gaiser & Holtappels, 2021a, S. 13)

Wie Kielblock et al. (2021a) betonen, scheint die GTS vor allem aufgrund des distinktiven Charakteristikums des „Mehr an Zeit“ ein „besonderes Potenzial“ zu bieten. Demzufolge ermöglicht ein größeres Zeitvolumen eine individuelle und intensivere Förderung von SchülerInnen, welche allen voran eine bessere (Leistungs-)Entwicklung der SchülerInnen mit sich bringen sollte. Eine solch zeitlich intensivere individuelle Förderung bildet dagegen nur eine von zahlreichen Hoffnungen ab. Daneben gilt die GTS heutzutage als Notwendigkeit, um den gestiegenen Ansprüchen an die soziale Infrastruktur, der Stärkung der sozialerzieherischen Funktion der Schule oder der geforderten Entwicklung einer neuen schulischen Lernkultur gerecht zu werden (Höhmnn, Holtappels & Schnetzer, 2004). So vielfältig die Hoffnungen an diese Betreuungsform sind und im Laufe der Zeit in unterschiedlichem Maße priorisiert wurden, so vielfältig zeigt sich der Gegenstand der GTS selbst. Schon in der ersten durch die Kultusministerkonferenz (kurz: KMK) (2006) erarbeiteten formalen Bestimmung finden sich drei Angebotsformen. Wie in diesem Buch später ausgeführt werden wird (siehe Kapitel 3 „Die Bestimmung der schulischen Ganztagsbetreuung“), zeigen sich die unterschiedlichen Hoffnungen an die ganztägige Betreuung außerdem abhängig von der jeweiligen Angebotsform. Zudem wird erarbeitet, dass ein Blick in die empirischen Daten der ersten groß angelegten Erhebungen zu diesem Forschungsgegenstand, die „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (kurz: StEG), zeigt, dass eine simple Gegenüberstellung der verschiedenen Formen der GTS sich als überaus schwierig gestaltet (Klieme, Holtappels, Rauschenbach & Stecher, 2008). Interessant ist zudem, dass in theoretischen Diskussionen der Fokus auf die Formen schulischer ganztägiger Betreuung gelegt wird, also Schulen, die primär der KMK-Definition einer GTS entsprechen. Die schon vor dem Anfang der 2000er Jahre vorhandenen außerschulischen ganztägigen Betreuungsmöglichkeiten im Bildungssystem, allen voran die in manchen Bundesländern traditionelle Hortbetreuung, finden so nur bedingt Beachtung. Und dies, obwohl eine gewisse Problematik in der Abgrenzung zwischen den schulischen und anderen ganztägigen Betreuungsformen erkannt werden kann (Höhmnn et al., 2004; Markert, 2011). Das Feld der institutionellen Betreuung in verschiedenen Betreuungsformen gestaltet sich demgemäß höchst komplex. Sollte man sich daher mit Blick auf den durch den PISA-Schock und aktuelle Entwicklungen des Bildungssystems ausgelösten Ausbau der vielversprechenden ganztägigen Betreuung eindeutige Lösungen erhoffen, wird man daher vermutlich enttäuscht werden. Ob es die eine Form beziehungsweise den einen Vorteil durch das Mehr an Zeit der ganztägigen schulischen Betreuung in Deutschland gibt, kann also angezweifelt werden. Dies mag zunächst überraschen, wenn man bedenkt, dass die GTS seit mehreren Jahrzehnten einen wesentlichen Bestandteil des modernen Bildungsdiskurses darstellt.

1.3 Das zyklische Auftreten der Ganztagsschule

Bereits 1968 begründete der Deutsche Bildungsrat die Einführung von Schulversuchen mit GTS durch veränderte Bildungsaufgaben sowie eine Verbesserung der Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem (Höhmnn et al., 2004). Dementsprechend haben bereits Jahrzehnte vor dem finanzstarken Förderprogramm IZBB entscheidende Gremien der Politikberatung die Vorteile der GTS herausgearbeitet (Wiery, 2011a). Allen voran empfahl der Deutsche Bildungsrat (1968) im Zuge mehrerer Überlegungen zur schulischen Strukturreform Ende der 1960er Jahre explizit die Einrichtung einer für spätere Analysen ausreichenden Anzahl von GTS. Demnach wurde die GTS damals wie heute als relevant für die potenzielle Bewältigung verschiedener pädagogischer und gesellschaftlicher Herausforderungen angesehen. Ein genauerer Blick auf die im Laufe der Jahre postulierten Ziele der Einführung der GTS verrät, dass die zeitgeschichtlich unterschiedlich bedingten Hoffnungen für die Reform nicht weit divergieren. Einzelne Begründungen aus den 1960er-Jahren wurden während des Ausbaus der GTS in den 2000er-Jahren als bestehend oder, analog zu gesellschaftlichen Entwicklungen, sogar verstärkt festgestellt (Höhmnn et al., 2004). Interessant ist, dass die Kompensation sozialbedingter Bildungsungleichheiten bereits in der Argumentation des Deutschen Bildungsrates mit zusätzlichen zeitlichen Erweiterungen und mit neuen schulischen Aufgaben verknüpft wurde (Wiery, 2011a). Hierunter zählen neben der inhaltlichen Differenzierung des Unterrichts ebenso die Entwicklung neuer Arbeitsformen oder die soziale Durchmischung der Schülerschaft. Die GTS hat also seit geraumer Zeit einen prägenden Einfluss auf den Diskurs über alternative Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungssystems. Dementsprechend beschreiben Höhmnn et al. (2004), wie seit der Nachkriegszeit die Diskussion um die Einführung von GTS „in gewissen Abständen für die Bildungslandschaft immer wieder neu belebt“ (S. 253) wurde. Das Aufleben in der Moderne hat seinen Ursprung im durch das IZBB geförderten Aus- und Aufbau der GTS und wurde vornehmlich durch das Forum Bildung ideell fundiert. Dieses Gremium adressierte Anfang des 21. Jahrhunderts die Notwendigkeit unterschiedlicher Reformen, wie die Verbesserung der frühkindlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen sowie den Ausbau der individuellen Förderung durch GTS. Weiterhin betonte das Forum Bildung (2001) die Relevanz der wissenschaftlichen Begleitung der angestrebten Reformen. Obwohl es in den 2000er Jahren so schien, dass die GTS wie zu Zeiten des Bildungsrates erneut in den Vordergrund des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurses rückte, zeigte sich relativ bald eine gewisse Trendwende. Gemessen an der Publikationsdichte zu diesem Thema zeigte sich, dass die wissenschaftliche Aufmerksamkeit, die zu Beginn der 2000er Jahre ihren vorläufigen Höhepunkt erreichte, bereits ab den 2010er Jahren wieder abnahm (Wiery, 2011a). Diese Entwicklung offenbart sich ebenso im medialen Diskurs. Einige PolitikerInnen vollzogen eine gewisse Kehrtwende und erkannten bereits 2013 keine zwingende Handlungsnotwendigkeit in diesem einst von der Bundespolitik stark geförderten Projekt (Dowideit, 2013). Das

Abschwächen der Diskussion mag wohl durch die frühen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und für einzelne Aspekte, wie der fachlichen Förderung, „ernüchternd[e]“ (N. Fischer, Sauerwein, Theis & Wolgast, 2016, S. 790) Bilanz begründet sein. Da Debatten dieses Gegenstandes zusammenfassend ebenso rasch abklingen, wie sie gekommen sind, kann man insofern von einem „zyklischen“ (Wiere, 2011a, S. 21) Auftreten des Diskussionsgegenstandes sprechen. Nach der Abschwächung in den 2010er Jahren könnte man aufgrund der vorgestellten gesellschaftlichen Entwicklungen sowie neuerer politischer Bemühungen darüber hinaus vermuten, dass das Thema nun einem weiteren Zyklus der Aufmerksamkeit entgegengeht.

1.4 Rekordinvestitionen und die Renaissance der Ganztagsschule

Betrachtet man die politische Diskussion der letzten Jahre, wird deutlich, dass die GTS und insbesondere ihr Ausbau seit einiger Zeit und bis heute im Mittelpunkt des gesellschaftlichen Diskurses stehen. So werden gegen Ende der 2010er Jahre in dem Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD (2018) milliardenschwere Investitionen „auf Rekordniveau“ (S. 11) für den Ausbau von ganztägigen Betreuungsangeboten versprochen. Die Beschreibung als rekordverdächtig verweist zwar auf die steigende Relevanz der Thematik, wirkt bei genauerer Betrachtung aber nicht mehr so beeindruckend. Andere in diesem Vertrag postulierte Bildungsinvestitionen, wie jene zur Digitalisierung im Schulbereich, weisen gemessen am Investitionsvolumen einen höheren Stellenwert auf (CDU et al., 2018). Die Einschätzung als potenziell rekordverdächtige Investition von zwei Milliarden Euro wirkt weiterhin fragwürdig, wenn sie mit früheren bundespolitischen Förderprogrammen wie dem IZBB zu Beginn der 2000er Jahre verglichen wird. In der damaligen Vereinbarung verpflichtete sich die Bundesregierung in einem ähnlich langen Zeitraum mit vier Milliarden Euro, doppelt so viel Finanzmittel für den Ausbau der GTS bereitzustellen (Bundesministerin für Bildung und Forschung (BMBF), 2003). Zwischen dem Versprechen eines Koalitionsvertrags und den tatsächlich aufgewandten staatlichen Investitionen kann durchaus eine große Lücke bestehen. Jedoch wird bereits in solchen politischen Zuschreibungen deutlich, inwieweit einzelne Reformen zumindest auf bundespolitischer Ebene priorisiert werden. Von noch größerer Bedeutung für die Bemühungen um eine Reform des deutschen Bildungssystems ist wohl der im Koalitionsvertrag festgehaltene Rechtsanspruch auf einen Ganztagsbetreuungsplatz. Dem Vertrag zufolge sollen bis 2025 die Angebote der GTS so weit ausgebaut werden, dass eine ganztägige Betreuung für alle SchülerInnen im Grundschulalter per Rechtsanspruch erfüllt werden kann (CDU et al., 2018). In dem Koalitionsvertrag der Folgeregierung Anfang der 2020er findet sich die GTS wiederum weniger priorisiert, da keine konkret bezifferten zusätzlichen Finanzleistungen des Bundes identifiziert werden können (Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90 / DIE

GRÜNEN & Freie Demokratische Partei (FDP), 2021). Daneben zeigen andere politische Beiträge, wie die GTS die derzeitige gesellschaftliche Diskussion mitbestimmt. Schließlich wird neben der stärkeren Fokussierung im Bildungsmonitoring sowie der politischen Vorbereitung auf einen Rechtsanspruch in den letzten Jahren beobachtet, dass das „Ganztagesthema erneut intensiv behandelt“ (Kielblock, Arnoldt, Fischer, Gaiser & Holtappels, 2021b, S. 5) wird. Man könnte gegenwärtig also von einer Renaissance der Thematik sprechen. In dieser ist zu erkennen, dass die GTS wesentlich differenzierter betrachtet werden sollte und eine Geschichte bietet, welche durch verschiedene Phasen, Entwicklungen und Kontexte geprägt ist. Ein Beispiel dafür ist die Betreuungsfunktion der GTS, die im Kontext des aktuell gestiegenen Anspruchs auf eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf diskutiert werden kann.

1.5 Stellenwert der Betreuungsfunktion im Diskurs um die Ganztagschule

Neben der Gestaltung eines leistungsfähigeren Bildungssystems rückte in den letzten Jahren zunehmend die Schaffung familienfreundlicher Strukturen in den Mittelpunkt der politischen Begründung für den Ausbau der GTS (Wiere, 2011a). Allem Anschein nach wird die in der Institution Schule verbrachte Zeit nicht mehr primär als die für Kinder (lern-)förderliche Zeit verstanden. Vielmehr macht es den Anschein, dass die erweiterte Betreuungszeit der Kinder als für die Eltern von Kindern befreite Zeit angesehen wird, welche sodann für weitere Familienaufgaben oder die eigene Berufstätigkeit genutzt werden kann. Folglich bestimmen familienpolitische und arbeitsmarkt-orientierte Argumentationen die Begründung zum forcierten Ausbau der GTS. Damit einhergehend ist speziell in der gegenwärtigen Debatte die Bedeutung der „Betreuungsfunktion von Ganztagschule[n]“ (StEG-Konsortium, 2019a, S. 163) nicht zu unterschätzen. Da die Erwerbstätigkeit als entscheidend für die individuelle gesellschaftliche Partizipation betrachtet wird, nimmt auch im Bildungsmonitoring der Vorteil der GTS für die soziale Infrastruktur und die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern eine besondere Stellung ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die einstmals betonten Erwartungen einer Leistungssteigerung sowie Kompensation sozialbedingter Leistungsunterschiede durch die Erhöhung schulischer Lernzeit, also der konkrete Blick auf die Auswirkungen auf SchülerInnen, rücken dadurch erkennbar hinter das Ziel einer verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Demnach sollen nicht allein die Schulen und Kinder, sondern ebenso die Eltern und der Arbeitsmarkt von diesem Reformprojekt profitieren. Es kann bereits an dieser Stelle also darauf hingewiesen werden, dass der Ausbau der GTS nicht nur eine bildungspolitisch motivierte Reform darstellt. Fiskalische sowie gesamtgesellschaftliche Belange spielen mindestens ebenbürtig eine Rolle. Dies wird in aktuellen Beschreibungen des Ausbaus der GTS als eines der „zentralen familien- und bildungspolitischen Ziele“ (Bach et al., 2020, S. 1)

der letzten Regierungskoalition deutlich. Allein die semantische Voranstellung der familienpolitischen Aspekte vor jenen der bildungspolitischen erweckt den Anschein, dass erstere zumindest in der politischen Argumentation fokussiert werden. Eine solche Akzentuierung war schon im Frühstadium der Entwicklung des Ganztagsschulangebots erkennbar, da der Ausbau der GTS im Laufe der Jahre weniger als Reaktion auf die PISA-Studie angesehen wurde, sondern zunehmend als unterstützende Maßnahme für Familien (Wiery, 2011a). Letzten Endes kann aufbauend hierauf vermutet werden, dass die unterschiedlichen Priorisierungen der verschiedenen Zielsetzungen im Ausbau der GTS mit unterschiedlichen Konsequenzen einhergehen. All dies sollte in der späteren Bewertung möglicher Wirkungen der einen GTS bedacht werden.

1.6 Die Ganztagsschule und die bedeutende Phase der Grundschulzeit

Neben einem kommenden Rechtsanspruch sowie der Relevanz der Betreuungsfunktion verweisen weitere Gründe darauf, warum es sich lohnt, in dem GTS-Diskurs einen ausgewählten Schulabschnitt hervorstellen. Ausgangslage hierfür ist die Annahme, dass der Ausbau der GTS als geeignete politische Maßnahme angesehen wird, um sozialabhängige Leistungsunterschiede zu kompensieren (Relikowski, 2012). Da sich zudem die Leistungen der GrundschülerInnen als zunehmend heterogen gestalten, gewinnt die Bearbeitung der familiär bedingten Unterschiede speziell im Primarbereich derzeit an Bedeutung (Relikowski, 2012). Mit der schwerwiegenden Bildungsentscheidung am Ende der Grundschulzeit gibt es einen weiteren Grund, welcher den Primarbereich als eine der wichtigsten „Gelenkstellen individueller Bildungsverläufe“ (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010, S. 75) unterstreicht. Dass sich die Grundschule für kompensatorische Maßnahmen empfiehlt, liegt weiterhin an einem zusätzlichen Charakteristikum dieser Bildungsetappe: Die ab dieser Etappe geltende Schulpflicht und die damit einhergehende erstmalige Erreichbarkeit aller Kinder eines Jahrgangs (Fölling-Albers, 2019). Dieses Merkmal stellt die Schlüsselrolle der Grundschule im deutschen Bildungssystem, speziell für zwei Gruppen, hervor:

„Für Kinder aus bildungsfernen Haushalten sowie für Kinder mit Migrationshintergrund ist die Grundschule die vorrangige, wenn nicht gar die einzige Einrichtung, die sie auf die Herausforderungen der weiterführenden Schulen vorbereiten kann. Ohne sie hätten diese Kinder wohl nur geringe Chancen auf eine gleichwertige gesellschaftliche und berufliche Teilhabe.“ (Fölling-Albers, 2019, S. 489)

Es spricht also Verschiedenes dafür, falls die GTS die erhoffte kompensatorische Wirkung erfüllen könnte, diese insbesondere im Grundschulbereich zu etablieren. Ob jedoch das Potenzial der GTS in deutschen Grundschulen hinreichend genutzt wird,

um dieser Erwartung gerecht zu werden, kann durchaus bezweifelt werden. Oftmals wurde die Hausaufgabenbetreuung als „Kernangebot“ (Holtappels, Radisch, Rollett & Kowoll, 2010, S. 172) und somit als eines der häufigsten Leistungen der GTS beschrieben. An einer solchen Schwerpunktlegung wurde hingegen schon frühzeitig Kritik geübt:

„Auch die reine Verlagerung der Hausaufgaben erledigung an die Schule führt unter dieser Diskussion des Zeitaspekts letztlich nicht dazu, dass mehr Zeit für die Erfüllung der ‚großen Erwartungen‘ zur Verfügung stünde. Um ein Mehr an Zeit im Sinne der Verlängerung des Schultages kann es also gar nicht vordergründig gehen.“ (Wiere, 2011a, S. 25)

Folglich kann also vermutet werden, dass das Mehr an Zeit der GTS seit Jahren eher für die Betreuung als schulische Förderung genutzt wurde. Und das trotz der aktuellen Lage, die nicht wenige ExpertenInnen, darunter den Vorsitzenden der ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK, dazu verleitet, den Zustand des heutigen Bildungssystems mit dem der 1960er Jahre – also den Jahren der ersten Bildungskatastrophe – zu vergleichen (ZDFheute, 2022). Dabei sind solche plakativen Vergleiche für den Grundschulbereich mit Blick auf die „besorgniserregend[en]“ (Stanat et al., 2022, S. 281) Ergebnisse des IQB-Bildungstrends durchaus nachvollziehbar. Grundsätzlich wird deutlich, wie dringend die Verbesserung der schulischen Förderung in der Primarstufe, zuvorderst durch einen Ausbau der GTS, ist. Hinzu kommt der erschwerende Hintergrund, dass in dieser Bildungsstufe eine bereits vorhandene hohe Diversität der, zum Teil ganztägigen, Betreuungslandschaft vorherrscht. Unter anderem kann aber deshalb ein Vergleich zwischen der traditionellen Hortbetreuung und der ausgebauten schulischen Ganztagsbetreuung als interessant erscheinen (Höhmman et al., 2004; Markert, 2011). Dem vorgelagert ist es nötig, sich der genauen Bestimmung des Forschungsgegenstandes der GTS sowie möglichen Abgrenzungen zu widmen.

1.7 Fazit: Notwendigkeit einer fortwährenden Diskussion des Forschungsgegenstandes Ganztagschule

Der Forschungsgegenstand der GTS lässt sich einleitend als komplex beschreiben. Trotz der umfangreichen Hoffnungen sowie zahlreichen Zyklen der Aufmerksamkeit kann man bisher festhalten, dass der hier bearbeitete Gegenstand noch vertiefende Forschungsbemühungen zulässt. Beispielsweise werden bisher „recht wenige empirische und entsprechend differenzierte Untersuchungen“ (Linberg et al., 2018, S. 1207) in Aspekten der schulischen Leistungen vorgestellt. An diesem und weiteren vom Forschungsfeld geäußerten Potenzialen möchte die vorliegende Arbeit ansetzen und unter anderem aufbauend auf den methodischen Limitationen der bisherigen Forschungsbemühungen ein eigenes Desiderat entwickeln (siehe Kapitel 4 „Die ganztägige Betreuung

als Lichtgestalt? „). Da sich der Forschungsgegenstand in gewissen Aspekten fortlaufend neu bestimmen lässt, muss betont werden, dass eine eindeutige abschließende Bewertung nicht möglich erscheint. Vielleicht ist auch dies der Grund, warum die GTS in gewissen Zyklen an Aufmerksamkeit gewinnt. Es konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass die GTS aktuelle pädagogische Diskurse prägt und das Potenzial vorweist, in den nächsten Jahren erneut als „Topthema“ (Wiere, 2011a, S. 17) zu avancieren. Ob es sich bei der aktuellen Reformbemühung in der Folge neuer Aufmerksamkeit um eine Renaissance der GTS als eine Lichtgestalt und „Reformprojekt mit Sprengkraft“ (Rauschenbach, 2005, S. 93) handelt, soll am Ende dieser Arbeit diskutiert werden. Als Grundlage hierfür wird sich anfangs in Kapitel 2 „Die Diversität und Diskrepanzen der an die Ganztagsschule gestellten Hoffnungen“ dem Forschungsgegenstand genähert und dieser in seiner Kontextabhängigkeit genauer erörtert. Dabei werden vergangene sowie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, welche eben den Kontext der modernen Renaissance der GTS darstellen, betrachtet (Kapitel 2.1). Bei der so erarbeiteten Nachzeichnung des GTS-Diskurses fällt nicht nur auf, wie bedeutend die GTS in gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskussionen in früheren Jahrzehnten war. Vielmehr wird herausgearbeitet, wie die moderne GTS mit aktuellen Entwicklungen in der Gesellschaft, unter anderem in den Familienmodellen, der Schulstruktur und selbst der Lebensphase Kindheit, verbunden ist. Der daran anschließende historische Rückblick erlaubt zudem, die historisch bedingten Schwerpunktlegungen der verschiedenen an die GTS gestellten Hoffnungen nachzuvollziehen (Kapitel 2.2). Daraufaufgehend wird die vielseitige Betreuungslandschaft der ganztägigen Bildung, der Komplexität des Gegenstandes entsprechend, konkret in seiner Entwicklung in Kapitel 3 „Die Bestimmung und Entwicklung der Ganztagsschule: Gestern, heute und morgen“ erläutert. Nach der näheren Betrachtung der formalen Bestimmung der GTS sowie alternativen Betreuungsformen (Kapitel 3.1) wird daran anknüpfend der durch das IZBB forcierte und in doppelter Hinsicht dynamische Ausbau- und Entwicklungsprozess erörtert (Kapitel 3.2). So zeigten sich innerhalb kürzester Zeit nicht nur zahlreiche in GTS transformierte Halbtagschulen, sondern ebenso zahlreiche Mischformen der ganztägigen Betreuung (Steiner, 2011). Die Entstehung solcher Mischformen ist gleichfalls bedingt durch längst vorhandene traditionelle ganztägige Betreuungsformen und eine eher unkonkrete Bestimmung der GTS seitens der politisch Verantwortlichen (Höhmman et al., 2004). Es ist daher nur schwer möglich, einheitliche Bewertungen des Forschungsgegenstands zu liefern. Zwar wurden mit dem IZBB gleichfalls umfassende Forschungsvorhaben, wie jene der StEG-Studien, ins Leben gerufen. Aber selbst auf Grundlage solcher umfangreichen sowie weiterer Forschungsbemühungen wurde die Befundlage zu einzelnen Aspekten der GTS in den 2010er Jahren noch als „diffus“ (Züchner & Fischer, 2014, S. 361) beschrieben. Trotz der teilweise ausbleibenden Bestätigung einer umfassenden Wirkung der GTS zu Beginn des Ausbaus (Kapitel 3.3) oder gerade aufgrund dessen wurden in den Forschungsvorhaben der letzten Jahre zahlreiche mögliche Erklärungen für die ausbleibende Wirkung diskutiert. Darüber hinaus ist eine gewisse Entwicklung in der GTS-Forschung selbst

zu erkennen (Kapitel 4.2). Auf Grundlage der bisherigen Diskussionen wird in dieser Arbeit der Forschungsgegenstand weiter eingegrenzt. In Kapitel 4 wird schließlich die Frage erarbeitet: „Die ganztägige Betreuung als Lichtgestalt?“ Also: Ist die GTS als besonders einflussreiche und weitreichende Umgestaltung des deutschen Bildungssystems zu verstehen? Bei der Fokussierung auf ausgewählte Forschungspotenziale der GTS wird sich an möglichen theoretischen Modellen orientiert, um eine vermeintlich vielfältige Wirkung überhaupt erklären zu können. Kapitel 4.3 widmet sich daher zwei pädagogischen Klassikern zur Betrachtung der Schule als gesellschaftliche Institution, der Schultheorie Fends sowie der Gesellschaftstheorie Bourdieus. Letztlich steht in Kapitel 5, als Vorarbeit der eigenen Berechnungen und der Diskussion dieser (Kapitel 6 bis 8), die Vorstellung der erarbeiteten Forschungsfrage an: Welche Rolle spielt die individuell gewählte Betreuungsform während der kindlichen Entwicklung in der Primarstufe?

2 Die Diversität und Diskrepanzen der an die Ganztagschule gestellten Hoffnungen

„Ganztagsangebote und Ganztagschule etabliert man nicht, weil es ‚en vogue‘ ist, sondern weil man sich bestimmte Wirkungen verspricht.“ (Wiere, 2011a, S. 13)

Wie Wiere hervorhebt, ist die Etablierung der GTS mit konkreten Wirkungen verknüpft. In einem weiteren Beitrag erörtert Wiere (2011b), dass zugleich die Auslegung und damit die Gestaltung der jeweiligen GTS vom schulischen Kontext vor Ort abhängig sind. Dementsprechend werden sowohl die Erwartungen an die und gleichfalls die GTS als Betreuungsform selbst je nach Perspektive unterschiedlich gedeutet. Insgesamt mag dies nicht verwundern, da aus politischer Sicht versucht wird, durch den GTS-Ausbau zahlreiche und vor allem unterschiedliche Ziele zu erreichen (Wiere, 2011a). Selbst in kommunalen Bildungsberichten findet sich eine Vielzahl an Aspekten, welche durch die GTS bearbeitet und positiv beeinflusst werden sollen (Landeshauptstadt München, 2016). Diese reichen von familienpolitischen Hoffnungen, wie der besseren Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familienleben, bis hin zu bildungspolitischen Anstößen, wie einer grundlegenden Umgestaltung des schulischen Unterrichts oder gar einem gesamtgesellschaftlichen Kulturwandel mit einem neuen gesellschaftlichen Bildungsverständnis. Infolgedessen wird in dem Diskurs um die GTS eine „plurale Motivlage“ (Höhmman et al., 2004, S. 253) identifiziert. Im nächsten Kapitel wird nun spezifisch auf diese Vielfalt der Erwartungen eingegangen. Ein vertiefter Blick offenbart, dass die verschiedenen Ziele sowie Erwartungen durch diverse gesellschaftliche Entwicklungen bedingt sind. Dazu zählen der derzeitige Wandel der Familienstrukturen, aber ebenso andere Prozesse, welche die aktuelle Notwendigkeit des Ausbaus der Betreuungsinfrastruktur junger Kinder unterstreichen (siehe Kapitel 2.1). Zusätzlich werden in diesem Kapitel die historischen Wurzeln der GTS erörtert, um zu zeigen, dass all die an diese Betreuungsform gestellten Hoffnungen in verschiedenen Epochen des deutschen Bildungssystems präsent, jedoch unterschiedlich priorisiert waren (siehe Kapitel 2.2). Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktlegung offenbart die zeitgeschichtliche Analyse einen gewissen Konsens. Es offenbart sich unter anderem, dass an einzelnen Hoffnungen seit Jahrzehnten festgehalten wird, obwohl die ersten wissenschaftlichen Ergebnisse zur Unterstützung des modernen Ausbaus der GTS keine klaren Hinweise auf deren Erfüllung liefern (Wiere, 2011a). Im abschließenden Fazit dieses Abschnitts wird herausgearbeitet, dass sich der gesellschaftliche Diskurs über die GTS möglicherweise weniger aufgrund aktueller Forschungsergebnisse, sondern eher aufgrund gesellschaftlicher Umstrukturierungen wandelt (siehe Kapitel 2.3).

2.1 Der Einfluss gesellschaftlicher Entwicklungen auf den aktuellen Bildungsdiskurs

Anhand aktueller Forschungsbeiträge kann bisher nicht eindeutig von Indizien einer positiven Wirkung der GTS, beispielsweise in der Leistungsförderung oder Kompensation von Bildungsungleichheiten, gesprochen werden (Sauerwein & Heer, 2020). Um zu verstehen, warum der Ausbau der GTS trotz fehlender Beweise seiner Wirkung von wissenschaftlichen oder politischen AkteurInnen derzeit befürwortet wird, ist ein Blick auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen hilfreich. Insbesondere die Veränderungen in der Familienstruktur, wie etwa die gestiegene Erwerbstätigkeit von Müttern (Kapitel 2.1.1), sind von zentraler Bedeutung. Zudem werden weitere gesellschaftliche Umbrüche und deren Einfluss auf die Relevanz der GTS (Kapitel 2.1.2), unter anderem am Beispiel der Verbesserungsmöglichkeiten der sozialkulturellen Infrastruktur (Kapitel 2.1.3), und zuletzt der Beitrag der GTS zu schulstrukturellen Veränderungen (Kapitel 2.1.4) diskutiert.

2.1.1 Der Wandel der Familie und der familiäre Bedarf an institutioneller Betreuung

In der Pädagogik wird die Familie als wesentlicher sowie erster Ort der Ausbildung grundlegender Persönlichkeitsmerkmale angesehen. Somit wird durch die Familie nicht nur eine Unterstützung für den schulischen Erfolg, welche wiederholt empirisch bestätigt werden konnte (Züchner & Fischer, 2014), geboten. Vielmehr prägt die Familie die gesamte Persönlichkeitsentwicklung, indem sie bereits im frühen Kindesalter das Beherrschen der Sprache sowie etablierter sozialer Umgangsformen fördert (Walper, 2007). Die Wirkung der Familie auf die individuelle Entwicklung sollte demnach in ihrer Vielfalt nicht unterschätzt werden. Dennoch wird oft jener Tatbestand fokussiert, welcher zeigt, dass die familiären Ressourcen insbesondere als Faktor für die individuellen Bildungschancen dienen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Vor allem im Hinblick auf eine mögliche kompensatorische Funktion des Schulsystems wurden daher in den letzten Jahren vermehrt Reformbemühungen als mögliche Unterstützung bildungsbenachteiligter Familien diskutiert (Züchner & Fischer, 2014). Das Verhältnis von Schule und Familie scheint demnach eine kritische Bedeutsamkeit im modernen Bildungsdiskurs zu haben und damit die Frage nach schulstrukturellen Neuerungen voranzutreiben. Um das gegenwärtige Verhältnis zwischen Schule und Familie genauer zu untersuchen, liegt der Fokus zunächst auf der Familie, die sich seit einiger Zeit deutlich verändert. Die im 19. und 20. Jahrhundert in Deutschland als Norm für alle Schichten angesehene Familienform der sogenannten „Kernfamilie“ (Walper, 2007, S. 238), die zwei verheiratete Elternteile und ihre Kinder umfasst, hat seit Beginn des 21. Jahrhunderts an Bedeutung verloren. Mit diesem Bedeutungsverlust verliert auch die der Kernfamilie immanente traditionelle geschlechtsspezifische

Rollenverteilung in der Gesellschaft an Relevanz. Folglich zeigt sich derzeit neben der Etablierung alternativer Familienformen auch eine Abkehr von der bisher üblichen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in den Familien (Böhnisch, 2018). Trotz dieser Veränderung der Familie muss betont werden, dass indessen die Familie an sich als entscheidende Unterstützungsinstanz der Kinder weit über die Kindheitsphase hinaus einflussreich verbleibt (Böhnisch, 2018). Ebenso kann die Form der Kernfamilie bei der Betrachtung der aktuellen Familienstrukturen mit zwei verheirateten Elternteilen bis heute als dominierend beschrieben werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Brake & Büchner, 2022). Obwohl diese traditionelle Familienstruktur also vorherrscht, ist der Wandel in Familienverhältnissen von großer Bedeutung, da er zu vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen führt. Dieser Wandel hat etwa dazu geführt, dass die institutionelle Kinderbetreuung heute allgemein als eine erforderliche gesellschaftliche Unterstützungsleistung angesehen wird. Unter anderem begründen Höhmann et al. (2004) schon zu Anfang der 2000er den Ausbau der GTS durch den steigenden Bedarf an erzieherischer Versorgung. Infolgedessen wird der Ausbau der GTS ausdrücklich für junge Schulkinder im Grundschulalter zunehmend als Erweiterung familiärer Unterstützungsmöglichkeiten angesehen. Dies betrifft nicht nur konkrete Erziehungsaufgaben, sondern vielmehr die Erfüllung elterlicher Betreuungswünsche. Diese Wünsche nach mehr Betreuung von Seiten der Eltern sind oft verknüpft mit dem Wunsch nach einer gleichberechtigten Erwerbstätigkeit beider Elternteile. In den Beiträgen der ersten StEG-Studien wurde zum Beispiel eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf als einer der häufigsten Anmeldegründe für Kinder durch die Eltern genannt (Klieme et al., 2008). Abschließend scheint es, dass der gegenwärtige Wandel der Familienstrukturen möglicherweise dazu beiträgt, dass die traditionelle Familie an Bedeutung verliert. Gleichzeitig gewinnt damit die institutionelle Betreuung an Bedeutung. Demnach stellt sich im GTS-Diskurs ebenso die Frage, wie sich die Rollenaufteilung in Familien in den letzten Jahren entwickelt hat und fortan entwickeln wird.

2.1.1.1 Ein genauerer Blick auf Müttererwerbstätigkeit und familiäre Betreuungsbedarfe

Grundsätzlich stieg die Erwerbstätigkeit in Deutschland während der letzten 20 Jahre an. Bis 2011 kann der Anstieg der deutschen Beschäftigungsquote überwiegend auf die Ausweitung des Anteils an Teilzeitbeschäftigungen zurückgeführt werden (Burda & Seele, 2020). Gleichzeitig ist bei dieser Entwicklung der Aspekt des Geschlechts nicht zu unterschätzen, da 2014 fast die Hälfte der Frauen (46%) in Teilzeit beschäftigt waren. Aktuellere Zahlen verweisen zudem auf eine zunehmend niedrigere Diskrepanz zwischen der Erwerbstätigkeit von Frauen mit 76% und jener der Männer mit 83% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die grundlegende Erwerbsbeteiligung in Deutschland ist jedoch nicht allein durch das Geschlecht bedingt. Vielmehr zeigt sich ein „Zusammenspiel von Erwerbstätigkeit und Familie“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 36). Ein genauerer Blick auf dieses Zusammenspiel betont

dabei die Rolle der Mütter. So gehen im Jahr 2019 knapp drei Viertel der erwerbstätigen Mütter einer Teilzeitbeschäftigung nach (73%), während dies nicht einmal auf jeden zehnten erwerbstätigen Vater (7%) zutrifft (Kayed, Hubert & Kuger, 2022). Seit langer Zeit gilt also der Familienstand einer Frau als ausschlaggebend für die eigene Erwerbstätigkeit (Lorenz, 1997). Verknüpft mit der weiterhin dominierenden Familienform der Kernfamilie und dem „männlichen Ernährermodell“ (Hüsken & Alt, 2017, S. 455) überrascht dieser Zusammenhang nicht. Noch heute wird die ungleiche Arbeitsmarktbeteiligung zwischen Frauen und Männern auf eine geschlechtsspezifische Aufgabenaufteilung innerhalb von Familien zurückgeführt (Samtleben & Müller, 2022). Unterdessen ist die geschlechtstypische Rollenverteilung seit ihrem Zenit in den 1960er Jahren, auch aufgrund der anwachsenden Erwerbstätigkeit von Müttern, etwas rückläufig (Walper, 2007). Zwar zeigen Frauen seit Jahren damit eine zunehmende Erwerbstätigkeit und steigern dadurch die durchschnittliche Beschäftigungsquote, übernehmen aber weiterhin in Familien mit Kindern häufiger die Aufgaben der Kinderbetreuung als jene der Einkommenssicherung. Dies wiederum führt im Vergleich zu den Vätern bis heute zu einer verminderten Arbeitsmarktbeteiligung. All dies, obwohl längst ein anhaltender Trend zu einer höheren Beschäftigungsquote von Frauen erkennbar ist, insbesondere in der typischen Familiengründungsphase zwischen 20 und 40 Jahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

2.1.1.2 Kindesalter, Region und elterliche Bildung als weitere Faktoren des Betreuungsbedarfs junger Mütter

Neben der rollenspezifischen Aufgabenverteilung gibt es weitere Bedingungen der Erwerbstätigkeit einer Mutter. Beispielsweise zeigt sich für Mütter in den frühen Lebensjahren ihrer Kinder, besonders im ersten Lebensjahr, häufig eine Inanspruchnahme von Mutterschutz oder Elternzeit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Wie bereits am Ende des 20. Jahrhunderts festgestellt wurde (Lorenz, 1997), ist es noch heute so, dass die Erwerbstätigkeit einer jungen Frau nach wie vor von der Geburt sowie dem Alter des eigenen Kindes abhängt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Erst im Laufe der Jahre nach der Geburt eines Kindes steigt die Arbeitsmarktpartizipation einer Mutter wieder an. Mit dieser Abnahme familiärer Betreuung geht gleichzeitig ein höherer Bedarf an institutioneller, vor allem schulischer, Betreuung einher. Dies wird im Bildungsbericht des Jahres 2020 wie folgt zusammengefasst:

„So scheint für die Mehrheit der Mütter eine Erwerbstätigkeit erst in größerem Umfang möglich oder erwünscht zu sein, wenn die Kinder schulpflichtig werden und sich der zeitliche Betreuungsumfang in der Familie reduziert, der sich auch aufgrund starker regionaler Disparitäten der Öffnungszeiten von Tageseinrichtungen im Einzelnen deutlich unterscheiden kann.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 37)

Die AutorenInnengruppe betont damit einerseits die anfangs analoge Entwicklung des familiären Betreuungsbedarfs und des Kindesalters. Darüber hinaus kann auf regionalspezifische Unterschiede hingewiesen werden, da etwa die Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen je nach Region variiert. Beiträge der Arbeitsmarktforschung stellen etwa heraus, dass die Arbeitsmärkte zwischen den neuen und alten Bundesländern divergieren und daher nicht als ein einheitlicher Arbeitsmarkt betrachtet werden sollten (Burda & Seele, 2020). Darüber hinaus wird in den Flächenländern der neuen Bundesländer im Gegensatz zu den alten ein Bevölkerungs- sowie Geburtenrückgang beobachtet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Damit ist eine regionale Heterogenität in der Betreuungs-, Bevölkerungs- sowie Arbeitsmarktstruktur festzuhalten. Diese Heterogenität wurde vormals in den 1990er Jahren diskutiert, da in den neuen Bundesländern die Unterbrechungsphase der Erwerbstätigkeit durch die Geburt eines Kindes weniger häufig festgestellt wurde als in den alten Bundesländern (Lorenz, 1997). Somit scheint sich seit Jahrzehnten ein Zusammenhang zwischen der regionalbedingten Arbeitsmarktbeteiligung der Frauen und der regionalbedingten Betreuungsinfrastruktur junger SchülerInnen abzuzeichnen. Letztlich zeigen sich die Inanspruchnahme und der Bedarf außerfamiliärer Betreuungsmöglichkeiten als abhängig vom Wohnort (Hüsken & Alt, 2017). Bei der Analyse von Familien und Betreuung ist neben dem Wohnort gleichfalls der Bildungsstand der Eltern zu berücksichtigen. Zum einen haben Frauen mit hohem Bildungsstand im Schnitt weniger Kinder als jene mit niedrigem Bildungsstand (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Zum anderen zeigt sich für Familien mit hohem Bildungsstand ein niedrigeres Risiko für Erwerbslosigkeit und gleichzeitig eine höhere Wahrscheinlichkeit für eine Vollzeiterwerbstätigkeit beider Elternteile (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Mit höherem Bildungsstand sind Frauen somit aufgrund einer karrierebedingten ausbleibenden Familiengründung entweder weniger oder aufgrund einer Familiengründung und gleichzeitig wahrscheinlicheren Erwerbstätigkeit mehr auf institutionelle Betreuungsmöglichkeiten angewiesen. In Anbetracht dieser Situation wird daher im Diskurs über ganztägige Bildung erneut den Müttern besondere Aufmerksamkeit gewidmet (Richter, 2010). Neben der emanzipatorischen Argumentation, die sich auf die Neugestaltung der Familienaufgaben und den Abbau geschlechtsbedingter Diskrepanzen auf dem Arbeitsmarkt konzentriert, gibt es weitere Gründe für den zunehmenden Bedarf an einem Ausbau der Betreuungsinfrastruktur.

2.1.1.3 Arbeitsmarkt- und sozialpolitische Begründung des Ausbaus der institutionellen Betreuung

Abseits der emanzipatorischen Begründung des Ausbaus der Betreuungsinfrastruktur für junge Kinder finden sich ebenso arbeitsmarktorientierte Begründungslinien. Schon in den 1990er-Jahren gab es die Forderung nach einer stärkeren Beteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt. Dabei wurde dies als wesentlicher Beitrag zur besseren Ausschöpfung des gesamten Erwerbspersonenpotenzials hervorgehoben (Lorenz, 1997). Auch aktuell

gilt die Ausweitung des Arbeitsumfangs, speziell jener der Frauen, als besonders relevant für die weitere mögliche Steigerung des derzeitigen Wirtschaftsvolumens (Burda & Seele, 2020). Die Erschließung des offenen Arbeitskräftepotenzials wird aber mit der Voraussetzung eines stärkeren Ausbaus der Betreuungsinfrastruktur verbunden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Auch in diesem Diskurs nimmt die GTS eine wichtige Rolle ein. Beispielsweise bestätigte das Institut der Deutschen Wirtschaft den Zusammenhang der Erwerbswahrscheinlichkeit von Müttern von Grundschulkindern mit deren Nutzung institutioneller Betreuung (Informationsdienst des Instituts der Deutschen Wirtschaft, 2018). Neben solchen arbeitsmarktpolitischen zeigen sich weiterhin sozialpolitische Begründungen für den weiteren Ausbau institutioneller Betreuung. Neben der Gruppe erwerbstätiger Mütter steigt nämlich zudem der Anteil alleinerziehender Familien (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Alleinerziehende Familien wiederum sind von einer überdurchschnittlichen Häufung von sozialen und ökonomischen Risikolagen betroffen. Diese Risikolagen gelten aufgrund schlechterer Bildungs- und sozioökonomischer Ressourcen der Eltern als für Kinder nicht förderlich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Speziell für Kinder in Risikolagen wäre also eine erweiterte institutionelle Betreuung also vorteilhaft. Aber nicht nur Kinder in alleinerziehenden Familien benötigen zunehmend außerfamiliäre Betreuungsmöglichkeiten. Einhergehend mit der größeren Müttererwerbstätigkeit ist die Arbeitsmarktbeteiligung beider Elternteile einer Familie zunehmend wahrscheinlicher (Böhnisch, 2018). Der überwiegende Teil der Familien in Deutschland ist heutzutage auf die Einkommenssicherung durch beide Elternteile angewiesen. Zwischenzeitlich gelten berufstätige Mütter und Väter daher als „selbstverständlicher Teil des heutigen Familienlebens“ (Brake & Büchner, 2022, S. 676). Nur in Familien mit sehr jungen Kindern, also während der ersten Lebensjahre, ist das klassische „männliche Alleinverdienermodell“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 37) weiterhin stark verbreitet. Folglich sollte mit steigendem Kindesalter und bei gleichbleibender gesellschaftlicher Entwicklung die Zahl vollwerbstätiger Familien steigen. Eine solche Entwicklung der modernen Familie birgt gemäß Böhnisch (2018) das anwachsende Risiko einer Überforderung der Familien, welche ohne eine breite öffentliche unterstützende Betreuungsinfrastruktur ihren elterlichen Familienaufgaben nicht mehr vollumfänglich gerecht werden können. Zusätzlich könnte die voranschreitende Flexibilisierung des Arbeitsmarktes die grundlegenden Anforderungen an Eltern in zeitlicher und räumlicher Hinsicht erhöhen (Brake & Büchner, 2022). Neben diesem zum Teil mit Risiken verbundenen Trend der steigenden Erwerbstätigkeit beider Elternteile besteht die Gefahr, dass Kinder in Familien ohne oder mit geringer Erwerbstätigkeit aufwachsen. Aktuelle Zahlen zeigen, dass annähernd jedes zehnte Kind in Deutschland als armutsgefährdet gilt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung besteht für Kinder sogar ein überdurchschnittliches Risiko von Armut. Darum ist Armut in Deutschland „nicht *auch* ein Problem von Kindern, sondern *vor allem* ein Problem von Kindern“ (Brake & Büchner, 2022,

S. 678). Letztlich betont die Forschung, dass bei doppelbeschäftigten, unbeschäftigten oder alleinerziehenden Eltern der Bedarf an zusätzlicher erzieherischer Versorgung als notwendig angesehen wird (Rollett, Lossen & Holtappels, 2020).

2.1.1.4 Das moderne Verhältnis von familiärer und institutioneller Betreuung

All jene genannten gesellschaftlichen Entwicklungen stellen hervor, wie sich in den letzten Jahren die Notwendigkeit des Ausbaus institutioneller Betreuungsmöglichkeiten für Familien mit jungen Kindern offenbarte. Unter zusätzlichem Einbezug eines zugespitzten Fachkräftemangels gewinnt die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf speziell für Mütter weiter an Relevanz (Hüsken & Alt, 2017) und verdeutlicht die anwachsende öffentliche Mitverantwortung institutioneller Betreuung und Erziehung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Gleichzeitig scheint der Bedarf an erzieherischer Versorgung schon seit geraumer Zeit nicht ausreichend gedeckt zu sein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Höhmann et al., 2004). Eine baldige Deckung des unzureichenden Platzbedarfs wird aufgrund der anhaltend hohen Kinderzahlen und zum Teil regional bedingt hohen Geburtenraten nicht erwartet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Zudem wird prognostiziert, dass der Übergang von der frühkindlichen Betreuung in die Grundschule für Eltern eine anspruchsvolle und langfristig bestehende Herausforderung darstellt (Guglhör-Rudan & Alt, 2019). Nach nun gut zwei Jahrzehnten politisch vorangetriebenen Ausbaus der GTS bleibt es daher wenig überraschend, dass die durch diesen Prozess geweckten Erwartungen der Eltern – insbesondere hinsichtlich der zuverlässigen Betreuungszeiten für ihre Kinder – weiterhin bestehen (Rollett et al., 2020). Die Eltern, allen voran berufstätige Mütter, wünschen sich also auch heute noch verlängerte Betreuungszeiten ihrer Kinder, und dies vor allem über den Zeitpunkt der Einschulung hinaus. Diese gesellschaftlichen Entwicklungen können wie folgt zusammengefasst werden:

„Eine frühere Rückkehr von Müttern in die Erwerbstätigkeit, ein massiv anhaltender Kita-Ausbau sowie erweiterte Elterngeldregelungen, die auch das Engagement der Väter in der Familie zu stärken versuchen, bilden den Rahmen, in dem gesellschaftlich, aber auch individuell von den Eltern um ein passendes Verhältnis von familiärer und institutioneller Betreuung gerungen wird.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 102)

Die derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungen verdeutlichen somit, wie sowohl politische Maßnahmen als auch das Handeln der Eltern selbst ein neues Verhältnis zwischen familiärer und institutioneller Betreuung junger Kinder prägen. Erstaunlich dabei ist, dass dieser Aushandlungsprozess seit nun mehreren Jahrzehnten geführt wird, obwohl einige der vorgestellten gesellschaftlichen Entwicklungen, allen voran die Erwerbstätigkeit der Mütter, seit längerer Zeit vorhergesagt und sogar aus fiskalischer sowie emanzipatorischer Sicht gefordert wurden. Bisher hat sich zumindest der gesellschaftliche Anspruch angepasst, gilt doch nun die institutionelle Betreuung der

Kinder unter drei Jahren sowie die nachmittägliche Betreuung von Schulkindern nicht wie früher als Ausnahme, sondern zunehmend als Norm (Hüsken & Alt, 2017). Ein kurzer Blick auf die Entwicklung der frühkindlichen Bildungsinstitutionen ermöglicht es, überschneidende Ähnlichkeiten offenzulegen, und bietet damit eine Orientierungshilfe zur Einschätzung zukünftiger Entwicklungen im Ausbau der Betreuungsinfrastruktur und der GTS.

2.1.1.5 Ausbau der Kindertagesstätten: Vorbild und gleichzeitig Konkurrenz zum Ausbau der Ganztagschulen

Das moderne Verhältnis von familiärer und institutioneller Betreuung offenbarte sich früh zu Beginn des 21. Jahrhunderts in einer steigenden Nutzung der frühkindlichen Bildungsinstitutionen. Spätestens seit 2004 sind der Ausbau von Angeboten der Kindertagesbetreuung und die Nutzung sowie die Nachfrage nach Bildungsangeboten für untersechsjährige Kinder stark gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Trotz des fast ein Jahrzehnt andauernden Ausbaus scheint die Nachfrage aktuell nicht gedeckt zu werden. So wird beim derzeitigen Ausbaustand zwar nicht in allen Regionen Deutschlands, aber insbesondere in urbanen Metropolen ein fortschreitender Angebotsausbau als nach wie vor erforderlich erachtet (Klinkhammer et al., 2022). Zusätzlich gestaltet sich der Ausbau der frühkindlichen Bildung in den letzten Jahren auch aufgrund des Ausbaus der GTS als zunehmend herausfordernd:

„Der Rechtsanspruch auf einen Ganztagsbetreuungsplatz und der damit verbundene notwendige Ausbau von Betreuungsplätzen im Grundschulalter in vielen Regionen wird die Ressourcenengpässe [in der frühkindlichen Bildung] voraussichtlich verschärfen, etwa bei der Akquise von qualifiziertem Personal, ausreichend Flächen und adäquaten Räumen für den Bau von Kindertageseinrichtungen.“ (Klinkhammer et al., 2022, S. 242)

Obwohl frühzeitig gesellschaftliche Entwicklungen erkannt und politische Maßnahmen ergriffen wurden, um eine passende Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur zu schaffen, scheint also eine vollständige Anpassung an die vorhandenen Bedarfe zunehmend unrealisierbar. Dabei wurde neben dem Ausbau der schulischen Ganztagsbetreuung ebenso jener in der frühkindlichen Förderung vor mehr als 20 Jahren als „vordringlich“ (Forum Bildung, 2001, S. 5) bekräftigt. Zwar gab es seit dieser Bewertung Hinweise auf einen Paradigmenwechsel in der Familienpolitik, der zu einer erheblichen Ausweitung der Einrichtungen für die frühkindliche Bildung führte (Klinkhammer et al., 2021), aber die gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen scheinen dennoch noch nicht erfüllt zu sein. Die seither geäußerte Kritik an dem bisherigen Zustand des frühkindlichen und schulischen Bildungs- und Betreuungssystems bezieht sich zudem nicht nur auf eine ungedeckte Nachfrage. Aus dem eigenen Beschäftigungssektor der frühkindlichen Bildung werden weitere Probleme benannt. Dabei stellt ein Kritikpunkt die bisherige finanzielle Schwerpunktlegung auf die Schaffung neuer Betreuungsplätze

anstelle der Qualitätssteigerung oder -sicherung in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen dar (Riedel & Klinkhammer, 2018). So wurde in den letzten Jahren vermehrt die Qualität der Institutionen und primär der verbesserungswürdige Betreuungsschlüssel von Fachkräften zu betreuenden Kindern in Frage gestellt (Riedel & Klinkhammer, 2018). Analog dazu zeigt sich eine vergleichbare Dynamik beim Ausbau der schulischen Ganztagsbetreuung. Ähnlich fokussierte der GTS-Ausbau in den frühen 2000er Jahren insbesondere die Infrastruktur und weniger Qualitätsaspekte, wie genügend vorhandenes und qualifiziertes Personal (Klieme et al., 2008). Somit zeigen beide seit dem PISA-Schock politisch forcierten Reformprojekte eine herausfordernde Problematik in der Personalakquise sowie -weiterbildung und auf diese Weise in der späteren Angebotsqualität. Dabei führt allein der aktuelle Fachkräftemangel in der frühkindlichen Bildung zu einer verschärfenden Konkurrenz innerhalb dieses Sektors (Klinkhammer et al., 2022). Zudem sollte bedacht werden, dass aktuellen Einschätzungen zufolge weiterhin eine Zunahme der Nachfrage nach Plätzen durch die Eltern und eine Fortführung der bisherigen Entwicklungen und Herausforderungen prognostiziert werden (Klinkhammer et al., 2021). Der „dringende Ausbaubedarf“ (Rollett et al., 2020, S. 1519) scheint also in ähnlicher Weise für die GTS für weitere Zeit fortzubestehen. Bemerkenswerterweise manifestiert sich daneben, zumindest in der frühkindlichen Bildung, aufgrund der in der Praxis geforderten und wissenschaftlich bestätigten Notwendigkeit einer systematischen Qualitätsentwicklung die Einleitung eines strukturierten Prozesses zur Qualitätsverbesserung (Klinkhammer et al., 2021).

2.1.2 Die Perspektive der Familie auf die Ganztagschule: Entlastung, Unterstützung und Kompensation

Durch die Erörterung derzeitiger gesellschaftlicher Entwicklungen, allen voran der steigenden Müttererwerbstätigkeit, sollte deutlich geworden sein, dass das Verhältnis familiärer und außerfamiliärer Betreuung junger Kinder sich überaus komplex abbilden lässt. Es ist daher ratsam, einfache Betrachtungsweisen und ihre Konsequenzen zu vermeiden. Beispielsweise sollte der als dringend erachtete Ausbau der GTS nicht allein mit der von Böhnisch gezeigten zunehmenden Überforderung der Eltern argumentiert werden. Richter (2010) stellt exemplarisch dar, dass eine Legitimierung der Einführung von GTS durch eine defizitäre Ansprache von Eltern, und damit die Darstellung der Schule als „Ort der Kompensation elterlichen Versagens“ (S. 28), die Akzeptanz dieser Reform sogar negativ beeinflussen könnte. Dies wäre bedauerlich, wenn man mit einbezieht, dass die GTS abseits der gesellschaftlichen Hoffnungen einer gesteigerten Arbeitsmarktbeteiligung der Mütter weitere Vorteile für Familien birgt.

2.1.2.1 Entlastung durch Auslagerung schulischer Aufgaben und mehr Familienzeit

Die fortschreitende Entwicklung der Familien- und Arbeitsmodelle bedingt eine Neugestaltung der Aufgabenverteilung zwischen familiärer und institutioneller Betreuung (Züchner, 2011). Dabei erfolgt die Übertragung bestimmter Aufgaben von der Familie auf die Schule und umgekehrt. Aufgrund dessen können für Familien neue zeitliche Freiräume geschaffen werden. Ein Beispiel hierfür ist die in der Familie erbrachte Unterstützung bei den Hausaufgaben der Kinder. Die Familie wird im bisherigen Bildungssystem selbst zu einem Ort schulischen Lernens, da durch die häusliche Aufgabenhilfe schulische Anforderungen innerhalb der Familie bewältigt werden müssen (Böhnisch, 2018). Hausaufgaben beeinflussen somit das Familienleben und spielen eine bedeutende Rolle in der Beziehung zwischen Schule und Familie (Von Saldern, 2012). Die Rolle der Hausaufgaben als maßgeblicher schulischer Einflussfaktor könnte zukünftig durch den Ausbau der GTS an Bedeutung verlieren. Erste Forschungsbeiträge bestätigen, dass die elterliche Hausaufgabenhilfe durch GTS obsolet würde (Züchner, 2011). Eine solche Auslagerung von einstmalen familiären Aufgaben in den schulischen Verantwortungsbereich kann sodann als Entlastung der Familien angesehen werden, da die Eltern nicht mehr versuchen müssten „[...] in ihrer Familienzeit das Schulsystem zu unterstützen und sich für den Schulerfolg ihrer Kinder täglich ein[zu]setzen [...]“ (Landeshauptstadt München, 2016, S. 111). Daraus ergibt sich die Möglichkeit für Eltern, die Familienzeit vermehrt ohne Bezug zur Schule zu gestalten. Auch seitens der schulischen AkteurInnen wird die Notwendigkeit erkannt, die Hausaufgaben in die Schule zu verlagern (Fritzsche & Rabenstein, 2009).

2.1.2.2 Förderliche Erziehungsunterstützung oder fortschreitende Entfamialisierung durch Ganztagschulen?

Wie das Beispiel der Hausaufgaben zeigt, unterliegt die Zuständigkeitszuschreibung verschiedener Aufgaben zwischen Familie und Schule einer gewissen Wandlungsfähigkeit. Im Wesentlichen zeigt dieser Wandel, dass es eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt, die Verantwortungsbereiche beider Systeme zu trennen. Eine Zuordnung bestimmter Aufgaben gestaltet sich besonders schwierig, da bisher eine formale und detaillierte Beschreibung der einzelnen Aufgaben fehlt (Scholl, 2009). Zwar gibt es in der Pädagogik Theorieangebote, welche dem Schulsystem konkrete und diverse Funktionen zuweisen, aber dennoch bleibt durch solche Theorien die Problematik bestehen, dass bestimmte Funktionen nicht nur auf die Schule zurückgeführt werden können (Scholl, 2009). Exemplarisch für diese Problematik stellt Scholl (2009) folgende Funktionsüberschneidung vor:

„Wenn z.B. sowohl die Familie als auch die Schule die Funktion zugeschrieben bekommen, Kinder zu einer verantwortlichen gesellschaftlichen Teilhabe zu erziehen, woran soll dann gemessen werden, welche Institution was erreicht hat?“ (S. 79)

Dieses Beispiel veranschaulicht das Problem, konkrete Aufgaben für Familie und Schule festzulegen und die Abgrenzung zwischen beiden Systemen zu definieren. Die nun vorhandene Neujustierung des Verhältnisses beider Systeme ist wiederum durch die aktuelle Entwicklung der Gesellschaft bedingt und verstärkt dieses Problem zum Teil. Angesichts des Wandels in den Familienstrukturen und des damit verbundenen Risikos einer Überforderung der Familien kann die verstärkte Verlagerung der Erziehung in den öffentlichen Raum durchaus nachvollziehbar sein. Ein Indiz hierfür ist, dass Eltern vermehrt bei erzieherischen Problemen öffentliche Unterstützung suchen. So zeigten die ersten StEG-Befragungen, dass gerade Eltern aus bildungsfernen Schichten durch Schulen, insbesondere GTS, bei erzieherischen Problemen unterstützt werden (Züchner, 2011). Wie Fritzsche und Rabenstein (2009) vorstellen, schätzen Schulleitungen ebenso ein, dass Eltern aufgrund der Entwicklungen am Arbeitsmarkt nicht mehr ihren familiären Pflichten vollends nachkommen können. Von dieser defizitären Einschätzung moderner Familien leiten einige Schulleitungen sogar eine Pflicht der Schule zu einer größeren Unterstützung ab (Fritzsche & Rabenstein, 2009). Eine zunehmende Erweiterung der institutionellen Betreuungsmöglichkeiten und die damit einhergehenden Neuregelungen bestimmter Familienfunktionen werden von den Eltern jedoch nicht nur positiv eingeschätzt. Aus Sicht der Eltern werden zugleich Bedenken bei der Ausweitung schulischer Aufgaben und Zeiträume geäußert. Im Zuge der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz wurden beispielsweise eine Entfamilialisierung und schließlich ein grundlegender Bedeutungsverlust der Familien befürchtet (Brake & Büchner, 2022). Aber auch der forcierte Ausbau der GTS wird mit solchen Befürchtungen verknüpft. Züchner (2011) verbildlicht diese Ambivalenz an hypothetischen Hoffnungen und Sorgen von Eltern. Einerseits könnte sich durch einen zeitlich ausgeweiteten Schulbesuch die Zeit für gemeinsame Aktivitäten verringern und sich dadurch die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern verschlechtern. Im Gegensatz hierzu wäre ebenso die Gegenthese denkbar, dass sich Eltern aktiver mit dem erweiterten Schulleben ihrer Kinder auseinandersetzen können (Züchner, 2011). Zusammenfassend wird also vermutet, dass sich die familiären Verbindungen durch einen zunehmenden schulischen Zeitumfang verändern. Diese zeitliche Ausdehnung wird andererseits nicht nur als eine Ausweitung der Aufgaben der Schulen, sondern auch als eine Verfamiliarisierung der Schule und darüber hinaus als eine Verschulisierung der Kindheit betrachtet (Brake & Büchner, 2022). Die Kindheit wird demnach vermehrt im öffentlichen Raum und nicht wie vor einigen Jahrzehnten eher üblich überwiegend im privaten und familiären Raum verbracht. Trotz dieser Neujustierung und mutmaßlichen Institutionalisierung der Kindheit bleibt derzeit die Grundprämisse bestehen, dass von staatlicher Seite sowohl die Schule als auch die Familie mit einem Erziehungs- und Bildungsauftrag betraut sind (Scholl, 2009). Die gesellschaftliche Diskussion konzentriert sich letztendlich auf die Neujustierung des Verhältnisses zwischen Familie und Schule, wobei die Frage im Mittelpunkt steht, welche dieser beiden Instanzen eine größere Verantwortung für die Erziehung der Kinder trägt.

Diese Frage wird derzeit als kontrovers betrachtet und illustriert die „Frage nach dem umstrittenen und höchst ambivalenten Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung für das kindliche Aufwachsen“ (Brake & Büchner, 2022, S. 659). Die bisherigen Erkenntnisse legen trotz der berechtigten Kritik nahe, dass die zunehmende Institutionalisierung der Kindheit eher positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung und die Familien hat. Zwar kann durch eine steigende Ganztagsbetreuung keine explizite Verbesserung des Familienklimas bestätigt werden, aber ebenso wenig eine Verschlechterung oder eine Abnahme der Familienaktivitäten (Züchner, 2011). Zusätzlich werden durch andere frühe Beiträge positive Auswirkungen eines Ganztagschulbesuchs auf das Familienleben untermauert. Insbesondere Eltern, deren Kinder intensiv am Ganztagsbetrieb teilnehmen, berichten von einer verstärkten Beteiligung am schulischen Geschehen (Klieme et al., 2008). Letztlich wird die GTS von den Familien als Unterstützung wahrgenommen (Klieme et al., 2008). Züchner (2011) betont ebenfalls, dass Eltern sich zumindest subjektiv durch die GTS entlastet fühlen. Noch bedeutender ist jedoch, dass anstelle einer befürchteten Distanzierung von Familie und Schule durch die GTS eine verbesserte Beziehung zwischen diesen beiden Instanzen eher wahrscheinlich ist. Die zeitliche Ausdehnung der Schule durch den Ausbau der GTS kann damit als positiver Aspekt des Wandels im Verhältnis von Familie und Schule angesehen werden. Neben der eingangs erwähnten Hausaufgabenhilfe kann die GTS dabei nicht nur eine Entlastung von schulischen Aufgaben bieten, sondern vielmehr eine grundlegende Unterstützung der familiären Erziehung. Die erweiterte Rolle der Schule in Erziehungsfragen kann aber ebenso kritisch gesehen werden, wenn – wie einige Einschätzungen zeigen – nicht nur eine zeitliche Ausweitung, sondern auch eine verstärkt inhaltliche Erweiterung der Aufgaben der Schule angestrebt wird. Dies trifft vor allem zu, wenn die überwiegend mit der Sozialisationsinstanz der Familie verbundenen Aufgaben, wie eine umfassende emotionale Unterstützung der Kinder, in die Schule ausgelagert werden sollen (Fritzsche & Rabenstein, 2009).

2.1.2.3 Zunehmende Diversität der Erwartungen an institutionelle Betreuung

Schon seit den ersten schultheoretischen Klassikern und dem Aufkommen der empirischen Bildungsforschung wird die primäre Erziehung der Kinder den Eltern zugeschrieben (Fend, 1981; Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987). Gleichzeitig konnte gezeigt werden, wie stark der gesellschaftliche Anspruch an die Familie und das damit verbundene Verhältnis zur institutionellen Betreuung zeitlichen Veränderungen unterliegen. Auch anhand anderer aktueller Modernisierungsprozesse kann die zunehmende Relevanz institutioneller Erziehungs- und Bildungsangebote offensichtlich gemacht werden. Beispielsweise wirkt sich die zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft nicht nur auf die zeitliche Gestaltung des kindlichen Alltags aus, sondern beeinflusst in ähnlicher Weise die Kommunikationsprozesse innerhalb der Familien. Neben dem familiären Alltag werden etwa die Beziehungen zwischen den Generationen durch eine Ausdifferenzierung der Kommunikation bedingt (Brake & Büchner, 2022). Noch gegen

Ende des 20. Jahrhunderts war eine solche Mediatisierung nicht abzusehen. Daher wurden Medien und der damals noch überschaubare Medienkonsum sowie dessen Regulierung hauptsächlich im Aufgabenbereich der Familie verortet. Exemplarisch ist hier die Überwachung des damals durch den TV dominierten Medienkonsums zu nennen (Fraser et al., 1987). Im Gegensatz hierzu und als Reaktion auf die seit Jahrzehnten fortschreitende Durchdringung der Lebenswelt durch verschiedenste Medien stehen nun nicht nur die Eltern, sondern auch die Schule und andere Bildungseinrichtungen im Zentrum einer zeitgemäßen Medienpädagogik (Mandl & Kopp, 2007). Neben solchen Modernisierungsprozessen kann auch von Seiten der Eltern eine zunehmende Diversifizierung der Ansprüche an die institutionelle Erziehung und Bildung festgehalten werden. In den Erhebungen der ersten StEG-Studien wurde neben der Betreuung oder Leistungsförderung von Seiten der Eltern ebenso das soziale Lernen als entscheidender Aspekt des Besuchs einer GTS angeführt (Höhmman et al., 2004). Somit zählt neben einer Wissensvermittlung ebenso die Förderung sozialer Fähigkeiten und Eigenschaften, wie zum Beispiel Höflichkeit, als Angebot der GTS (Süßlin, 2015). Entsprechend haben also die Eltern klare Vorstellungen davon, was sie sich von institutionellen Betreuungseinrichtungen erhoffen. Dementsprechend wird neben der ergänzenden Betreuungs- sowie Erziehungsfunktion gleichfalls die Förderungsfunktion der Schule diversifiziert (Rollett et al., 2020). Diese gewünschte Förderung sozialer Fähigkeiten wurde zwar bereits vor der GTS explizit als schulische Aufgabe diskutiert, zum Beispiel durch die Verwendung von Kopfnoten zur Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Kinder (Scholl, 2009). Die vormalig eher informell berücksichtigte Persönlichkeitsbildung von Kindern wird nun aber zunehmend formalisiert und explizit in der Schule erwartet. Die steigenden Erwartungen an die Schule, insbesondere in Bezug auf die Förderung von Mediennutzung und sozialem Verhalten, könnten daher einen weiteren Grund für die zeitliche Ausdehnung der Institution Schule durch den Ausbau der GTS darstellen.

2.1.2.4 Fazit Familienperspektive: Diversität und Komplexität der an die Ganztagschule gestellten Hoffnungen

Zusammenfassend stellt sich in diesem Teilkapitel eine zunehmende Diversität der elterlichen Ansprüche an außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen heraus. Zeitgleich wird ein seit längerer Zeit absehbarer Trend zu einer immer herausfordernder werdenden Betreuung und Erziehung junger Kinder festgestellt (Brake & Büchner, 2022). Mit einer wachsenden Komplexität der Erziehungsaufgaben geht wiederum ein wachsendes Bedürfnis nach institutioneller Erziehung einher. Dabei gelten der Ausbau der GTS oder frühkindlichen Bildungsinstitutionen als „nur zwei Beispiele an denen eine solche zunehmende Etablierung und Inanspruchnahme familienergänzender Versorgungs- und Betreuungsangebote sichtbar wird“ (Brake & Büchner, 2022, S. 675). Wie Brake und Büchner anmerken, ist dabei die Inanspruchnahme dieser Angebote als Familienergänzung zu betrachten. Hierbei wird das spannungsreiche Wechselverhältnis zwi-

schen Familie und Schule offenbart (Ecarius, Köbel & Wahl, 2011). Es ist weiterhin wichtig zu beachten, dass einige der an die GTS gestellten Erwartungen eine implizite Konstruktion von Defiziten in der familiären Erziehung durch schulische AkteurInnen darstellen können. Hierdurch könnte man dazu verleitet werden, die GTS als primäre Erziehungsinstanz oder Ersatz für die Familie zu benennen. Damit wäre aber die Konsequenz verbunden, eine gewisse Destabilisierung des „Arbeitsbündnisses zwischen Schule und Familie“ (Fritzsche & Rabenstein, 2009, S. 185) in Kauf zu nehmen. Es ist daher entscheidend, im Diskurs über den Ausbau der GTS nicht nur die zahlreichen erhofften Vorteile durch institutionelle Ergänzungsangebote zu sehen, sondern diese Vorteile auch gründlich zu reflektieren. Der eingangs erwähnte Einfluss des neuen Verhältnisses zwischen familiärer und institutioneller Betreuung erweist sich also als wesentlich komplexer, als es die Annahme einer simplen Auslagerung schulischer Aufgaben aus der Familie vermuten ließe. Bei genauerer Betrachtung des neuen Verhältnisses zeigt sich ein gewisses Spannungsfeld zwischen Familie und Betreuungsinstitutionen, welches von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen bestimmt wird (Brake & Büchner, 2022). Einschränkend muss erwähnt werden, dass das moderne Verhältnis zwischen Familie und Schule hier nur anhand weniger exemplarischer Beiträge skizziert wurde. Das Ziel dieses Umrisses war es, zu verdeutlichen, dass die Verlängerung der institutionellen Betreuung von Kindern mit unterschiedlichen Anforderungen, Erwartungen und Befürchtungen aus Sicht der Familien verbunden ist. Obwohl mit der Tendenz zu mehr institutioneller Bildung und Erziehung von Seiten der Familien auch Ängste geäußert werden, hat sich heutzutage ein gesellschaftlicher Konsens über eine zeitliche Ausdehnung der institutionellen Betreuung durchgesetzt, in welchem die moderne Kindheit als „betreute Kindheit“ (Böhnisch, 2018, S. 405) verstanden wird.

2.1.3 Wandel in Infrastruktur und Kindheit

Der fortwährende Ausbau der GTS lässt sich über familien- und arbeitsmarktpolitische Aspekte hinaus mit weiteren gesellschaftlichen Veränderungen in Verbindung setzen. So kann die Einführung der GTS als fördernder gesellschaftlicher Beitrag zur Kompensation regionalbedingter infrastruktureller Defizite angesehen werden. Der Ausbau von GTS wird nämlich von einigen AutorenInnen als Investition in die regionale Infrastruktur verstanden (Höhmann et al., 2004). Diese Erwartung nimmt an Bedeutung zu, wenn man bedenkt, dass es regionale Unterschiede in der Dichte und Qualität von soziokulturellen Einrichtungen gibt, wie zum Beispiel Spielplätzen, Freizeitmöglichkeiten oder kulturellen Angeboten (Rollett et al., 2020). Letztlich könnte das eingeschränkte gesellschaftliche Angebot an verschiedenster Infrastruktur durch eine vielseitigere schulische Organisationsform kompensiert werden. Aktuelle Daten zu Angeboten der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit verdeutlichen, dass die soziokulturelle Infrastruktur, insbesondere im Hinblick auf Kinder und Jugendliche, maßgeblich durch die Schule mitbestimmt werden kann. Heutzutage ist der vielfältige

Bildungsanspruch der Kinder- und Jugendarbeit, der allgemeine, politische, soziale und kulturelle Bildungsaspekte umfasst, ohne die Schule sogar nicht mehr denkbar. Wurde doch die Erfüllung der diversen Ziele der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Jahr 2019 zu fast einem Fünftel durch eine Kooperation der jeweiligen Träger mit Schulen geplant und durchgeführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Ein Großteil dieser Kooperationen (~71%) ist dabei den GTS zuzuschreiben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Demnach lässt sich erkennen, dass die GTS durchaus dazu beitragen kann, die soziokulturelle Infrastruktur für Kinder und Jugendliche zu unterstützen. Folglich kann durch die GTS die soziale und kulturelle Partizipation von Familien und Kindern verbessert werden (Rollett et al., 2020). Diese Hoffnung gilt vor allem für Kinder aus ressourcenärmeren Familien, welche erst durch die GTS den oft schichtspezifischen Zugang zu außerschulischen Bildungsorten erhalten (Züchner, 2011). Dies legitimiert die Erwartung, durch den Ausbau der GTS regionale Ungleichheiten auszugleichen. Die seit der ersten Bildungskatastrophe festgestellten und anhaltenden regionalen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung könnten laut Ditton (2008) teilweise durch das verfügbare Angebot vor Ort erklärt werden. Erstaunlicherweise wurden bereits vor dem Ausbau der GTS wiederholt regionale Unterschiede festgestellt, die jedoch bisher anscheinend nicht deutlich verringert werden konnten. Beispielsweise lässt sich noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts beobachten, dass es aufgrund der Größe der jeweiligen Gemeinden nach wie vor regionale Unterschiede in der Vielfalt des dortigen Schulangebots gibt (Ditton, 2008). Eine Herausforderung, welche durch den Ausbau der GTS und den damit verknüpften Ausbau der soziokulturellen sowie bildungsförderlichen Infrastruktur bearbeitbar wäre. Man erkennt die Notwendigkeit des Ausbaus der soziokulturellen Infrastruktur zudem anhand der Veränderungen in den Erfahrungsräumen von Kindern. Aufgrund zunehmender Verdichtung der Wohngebiete und der Verringerung von nachbarschaftlichen Begegnungen sind die sozialen Kontaktmöglichkeiten in der heutigen Kindheit im Vergleich zu früheren Zeiten eingeschränkt. Von diesem Umstand leiten Höhmann et al. (2004) einen sozialen Integrationsbedarf ab. Diesem könnte durch die GTS begegnet werden, welche durch die zeitliche Erweiterung des Schullebens theoretisch intensivere Beziehungen zu Gleichaltrigen ermöglicht. Somit würde man dem gestiegenen Integrationsbedarf der Kinder durch eine erhöhte Sozialisationsleistung der GTS gerecht werden (Rollett et al., 2020). Da Kinder heutzutage zudem vermehrt als Einzelkinder aufwachsen, ist auch aus Sicht der Eltern eine solch intensivere soziale Einbindung durch die Schule erwünscht (Hüsken & Alt, 2017). Dies bedeutet, dass die Verbreitung, Speicherung, Bearbeitung und Vervielfältigung erlaubt sind, wenn: (a. Abermals heben also aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen die Relevanz institutioneller Angebote für die Sozialisation im Kindesalter hervor.

2.1.4 Wandel der Schulstruktur

Über den Einfluss der gesellschaftlichen Veränderungen auf Familie und Kindheit wird letztlich das Schulsystem mit weiteren Ansprüchen konfrontiert. Wie in Kapitel 1 betont, wird das deutsche Schulsystem zu Beginn des 21. Jahrhunderts durchaus als reformbedürftig angesehen. Der Reformbedarf kann vor allem an der als verbesserungswürdig betrachteten und vormals dominierenden Betreuungsform der Halbtagschule (kurz: HTS) hervorgehoben werden (Wiere, 2011a). Die GTS wird dieser traditionellen schulischen Organisationsform oft als effektivere schulische Organisationsform entgegengestellt, da diese unter anderem mit einer besseren Ausschöpfung der Lernpotenziale verbunden wird (Züchner & Fischer, 2014). Trotz arbeitsmarkt- und familienpolitischer Notwendigkeiten dürfen die schultheoretischen Hoffnungen an die GTS also nicht vernachlässigt werden.

2.1.4.1 Schockierende Studienergebnisse und der Fokus auf den Schulerfolg

Angesichts der fortwährend besorgniserregenden Ergebnisse aus einschlägigen Vergleichsstudien rückte der Erfolg der Schule, wie beispielsweise die individuelle Lesekompetenz der SchülerInnen, verstärkt in den Mittelpunkt der Debatte über das deutsche Bildungswesen. Damit verbirgt sich speziell hinter dem GTS-Ausbau der Wunsch nach einer Steigerung der individuellen Leistung von SchülerInnen, etwa dem Lesen, und letztlich des Schulerfolgs. In einer Zeit, in der sich eine grundlegende Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen abzeichnet, insbesondere aufgrund gestiegener Anforderungen an das Qualifikationsniveau der Jugendlichen (Rollett et al., 2020), wird die bestmögliche Ausschöpfung des Potenzials aller SchülerInnen zunehmend wichtig. Gleichmaßen begründen Höhmann et al. (2004) mit einer Erhöhung der Bildungsanforderungen die Ausweitung der Qualifikationsfunktion der Schule. Demnach wird eine Erhöhung der allgemeinen Qualifikationsansprüche mit einem erhöhten Bedarf an Lern- und letztlich Zeitinvestition legitimiert. Indizien für die Notwendigkeit einer solchen Verbesserung der Qualifikation in Schulen wurden nicht nur anhand der ersten PISA-Ergebnisse geliefert. Ferner zeigten frühe Befunde der IGLU-Studien, wie SchülerInnen aus Risikogruppen gewisse Lerndefizite in der Lesekompetenzentwicklung vorweisen. Holtappels et al. (2010) erkennen in der GTS eine Chance zur Prävention dieser Problematik durch intensivere Lernförderung für ausgewählte Gruppen. Wie sich zudem im weiteren Verlauf dieses Kapitels zeigt, ist die GTS nicht nur in Bezug auf individuelle schulische Leistungsförderung der traditionellen HTS gegenüber vorteilhaft einzuschätzen.

2.1.4.2 Umdenken im schulischen Lehren und Lernen durch die neue Betreuungsform Ganztagschule

Schon in frühen Forschungsarbeiten wurde die GTS nicht nur aufgrund einer erhofften Leistungssteigerung als vorteilhaft gegenüber der HTS beschrieben (Höhmann et al.,

2004). Die GTS soll aufgrund umfassenderer Lerngelegenheiten sogar einen „Schub zugunsten einer vielfältigen Lernkultur“ (Klieme et al., 2008, S. 356) darstellen. Die vielfältige Lernkultur ist ebenso aus reformpädagogischer Sicht mit der GTS zu verknüpfen, da diese mehr Möglichkeiten als die HTS bietet, informelle und weniger verschulte und somit lebensnahe Bildungsprozesse zu gewährleisten (Fritzsche & Rabenstein, 2009). Damit könnte die GTS die traditionelle Unterscheidung formaler, nonformaler sowie informeller Bildung aufbrechen (Klieme et al., 2008). Demnach soll mit dem Ausbau der GTS die Schule zukünftig nicht mehr als reiner Bildungsort, sondern vielmehr als Lern-, Lebens- und gleichzeitig Erfahrungsort dienen. Gleichzeitig zeigen aktuelle Erkenntnisse der StEG-Studien, dass die Erwartungen an die GTS vor allem darauf abzielen, individuelle Leistungsdefizite auszugleichen und individuelle Stärken zu fördern (Kielblock et al., 2021a). Beispielsweise sollen Lehrkräfte durch eine stärkere Zusammenarbeit mit Personal aus anderen Disziplinen differenziertere Erkenntnisse über die individuellen Stärken und Schwächen der SchülerInnen gewinnen können (Züchner & Fischer, 2014). Damit erhalten die Lernenden an Relevanz und werden zudem differenzierter durch verschiedene AkteurInnen betreut sowie wahrgenommen. Erneut spielen in dieser Hinsicht die größeren zeitlichen Ressourcen der GTS eine entscheidende Rolle, da diese als konkrete Voraussetzung einer solchen individuellen Betreuung und Unterstützung gelten (Züchner & Fischer, 2014).

2.1.4.3 Diversifizierung der schulischen Förderung

Bereits Fend's Schultheorie erarbeitet, dass die Schule allgemein nicht nur als Ort formalisierter Lernangebote zur Qualifikation für den Arbeitsmarkt betrachtet werden kann. Fend (1981) stellt die Schule vielmehr als Ort der Sozialisation und Persönlichkeitsbildung hervor. So hat die GTS die Möglichkeit, die Vielfalt der sozialisatorischen Einflüsse durch ihr Mehr an Zeit zu erweitern und zu intensivieren. Unter anderem wird daher von der GTS erwartet, durch die Integration zusätzlicher Bildungsinhalte in das schulische Leben eine positive Entwicklung des Sozialverhaltens sowie der sozial-emotionalen Entwicklung zu begünstigen (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019). Die neu ermöglichten Arbeits- und Organisationsformen würden damit den bisherigen Fokus auf fachlichen und leistungsorientierten Unterricht mindern, wodurch die Partizipationsmöglichkeiten sowie die Motivation der SchülerInnen erhöht und gleichzeitig mögliche leistungsbedingte Ängste abgebaut werden könnten (Züchner & Fischer, 2014). Neben dem inhaltlichen Fokus gibt es weitere organisationale Vorteile der GTS für die Diversifizierung des schulischen Lernens. Beispielsweise wäre eine fachübergreifende Organisation der Schulstunden eher umsetzbar als in der HTS. In einigen Forschungsbeiträgen wurden bereits Anhaltspunkte präsentiert, die darauf hinweisen, dass die Teilnahme an fächerübergreifenden und freizeitorientierten Angeboten der GTS die Freude am Schulbesuch fördert (Holtappels et al., 2010). Demnach führen auch andersartig organisierte und zusätzliche Angebote zu einer Förderung motivationaler Aspekte der SchülerInnen. Die neue Gestaltung der schulischen Lehr-

und Lernformen wird darüber hinaus als Möglichkeit einer stärkeren sozialerzieherischen Funktion der Schule angesehen (Höhmnn et al., 2004). So stellen Befunde den sozialen Nutzen, also den Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen, der GTS hervor. In der GTS sind dementsprechend hypothetisch gesehen für persönliche Beziehungen mehr Freiräume vorhanden. Die soziale sowie inhaltliche Förderung scheinen dabei in gleichem Maße von einer besseren Beziehung zwischen den SchülerInnen und dem im GTS eingesetzten pädagogischen Personal zu profitieren (Klieme et al., 2008). Der positive Einfluss der persönlichen Beziehungen auf die Förderung ist jedoch abhängig von den vor Ort vorhandenen Angeboten. Dennoch wäre durch mehr emotionale Räume in der Schule unter anderem den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, die eigene Persönlichkeit vielseitiger in den Schulalltag einzubringen und folglich nicht nur leistungsbezogene, sondern ebenso emotionale Beziehungen zuzulassen (Fritzsche & Rabenstein, 2009). Schließlich lässt sich eine Vielzahl an schultheoretischen Erwartungen an die GTS formulieren, welche über leistungsbezogene Facetten hinausreichen. Dass die eher reduktionistische Auffassung der Schule als primär auf Wissensvermittlung ausgerichtete Institution durch den Ausbau der GTS grundlegend aufgebrochen werden könnte, zeigt sich bei der Betrachtung der in GTS gewährleisteten Angebote. Laut Rollet et al. (2020) zeigen GTS eine wachsende Tendenz, sich nicht nur auf fachliche Kompetenzen, sondern auch auf vielfältige Schlüsselqualifikationen zu konzentrieren. Dementsprechend kann durch den Ausbau der GTS das erhoffte Umdenken im Lehren und Lernen angestoßen und gleichzeitig an Voraussetzungen wie erhöhten Zeitkontingenten, aber ebenso an neue didaktische Methoden sowie Erfahrungsräume geknüpft werden (Rollett et al., 2020).

2.1.4.4 Zentrales Ziel des Ganztagsschulausbaus: Reduzierung sozialbedingter Bildungsungleichheit

Wie bereits festgestellt wurde, gibt es Hinweise darauf, dass die GTS bereits zur Veränderung der Schulstruktur beigetragen hat. Ein wesentlicher Aspekt, welcher in der seit PISA verstärkten Diskussion über Verbesserungspotenziale im deutschen Bildungssystem hervorsticht, betrifft den Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und individuellem Bildungserfolg. Dieser seit PISA offenbarte Zusammenhang wird von vielen Beteiligten mit dem generellen Wunsch nach „Minimierung von Ungleichheiten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 63) verbunden und nimmt seit Jahrzehnten in der Bildungsforschung eine dominierende Rolle ein. Da dieses bildungspolitische Ziel gemäß der wiederholten empirischen Bestätigung noch als ungelöst beschrieben werden kann, wird die Diskussion um die bisherige Gestaltung der Schule dementsprechend kontinuierlich fortgeführt. Ein Argument besagt, dass die aktuelle Lernkultur an deutschen Schulen nach wie vor nicht so gestaltet ist, um SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund in ähnlicher Weise wie andere Gruppen zu fördern (Rollett et al., 2020). Die weiterhin bestehende Stabilität der daraus abgeleiteten „hohen sozialen Chancenungleichheit“ (Rollett et al., 2020, S. 1507)

wird daher als Begründung für die Notwendigkeit schulstruktureller Reformen und eines Umdenkens im schulischen Lernen und Lehren angeführt. Bis heute wird die GTS mit der Hoffnung verknüpft diesen Wandel anzustoßen und deshalb „vermehrt in den Fokus gerückt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 119). Die gestiegene Bedeutung der GTS im Diskurs sozialbedingter Bildungsungleichheiten zeigt sich heute insbesondere vor dem Hintergrund des Ziels einer „optimale[n] Ausschöpfung von Bildungspotenzialen in der Bevölkerung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 74). Ganz im Sinne Humboldts könnte man demnach durch die GTS sämtliche Potenziale in einer Gesellschaft nutzbar machen und es gleichzeitig Individuen ermöglichen sich als „Person zu verwirklichen“ (Koller, 2009, S. 78). Aufgrund der hohen Relevanz der Bildung, nicht nur für neuhumanistische Philosophen wie Humboldt, ist also eine Minimierung von Bildungsungleichheit in Zeiten des Fachkräftemangels gesellschaftlich überaus bedeutsam und vielfältig begründbar. Folglich werden die Verringerung von Bildungsungleichheiten und letztendlich die Schaffung der Möglichkeit einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe als eine „zentrale Erwartung“ (Sauerwein et al., 2019, S. 83) an die GTS benannt. Der Aspekt der Kompensation sozialbedingter Bildungsungleichheiten wird für die GTS umso bedeutender, wenn man berücksichtigt, dass die GTS insbesondere im Primarbereich an Relevanz gewinnt. Dieser Schulabschnitt nimmt wiederum eine wesentliche Rolle in der Debatte um sozialbedingte Bildungsungleichheiten ein (siehe Kapitel 1.6). Dabei sollte hervor gehoben werden, dass im Laufe der Entwicklung der Grundschule die maximale Förderung der lernschwächeren Kinder als zentral eingeschätzt wird (Fölling-Albers, 2019). Heutzutage wird der Grundschule zwar weiterhin die bedeutende Aufgabe zugeschrieben, SchülerInnen leistungsorientiert auf verschiedene weiterführende Schulformen zu verteilen, jedoch tritt diese Aufgabe zunehmend hinter den Fokus der individuellen Förderung zurück (Fölling-Albers, 2019). Analog hierzu benennt Ditton (1992) als Hauptaufgabe der Grundschule die Vermittlung einer „soliden Basis“ (S. 218) für alle SchülerInnen. Im Zentrum der Grundschule steht also nicht mehr primär die Aufgabe der Allokation oder Selektion, sondern die Förderung aller SchülerInnen bis zu einem bestimmten Mindeststandard. Zudem ähnelt diese moderne Aufgabenzuschreibung der Grundschule den bereits beschriebenen Potenzialen der GTS, sozial bedingte Bildungsungleichheiten ausgleichen zu können. Trotz der durch die GTS erwarteten Kompensation sozialbedingter Bildungsungleichheiten darf dennoch nicht vergessen werden, dass neben schulstrukturellen hauptsächlich familiäre Einflüsse die individuelle Leistung und den weiteren Bildungsverlauf bestimmen. Der Bildungsungleichheit liegen letztendlich vielfältige Wirkmechanismen zugrunde, in welchen neben familiärer und schulischer auch weitere Kontextfaktoren zu nennen sind (Ditton, 2007). So werden neben dem Zeitpunkt der Allokation ebenfalls schulart- und schulspezifische Angebote als bedeutsame schulstrukturelle Faktoren ausgewiesen (Ditton, 2007). Unter diesen Angeboten kann die für die GTS eher ermöglichte beziehungsweise für die HTS weniger vorhandene individuelle Förderung genannt werden. Die beschriebene Mög-

lichkeit des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen durch schulart- oder schulspezifische Angebote lässt sich damit möglicherweise durch die GTS realisieren. Trotz der hohen Komplexität bringt der Diskurs über Bildungsungleichheiten eine klare Erkenntnis in Bezug auf die Wahrnehmung der GTS hervor. Durch die Offenlegung der Abhängigkeit des individuellen Bildungserfolgs von anderen Faktoren jenseits der individuellen Leistung wird nicht nur das Gerechtigkeitsempfinden der Bevölkerung gestört. Vielmehr wird damit ein gesellschaftliches Interesse an der aktuellen Gestaltung des Bildungssystems geweckt (Ditton, 2013). Zudem sollte nicht vergessen werden, dass die Schulstrukturen sowie die reale Gestaltung des Unterrichts einen Einfluss auf die Vergrößerung oder Relativierung sozialer Differenzen haben können (Ditton, 2008), wodurch eben Ideen wie jene der GTS an Beliebtheit in der Bevölkerung gewinnen. Insgesamt wird daher der GTS-Ausbau zumindest aus schultheoretischer Sicht als ein Instrument zur Erhöhung der Bildungs- und Teilhabechancen und somit als Antwort auf gerechtigkeitsbezogene Fragen bewertet (Wiere, 2011a).

2.1.4.5 Vom Kontext des modernen gesellschaftlichen Wandels zur historischen Betrachtung der Ganztagschule

Durch die Beschreibung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse wurde einleitend in Kapitel 2.1.1 die Notwendigkeit einer auszuweitenden Betreuungsinfrastruktur für Kinder, allen voran jungen SchülerInnen, vorgestellt. Dabei wurde anfänglich ein scheinbarer Fokus auf die arbeitsmarktpolitische Begründungslinie des GTS-Ausbaus offengelegt. Im Anschluss wurden die Erwartungen an die GTS im Hinblick auf weitere familiäre (Kapitel 2.1.2), kindheitspädagogische (Kapitel 2.1.3) sowie schultheoretische Perspektiven (Kapitel 2.1.4) diskutiert. Durch diese Darstellung sollte die hohe Diversität, der an die GTS gestellten Hoffnungen verdeutlicht werden. Aus aktueller Perspektive kann der Ausbau der GTS daher als möglicher Ansatz zur Bearbeitung vielfältiger Anforderungen einer sich aufgrund unterschiedlichster Modernisierungsprozesse wandelnden Gesellschaft bewertet werden. Der nun erfolgende Blick in die Vergangenheit zeigt, dass einige der heutigen Prämissen sowie Argumente für die Reformierung des Schulsystems durch den Ausbau der GTS schon früh genannt wurden.

2.2 Die Historizität der Ganztagschule

In Kapitel 1.3 „Das zyklische Auftreten der Ganztagschule“ wurde vorgestellt, wie die GTS schon vor den Beiträgen der internationalen Schulleistungsvergleiche in den 1960er Jahren durch den Bildungsrat als notwendige Maßnahme zur Reformierung des Schulsystems thematisiert wurde. Interessant ist nun, dass sich bei genauerer Betrachtung die damaligen und heutigen Begründungslinien für den Ausbau von GTS in Teilen sehr ähnlich sind. All dies, obwohl die bislang genannten Argumente für den Ausbau der GTS im Diskurs als Reaktion auf derzeitige Herausforderungen präsentiert wurden.

2.2.1 Die historischen Wurzeln der Ganztagschule

Die Diskussion über die Ausweitung der schulischen Betreuung auf den gesamten Tag begann bereits in den frühen 1950er Jahren und kann nur bedingt als neues Konzept in der Pädagogik betrachtet werden (Ludwig, 1995). Im Gegenteil: Die ganztägige Organisation der Schule galt bis ins 19. Jahrhundert als allgemein üblich und wurde überdies seit dem 17. Jahrhundert im pädagogischen Diskurs als ideal angesehen (Ludwig, 1995). Im Vergleich zu den heutigen modernen GTS, die einen vielfältigeren Anspruch haben, etwa in erzieherischer, sozialpädagogischer oder sozialpolitischer Hinsicht, waren die ganztägig organisierten Unterrichtsschulen des 19. Jahrhunderts auf einen rein schulischen Anspruch beschränkt (Ludwig, 1995). Trotz der anfänglichen Dominanz nehmen GTS im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts zunehmend eine Randstellung gegenüber den damals aufkommenden HTS ein. Bis in die Nachkriegszeit scheint die GTS sodann eher in den Hintergrund der pädagogischen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit zu rücken, was sich jedoch alsbald ändern sollte. Allen voran in den Reformzeiten der 1960er Jahre erfreute sich die Diskussion um den schulischen Zeitumfang einer gesamtgesellschaftlichen Aufmerksamkeit (Mattes, 2015). So kam es, dass im Laufe der frühen Nachkriegszeit die bis heute noch für die GTS bedeutenden Charakteristika konzipiert wurden und die GTS seither als schulische Organisationsform das deutsche Schulwesen prägt (Ludwig, 1995). Als eines dieser bedeutenden Charakteristika für die moderne GTS gilt die Kompensation familiär bedingter Bildungsbenachteiligungen (Mattes, 2015). Dies ist wiederum der zu diesem Zeitpunkt aufkommenden empirischen Bildungsforschung und den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats von 1968 zu verdanken, welche ferner als Antrieb für die moderne Ganztagschulentwicklung gelten (Ludwig, 1995).

2.2.2 Bildungskatastrophen als Auslöser für Bildungsreformen

Dem PISA-Schock, welcher ebenso als „zweite Bildungskatastrophe“ beschrieben wird, ging die sogenannte „erste Bildungskatastrophe“ (Brake & Büchner, 2012, S. 77) in den 1960er Jahren voraus. Während die zweite Bildungskatastrophe durch internationale Vergleichsstudien offengelegt wurde, erfolgte dies in den 1960er Jahren durch die damals in Deutschland zunehmend empirisch geprägte Disziplin der Pädagogik. Die negativ bestimmenden „Ursachenbündel“ der individuellen Bildungschancen konnte Peisert (1967) an bestimmten „sozialen Gruppen – Arbeiter[n], Katholiken, Mädchen, Bewohner[n] in Regionen geringerer Bildungsdichte und Bauern – “ (S. 23) exemplarisch illustrieren. Die Ergebnisse Peiserts prägten sodann die Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ (Helbig & Schneider, 2014, S. 7) als Sinnbild für die Bildungsbenachteiligung spezifischer Gruppen in der BRD. Mit diesem Bildnis konnte seitdem demonstriert werden, wie der individuelle Bildungserfolg von Kindern von der sozialen Herkunft, dem Wohnort und dem Geschlecht abhängt. Fast alle

der von Peisert benannten Faktoren behalten noch heute in der Forschung Gültigkeit (Ditton, 2007). Demgemäß bestimmt das Thema sozialbedingter Bildungsungleichheit die gesellschaftliche Diskussion der 1960er Jahre ebenso wie die heutige (Ditton, 2007, 2008). All dies, obwohl ausgehend von der ersten Bildungskatastrophe zahlreiche Reformen eine Bildungsexpansion, also einen deutlichen Anstieg der gesamtgesellschaftlichen Bildungsteilhabe, initiierten (Ditton, 2008).

2.2.3 Bedeutungsgewinn und -verlust der Ganztagsschule nach der ersten Bildungskatastrophe

Die der Bildungsexpansion vorangegangenen Reformen waren entscheidend durch den sogenannten Bildungsrat geprägt. Insbesondere der entworfene Strukturplan symbolisiert die Reformintentionen des Bildungsrates, konkret die angedachte erhebliche Veränderung der Grundstruktur des Bildungswesens (Ditton, 2008). Unter anderem wurde in dem Beitrag „Empfehlungen der Bildungskommission“ frühzeitig die Einrichtung von Schulversuchen mit GTS als „Teilstück der Überlegungen zur Strukturreform“ (Deutscher Bildungsrat, 1968, S. 5) dargelegt. Der Deutsche Bildungsrat hatte somit bereits zu Zeiten seiner ersten Empfehlungen zahlreiche erziehungswissenschaftlich fundierte Ziele für das deutsche Bildungssystem formuliert, welchen bis heute Bedeutung zugemessen wird (Rollett et al., 2020). Unter anderem wurde vom Bildungsrat der GTS eine größere zeitliche, aber ebenso organisatorische Möglichkeit zur Differenzierung des Unterrichts und somit eine intensivere individuellere Förderung der SchülerInnen erwartet (Deutscher Bildungsrat, 1968). Zudem wurde das kompensatorische Potenzial der ganztägigen schulischen Organisationsform akzentuiert. Die GTS vermochte es demnach „die spezifischen Interessen und Leistungsformen der Kinder aus bildungsfremden Sozialschichten stärker zu berücksichtigen“ (Deutscher Bildungsrat, 1968, S. 17) als die zu dieser Zeit dominierende HTS. In den darauffolgenden Jahren wurde die vom Bildungsrat angedachte „Veränderung des Systems und der Bildungswege“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 28) sogar partiell umgesetzt. In dieser für das aktuelle Schulsystem entscheidenden Reformphase wurde beispielhaft die Entwicklung der modernen Grundschule vorangetrieben, welche seitdem als eigenständige und auf spätere Schulformen vorbereitende Schulstufe verstanden wird (Fölling-Albers, 2019). Trotz einiger grundlegender Veränderungen und großer Reformbemühungen kam es in den darauffolgenden Jahren und Jahrzehnten zu einer Erlahmung der umfangreich angedachten Strukturveränderung des deutschen Bildungssystems (Ditton, 2008). Dies zeigt sich auch in den ursprünglich als relevant bewerteten, aber bald weniger intensiv verfolgten Ausbaubemühungen der GTS. Da die Umsetzung eines flächendeckenden Ganztagsschulsystems im 20. Jahrhundert ausblieb, wurde der Ausbau später nur als eine reine „Absichtserklärung“ (Mattes, 2015, S. 9) bezeichnet. Im konkreten Fall des Ausbaus der GTS ergab sich in gewisser Weise ein Rückschritt, da der eigentlich in den 1960er Jahren vorhandene Ganztagsschulkonsens im Laufe der folgenden Jahre

zerbrach (Mattes, 2015). Erst mit der grundlegenden Diskussion der schulischen Zeitpolitik ab den 2000er Jahren gelangte die GTS erneut in den Fokus bildungspolitischer Diskussionen (Mattes, 2015).

2.2.4 Vom Anspruch auf Chancengleichheit zum Anspruch auf internationale Wettbewerbsfähigkeit

Während die Ziele der GTS, die in den 60er-Jahren festgelegt wurden, im Laufe der Zeit durch weitere Erkenntnisse ergänzt werden mussten (Rollett et al., 2020), ist dennoch festzustellen, dass der ursprüngliche Diskurs über die GTS viele Ähnlichkeiten mit dem aktuellen Diskurs aufweist (Mattes, 2015). Obwohl gewisse Ähnlichkeiten in den zeitgeschichtlichen Diskursen erkennbar sind, gibt es aber dennoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. So ist das seit den 1960er Jahren zentrale politische Thema der Chancengleichheit durch PISA zwar erneut in die gesellschaftliche Aufmerksamkeit gerückt, allerdings nicht so zentral wie einstmals. Die gesellschaftliche Diskussion zu Anfang der 2000er Jahre ist nämlich stark geprägt durch „Fragen der Effektivität und der Optimierung des Schulwesens“ (Ditton, 2007, S. 264), was sich sodann auf die Betrachtung der GTS auswirkte:

„Auf dem Hintergrund eines behavioristisch akzentuierten Lernbegriffs wird Schule als bestmögliche Organisation von Lernprozessen verstanden und die Ganztagschulorganisation vornehmlich funktional als Optimierungsmittel für dieses Zentralverständnis von Schule gesehen.“ (Ludwig, 1995, S. 63).

Schule wird demgemäß zu Beginn des 21. Jahrhunderts auf das formale Lernen beschränkt und die GTS lediglich als weiteres Mittel zur Verbesserung dieser Leistung angesehen. Durch diese reduktionistische Leistungsorientierung wird die GTS folglich in ihrem eigentlichen vielfältigen Potenzial beschnitten. Solche reduktionistischen Optimierungsvorhaben des Schulwesens können ferner kritisch betrachtet werden, insbesondere unter Berücksichtigung der sozialbedingten Bildungsungleichheiten:

„Ein ausgeprägter Optimismus, dass sich in der Gegenwart eine Trendwende [sozialbedingter Bildungsungleichheiten] abzeichnen könnte, ist bei der gegebenen Datenlage schwer zu begründen. Eine wesentliche Rolle spielt dabei auch, dass der derzeitige Diskussionskontext zur Entwicklung des Bildungs- und Schulwesens ein anderer ist als in den 1960er Jahren. Statt sozialer Ungleichheit, Chancengleichheit oder kompensatorischer Erziehung sind schulische Profilbildung, Marktorientierung, Wettbewerb, freies Spiel der Kräfte und die Suche nach Spitzenleistung die beherrschenden Themen.“ (Ditton, 2008, S. 645)

Die moderne Diskussion zur Schulentwicklung in den 2000er Jahren wird demnach weniger von sozialbedingten Bildungsungleichheiten als vielmehr von fehlenden Spit-

zenleistungen in einzelnen Kompetenzbereichen geprägt. Hinsichtlich der Optimierung des Bildungswesens gelangte sodann der Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt des Bildungsdiskurses. Der Blick richtet sich nicht wie früher auf das problematische „katholische Arbeitermädchen vom Lande“, sondern primär auf die unzureichende internationale Platzierung Deutschlands in Schulleistungsstudien wie PISA. Es scheint sogar so, dass Bildung vollständig durch Kompetenzen dargestellt werden könnte. Lederer (2014) spricht daher von einer Verdrängung des alten Bildungsbegriffs mit seinen „aufklärerischen und (neu-) humanistischen Bedeutungs- und Konnotationsvarianten durch den inflationären Begriff der Kompetenz in einem von „ökonomisch-instrumentellen Interessen geleiteten Diskurs“ [...]“ (S. 21). Somit wird das schulische Lernen mit Fokus auf das formale Lernen auf den Prozess der Arbeitsmarktqualifikation und auf einen Indikator der internationalen Wettbewerbsfähigkeit reduziert. Durch die Relevanz der Begriffe Kompetenz, Effektivität sowie Optimierung wird die Diskussion um das Schulsystem folglich eher aus einer ökonomischen Perspektive betrachtet. Ditton (2007) macht diese Orientierung an ökonomischen Aspekten mit der in „Zeiten leerer Kassen [...] allgemein verbindliche[n] Zielsetzung, mit geringem Ressourceneinsatz dennoch möglichst viel zu erreichen“ (S. 264) fest. Dass die Logik einer solchen Optimierung des Schulsystems nicht unbedingt zu einem besseren Schulsystem führt, wurde bereits vor PISA diskutiert. So betonte Ludwig (1995) das Risiko, dass beispielsweise durch die Wiedervereinigung entstandene Ressourcenknappheit die „erarbeiteten und erprobten pädagogisch-didaktischen Standards für ganztägige Schulerziehung nicht eingehalten“ (S. 64) werden könnten. Eine zunehmende Knappheit ökonomischer Ressourcen könnte dementsprechend zu einer Minderung der Qualität bestimmter Bildungsreformen führen. Der heutige Diskussionskontext unterscheidet sich zwar durch spezifische ökonomische Leitbegriffe deutlich von dem der 1960er Jahre, was hingegen nicht bedeutet, dass der Ausbau der GTS in den 1960er Jahren nicht ebenfalls mit arbeitsmarktpolitischen Argumenten begründet wurde. Wie heutzutage nahm zum damaligen Zeitpunkt die Frauenerwerbsarbeit eine relevante Rolle im gesellschaftlichen Diskurs ein, da ebenso damals die Geschlechterrolle sowie das „Ernährer-Hausfrau/Zuverdienerin-“ Modell (Mattes, 2015, S. 13) hinterfragt wurden. Interessanterweise zeigen sich in dem später erfolgten ökonomischen und bildungspolitischen Stillstand Versuche einer Retraditionalisierung der Geschlechterrollen (Mattes, 2015). Dies wiederum kann die zwischenzeitliche Bedeutungsabnahme ab den 1970er Jahren und den erneut aufkommenden Bedeutungszuwachs der GTS durch die wiederkehrende Kritik an der geschlechtsspezifischen Rollenverteilung in den 2000er Jahren erklären.

2.2.5 Die Erfindung der modernen Ganztagschule: Das IZBB und das Forum Bildung

Vor allem auf Grundlage des IZBB wurde in eigenen Worten die Schaffung einer „modernen Infrastruktur im Ganztagsschulbereich“ (Bundesministerin für Bildung und Forschung (BMBF), 2003, S. 2) vorangetrieben und die GTS grundlegend als modernes Instrument und „Motor für Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Höhmnn et al., 2004, S. 284) angesehen. Ob diese Hoffnung des Bundes, die GTS als Schulentwicklungsinstrument zu nutzen, gerechtfertigt ist, darf bezweifelt werden, da in der Verwaltungsvorschrift des IZBB kaum konkrete inhaltliche Vorgaben zur Gestaltung der GTS zu finden sind. Dies wiederum ermöglicht es, die GTS konzeptuell unterschiedlich und damit die Angebote „nicht zwangsläufig auf pädagogische Innovationen“ (Höhmnn et al., 2004, S. 285) auszurichten. Neben dieser Unbestimmtheit findet sich in der Präambel der IZBB ebenso eine dem Zeitgeist entsprechende ökonomische Begründungslinie:

„Die Qualitätsverbesserung unseres Bildungssystems hat eine nachhaltige gesamtwirtschaftliche Dimension. Durch eine frühzeitige und individuelle Förderung aller Potenziale in der Schule wird ein entscheidender Beitrag für eine gute Qualifizierung für die zukünftige Erwerbsarbeit geleistet. Dadurch kann der steigende Bedarf an qualifizierten Erwerbspersonen besser gedeckt, zugleich kann das vorhandene Potential an gut ausgebildeten Arbeitskräften besser ausgeschöpft werden und es können neue zukunftssichere Arbeitsplätze entstehen.“ (Bundesministerin für Bildung und Forschung (BMBF), 2003, S. 2)

Der größte gemeinsame Nenner zwischen Bund und Bundesländern sowie zwischen den einzelnen Bundesländern scheint demnach die damals typische Sicht auf die Optimierung der schulischen Qualifizierungsfunktion zu sein. Eine weitaus differenziertere Begründung für den politisch forcierten Ausbau der GTS findet sich hingegen in den Beiträgen des Forums Bildung (Forum Bildung, 2001; Wiere, 2011a). Die Empfehlungen dieses Forums können als eigentlicher Antrieb der konzeptuellen Entwicklung der GTS angesehen werden, da hier die Motive und Vorteile der GTS wesentlich vielfältiger ausgearbeitet werden (Kielblock et al., 2021a). Hier findet sich unter anderem die Forderung nach der Verwirklichung einer neuen Lehr- und Lernkultur (Forum Bildung, 2001). Die einflussreichen Empfehlungen des Forums Bildung verweisen darauf, dass Bildung neben der wirtschaftlichen Zieldimension der Arbeitsmarktqualifizierung weitere Ziele wie die individuelle Persönlichkeitsentwicklung oder gesellschaftliche Partizipation erfüllen kann (Forum Bildung, 2001). Obwohl das Schulsystem Anfang der 2000er Jahre nicht grundlegend umstrukturiert wurde, legten die Anstöße des Forums Bildung beziehungsweise des IZBB den Grundstein für die moderne Ganztagschule als flächendeckendes Angebot in Deutschland.

2.2.6 Das vielfältige Profil der Ganztagsschule im Kontext des gesellschaftlichen Wandels

Die bereits im 20. Jahrhundert entworfenen Angebote wie eine Mittagsmahlzeit, der Förderunterricht, die Integration der Hausaufgaben in den Schulalltag sowie der verstärkte Einbezug der Eltern sind damals wie heute wesentliche Bestandteile des modernen Konzepts einer ganztägigen schulischen Betreuung (Ludwig, 1995). Diese umfassend erarbeitete Angebotspalette verdeutlicht die aus den diversen Hoffnungen abgeleiteten Aufgaben der GTS. Weiterhin sollte abschließend nochmals betont werden, dass die unterschiedlichen Schwerpunktlegungen der Erwartungen an die GTS durch den jeweiligen Zeitgeist bedingt sind (Wiere, 2011a). Seit der Nachkriegszeit, speziell zu Zeiten der ersten und zweiten Bildungskatastrophe, wurde die Betreuungsform der GTS zunehmend als mögliches Instrument zur Kompensation der attestierten Bildungsungleichheiten angesehen (Züchner & Fischer, 2014). Wie sich aber gleichfalls zeigen lässt, sind ebenso andere gesellschaftliche Herausforderungen bis heute erhalten geblieben. Allen voran ist hierbei die Berufstätigkeit beider Eltern zu nennen (Höhmman et al., 2004). Dabei konnte gezeigt werden, dass dieser Aspekt in früheren Jahrzehnten ähnlich bedeutend die gesellschaftliche Aufmerksamkeit auf sich zog. In den 1950er Jahren sind hierfür die Einführung der Fünftageswoche als Symbol für die gesellschaftliche und ökonomische Modernisierung, und der damit verbundene Anstoß für den Ausbau der Betreuungsinfrastruktur zu nennen (Ludwig, 1995). Im gleichen Maße ist das in den 1960er Jahren folgende Aufbrechen der traditionellen Familienmodelle als eine wiederholte Bedeutungszunahme, wenn nicht sogar Offenlegung der Notwendigkeit des GTS-Ausbaus, zu nennen (Mattes, 2015). Ähnlich zu diesem Aspekt kann der nun fortgeführte europäische Trend der Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen und vor allem jungen Müttern (Ecarius et al., 2011) als Begründung für die aktuelle Renaissance der GTS angeführt werden. Ludwig (1995) macht jedoch deutlich, dass die gesellschaftlichen Entwicklungen nicht nur ähnlich sind, sondern sich zum Teil sogar verstärkt haben. Die Verschärfung bestimmter gesellschaftlicher Herausforderungen führte dann zu einer Anpassung der Schwerpunkte in den Begründungen für den Ausbau der GTS. In dem derzeitigen Diskurs um das Bildungssystem offenbart sich im Nachgang an den PISA-Schock nämlich eine gewisse ökonomische Schwerpunktlegung. Unter anderem wurde bereits mit den ersten StEG-Beiträgen darauf hingewiesen, dass mit der Betonung der GTS als bedeutendes sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument eine Betonung der Betreuungsfunktion der Schule einhergeht (Höhmman et al., 2004). Ein solcher ökonomischer Fokus spiegelt sich sowohl in der Wahrnehmung als auch in der konkreten Gestaltung der GTS wider, die vornehmlich als betreuende Institution und nicht, wie eigentlich erhofft, als vielfältige Bildungs- und Erfahrungswelt verstanden wird. Die angestrebte bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, in anderen Worten die Familienfreundlichkeit, wurde zu Anfang des GTS-Ausbaus hingegen noch als Nebeneffekt neben dem als vorrangig angesehenen Ziel der Leistungs-

steigerung des deutschen Bildungssystems gesehen (Wiere, 2011a). Letztlich wird deutlich, wie sich die vielfältigen an die GTS gestellten Hoffnungen beziehungsweise deren Stellenwert im Laufe der Zeit wandeln. Dies zeigt sich auch in aktuellen Beiträgen der GTS-Forschung, welche die individuelle Förderung als zentrale Zielsetzung der GTS hervorheben (Kielblock et al., 2021a). Trotzdem wirkt der aktuelle gesellschaftliche Diskurs weiterhin weniger durch eine bildungspolitische Schwerpunktlegung auf die qualitative Ausgestaltung von Schulen, sondern vielmehr durch eine Betonung der familienpolitischen Unterstützungsfunktion geprägt. Das vielfältige Reformpotenzial der GTS, welches über die Jahrzehnte sowohl durch frühere ReformpädagogInnen, den Bildungsrat, aber ebenso durch das Forum Bildung geäußert wurde, scheint derzeit somit zu verblassen. All dies, obwohl schon früh in der Diskussion um die GTS vor einer starken ökonomischen Perspektive auf diese Organisationsform gewarnt wurde (Ludwig, 1995). Grundsätzlich soll hier die ökonomische Perspektive nicht negativ gewertet werden. Entscheidend ist vor allem, die kontextuelle Abhängigkeit des GTS-Diskurses herauszustellen, da dieser wiederum die Grundlage für die zu verschiedenen Zeiten unternommenen Ausbau- sowie Entwicklungsbemühungen bildet. Insgesamt ist zu betonen, dass die GTS in den Medien und der Politik, trotz gelegentlicher ökonomischer Schwerpunkte in den Begründungen, als Lösung für zahlreiche Probleme angesehen wird (Fritzsche & Rabenstein, 2009). Letztlich gibt es auch heute noch eine „Fülle von Gründen für die Ganztagsform“ (Ludwig, 1995, S. 57).

2.3 Fazit: Gesellschaftlicher Wandel und der Wandel im Diskurs über die Ganztagschule

Die vorgestellten Ausführungen zu den demografischen oder wirtschaftlichen Entwicklungen zeigten, dass Bildung und Bildungsreformen im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen zu betrachten sind. So kann derzeit aus zahlreichen Gründen wie einer veränderten Bevölkerungs- sowie Familienstruktur eine steigende Nachfrage an Betreuungsangeboten im frühkindlichen Bereich, aber auch darüber hinaus in den daran anschließenden schulischen Institutionen der Primar- und Sekundarstufe prognostiziert werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Der dabei implizit betonte moderne wirtschaftlich geprägte Schwerpunkt in der Begründung des Ausbaus der GTS ist nachvollziehbar und sollte ebenso wie andere Begründungslinien als relevant bewertet werden. Hinter einer Erhöhung der Arbeitsmarktbeteiligung können gleichfalls sozialpolitische Motive stehen. Die Dringlichkeit dieser Begründungslinie wird mit einem Blick auf den Bedarf sowie den bisherigen Ausbaustand der Angebote institutioneller Betreuung zusätzlich betont. Die weitere Relevanz der GTS als wesentliche Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen, am Beispiel der erhofften Verbesserung der sozialen Infrastruktur, wird zudem ersichtlich, wenn man sich die Wandlung der Kindheit in der deutschen Gesellschaft vor Augen führt. Es ist demnach hervor-

zuheben, dass die gesellschaftlichen Entwicklungen sich nicht nur auf die Familien, respektive die Eltern, beschränken, sondern sich speziell auf die Kindheit und gleichfalls auf die Institution der Schule auswirken. Die zukünftige Gestaltung der GTS als Institution, insbesondere in der Primarstufe, hängt jedoch davon ab, welcher Konsens über die an sie gestellten Erwartungen gefunden wird. Weiterhin wurde der historische Zusammenhang innerhalb des Diskurses um den Ausbau der GTS erörtert. Dabei ergaben sich über die Zeit hinweg unterschiedliche Schwerpunkte in den Begründungen des Ausbaus. Primär scheinen dabei die einstigen Hoffnungen der Kompensation familiär bedingter Bildungsungleichheiten hinter die nun ökonomisch geprägten Begriffe der Qualifizierung und Betreuung zu rücken. Die Frage bleibt somit, was angesichts der vielseitigen und wandelbaren Hoffnungen und Aufgaben, die an diese Betreuungsform gestellt werden, heutzutage unter der „einen“ GTS verstanden werden kann.

3 Die Bestimmung und Entwicklung der Ganztagsschule: Gestern, heute und morgen

„In Rechnung zu stellen ist jedoch, dass der Ausbau ganztägiger Angebote im Wesentlichen durch die Umwandlung bestehender Halbtagschulen erfolgte – und damit bei ‚laufendem Schulbetrieb‘. Allein aus organisatorischen Gründen entstanden daher [...] zahlreiche Mischformen [...].“ (Steiner, 2011, S. 62)

Mit dieser Feststellung verdeutlicht Steiner, wie sich in den ersten Jahren des forcierten Ausbaus die Angebotsformen der schulischen Ganztagsbetreuung diversifizierten. Es lässt sich zeigen, dass diese Diversifikation nicht allein durch organisatorische Gründe zu erklären ist. Bei genauerer Betrachtung treten zudem weitere, vor allem regionalbedingte Unterschiede in der Auslegung der GTS hervor. So kann erahnt werden, dass aufgrund der heterogenen Ausprägungen der GTS eine gleichartige Wirkungsweise unwahrscheinlich ist. Mit Blick auf die frühe Evidenz zur Wirksamkeit der GTS wird zum Abschluss des Kapitels 3 weiterhin präsentiert, inwieweit schon die frühe Erforschung der GTS noch offene Entwicklungspotenziale benannte. Letztlich wird dabei das entscheidende Spannungsfeld, in welchem sich die GTS-Forschung befindet, erörtert: Sowohl die Ansprüche als auch die verschiedenen frühen Befunde, beispielsweise zur Kompensation von Bildungsungleichheiten, können als eher diffus bewertet werden (Fritzsche & Rabenstein, 2009; Züchner & Fischer, 2014). Die Vielfalt der an die GTS gestellten Hoffnungen führt also zu einer ebenso vielfältigen Umsetzung der GTS. Die damit einhergehende komplexe Wirkungsweise der GTS sollte daher in der Forschung ebenso differenziert analysiert werden. Zu Beginn einer solchen Analyse wird zunächst die Bestimmung der GTS in den Fokus gerückt.

3.1 Die Bestimmung der schulischen Ganztagsbetreuung

Eine ausführliche Bestimmung des Begriffs der schulischen Ganztagsbetreuung mag ad hoc als hinfällig erachtet werden, können doch die einzelnen Teilbegriffe der Schule, des Ganztags und der Betreuung als allgemein bekannte Begriffe angesehen werden. Allerdings wird hier eine in der Pädagogik bekannte Herausforderung offensichtlich: Viele wichtige Konzepte dieser Fachrichtung, wie zum Beispiel das Konzept der Schule, werden häufig in der Alltagskommunikation verwendet (Vogel, 2019). Wie Durkheim (1982) zudem hervorhebt, zeigen solche in der Alltagssprache oft verwendeten Begriffe die Problematik, dass mit allgemeinen Vorstellungen eine Mehrdeutigkeit einhergeht. Diese sprachliche Unschärfe kann dazu führen, dass Objekte, die sich in der Wirklichkeit unterscheiden, fälschlicherweise mit gleichen Begriffen versehen

werden (Durkheim, 1982). Wie nun herausgearbeitet wird, kann diese Gegebenheit gut an dem Exempel der GTS vorgeführt werden. Beispielsweise fällt es nicht leicht, ein Gymnasium aufgrund der zeitlichen Ausdehnung im Zuge der G8-Reform und eines damit einhergehenden erweiterten nachmittäglichen Unterrichts als traditionelle HTS oder neu eingerichtete GTS zu identifizieren (Nerowski, 2015). Somit gerät allein die simple Bestimmung der GTS als ‚schulische Betreuung über den ganzen Tag‘ schnell an ihre Grenzen. Wie sich ferner zeigen lässt, trägt auch die durch die KMK erarbeitete Definition nicht zur Lösung dieser Problematik bei.

3.1.1 Mindestkonsens KMK-Definition

Für die Gestaltung des Bildungssystems sind aufgrund der sogenannten Länderhoheit die einzelnen Bundesländer zuständig (Tenorth & Tippelt, 2007). Um eine gewisse Koordination des gesamtdeutschen Bildungswesens zu ermöglichen, wurden Gremien wie die KMK geschaffen, welche unter anderem Vereinbarungen über die Grundstruktur des Bildungssystems diskutieren (Tenorth & Tippelt, 2007). Dieses Gremium nimmt auch zur Bestimmung der GTS eine maßgebliche Rolle ein.

3.1.1.1 Vage Bestimmungsversuche der Ganztagschule durch die Kultusministerkonferenz

Die KMK (2002) bestimmte infolge des PISA-Schocks die Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten als eines von insgesamt sieben vorrangigen abgeleiteten Handlungsfeldern. Bis auf die Absprache des sukzessiven Ausbaus der GTS und einen kurzen Verweis auf eine „stärkere Betonung des Bildungsaspekts gegenüber der reinen Betreuung“ (Kultusministerkonferenz, 2002, S. 15) wurde das Handlungsfeld der GTS nicht weiter ausgearbeitet. Vielmehr wurde unterstrichen, dass die Länder „unterschiedliche Schwerpunkte im Hinblick auf Ausbauvolumen und Form der Angebote“ (Kultusministerkonferenz, 2002, S. 15) legen können. Folglich findet sich zu Beginn des politisch initiierten Ausbaus der GTS lediglich eine Akzentuierung der Länderhoheit (Schöpa, 2014). Diese Offenheit sollte in erster Linie die Besonderheiten der einzelnen Bundesländer und deren Ausgangslagen berücksichtigen (Arnoldt, Furthmüller, Kielblock & Gaiser, 2018; Höhmann et al., 2004). In den Verhandlungen konnte sich trotz eines geringen finanziellen Eigenanteils der Bundesländer der Bund letztlich nicht mit bundesweit standardisierten inhaltlichen Konzeptionen für die GTS durchsetzen (Wiere, 2011a). Dementsprechend waren die Verhandlungen zur Festlegung eines einheitlichen inhaltlichen Konzepts schon früh von untergeordneter Bedeutung. Die vom Bund und der KMK implementierten verbindlichen Vorgaben für die Gestaltung der GTS beinhalten daher keine substanziellen Merkmale (Schöpa, 2014). In einem der ersten Berichte der KMK (2006) zu den allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform wird als erstes Definiens der zeitliche Mindestumfang von sieben Zeitstunden an mindestens drei Wochentagen vorgestellt. Neben diesem werden

lediglich zwei weitere Kriterien genannt: die Bereitstellung eines Mittagessens sowie die schulische Verantwortung für den konzeptionellen Rahmen und die organisatorische Umsetzung der Ganztagsangebote (kurz: GTA). Darüber hinaus führte die KMK (2006) eine Unterscheidung aufgrund des jeweiligen Verpflichtungsgrads in drei Angebotsformen ein: offen, teilgebunden und gebunden. Die offene Form der GTS zeichnet sich laut KMK durch eine freiwillige Teilnahme aus, während bei der teilgebundenen beziehungsweise gebundenen Form ein Teil oder die gesamte Schülerschaft verbindlich am Ganztagsbetrieb teilnehmen muss. Die Definientia beziehen sich abseits dieses Verpflichtungsgrades zusammenfassend auf die zeitliche Angebotsstruktur, auf ein Mittagessensangebot sowie die Bestimmung der Verantwortungsträger. Damit sind die Voraussetzungen für die Bezeichnung einer GTS rein organisatorischer Natur. Aller Kritik zum Trotz verbleiben diese Bestimmungsmerkmale seit jeher als zentrale Definition der GTS im Sinne einer Einigung auf den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ (Arnoldt et al., 2018, S. 253). Aufbauend auf diesen Merkmalen wird die GTS formal bestimmt und über Ländergrenzen verglichen. Einige der wenigen seit der ersten Formulierung vollzogenen Anpassungen der Charakteristika betreffen hauptsächlich die Verantwortung der GTA in schulischer Hand. Während in dem im Jahre 2006 veröffentlichten Bericht noch die Unterscheidung der „nachmittäglichen Angebote“ und des „vormittäglichen Unterricht[s]“ (Kultusministerkonferenz, 2006, S. 4) zu finden ist, wird in späteren Berichten diese Festlegung des Unterrichts auf den Vormittag und der GTA auf den Nachmittag nicht mehr aufgeführt (Kultusministerkonferenz, 2009). Zusätzlich wurde 2015 durch die KMK beschlossen, dass der konzeptionelle Zusammenhang eines GTA mit dem Unterricht sowie die alleinige schulische Verantwortung für den Ganztagsbetrieb künftig nicht mehr als notwendige Kriterien gelten (Arnoldt et al., 2018). Schließlich bleiben bis heute landesübergreifende einheitliche Vorgaben vorerst auf einzelne organisatorische Aspekte beschränkt und ermöglichen den Ländern sowie Verantwortlichen vor Ort viel Freiheit in der inhaltlichen, also konzeptuellen, Ausgestaltung. Aber selbst die wenigen organisatorischen Vorgaben werden von den Bundesländern unterschiedlich interpretiert. Die Bereitstellung dieser Betreuungsangebote variiert je nach Bundesland beispielsweise zwischen drei und fünf Tagen pro Woche sowie zwischen sieben und neun Stunden pro Tag (Kultusministerkonferenz, 2023). Die sogenannte KMK-Definition wird dementsprechend mit ihrem hohen Auslegungsspielraum insgesamt als „weit gefasst“ (Höhmnn et al., 2004, S. 260) beschrieben.

3.1.1.2 Niedrige Trennschärfe und formale Abgrenzung zwischen Ganztagschule, Hort und Mittagbetreuung

Die uneinheitliche terminologische Handhabung einzelner Bundesländer kann, wie das StEG-Konsortium (2019a) berichtet, exemplarisch am Bundesland Bayern veranschaulicht werden:

„Die in den Bekanntmachungen des Bayerischen Kultusministeriums als ‚gebunden‘ bezeichneten Ganztagschulen, an denen einzelne Klassenzüge an vier Tagen verpflichtend am Ganztagsbetrieb teilnehmen, sind in der Terminologie der KMK teilgebundene Ganztagschulen.“ (S.11)

Eine derartige Abweichung von den vorgegebenen Bezeichnungen zeigt sich ebenso in weiteren Bundesländern (StEG-Konsortium, 2019a). Es wird damit umso deutlicher, dass das Projekt der GTS von Anfang an ohne eindeutige Vorgaben von Seiten der verantwortlichen Bildungspolitik zu etablieren versucht wurde (Rauschenbach, Arnoldt, Steiner & Stolz, 2012). Daher beschreiben Klieme et al. (2008) die Vorgaben der KMK eher als Leitbild, welches „[...] empirisch in unterschiedlicher Näherung realisiert“ (S. 367) wird. Das Problem der niedrigen Trennschärfe zeigt sich weiterhin in der Beschreibung der Betreuungslandschaft anhand amtlicher Statistiken, etwa anhand der Ganztagschulstatistiken der KMK. Beispielsweise wird die Definitionsauslegung des Bundeslandes Sachsen seit mehreren Jahren kritisiert, da seit Beginn der Zusammenführung der KMK-Statistiken fälschlicherweise sächsische Kinder, die einen Hort besuchten, als GTS-SchülerInnen gemeldet wurden (Markert, 2011). Eine solche Zählung ist aus formaler Sicht jedoch erst seit der Erweiterung der Definition im Jahre 2015 angedacht. Darüber hinaus dürfen laut der angepassten KMK-Definition die Bundesländer zwar die Hortbetreuung zur GTS zählen, jedoch kommt es weiterhin zur Problematik einer doppelten Zählung von Betreuungsplätzen. Dies ist auf die Besonderheit zurückzuführen, dass Schulen mit angegliederten Horten seit 2016 gleichzeitig als GTS im Schulbereich sowie als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe gelten (Geis-Thöne, 2020). Es ist ebenso möglich, dass Kinder am Vormittag eine GTS und am Nachmittag einen nicht an diese Schule angegliederten Hort besuchen (Geis-Thöne, 2020). Die Zuordnung eines Kindes zu einer konkreten Betreuungsform gestaltet sich anhand amtlicher Statistiken damit als herausfordernd, wenn nicht sogar unmöglich. Bis heute bleiben solche Ungenauigkeiten in den amtlichen Statistiken erhalten. Zusätzlich stellt sich die Schwierigkeit dar, die Länder und ihre unterschiedlichen Betreuungsstrukturen zu beschreiben oder sogar in vergleichbare Gruppen zusammenzufassen. Dies wird an folgendem Kategorisierungsversuch von Guglhör-Rudan und Alt deutlich. Länder, welche ausschließlich schulische Ganztagsangebote anbieten, Länder, welche ausschließlich Hortangebote anbieten oder Länder, bei welchen eine Zuordnung zu diesen beiden Gruppen unklar ist (Guglhör-Rudan & Alt, 2019). Genauso anspruchsvoll wie die formale Abgrenzung der GTS zum Hort erweist sich die Abgrenzung zur Mittagsbetreuung (kurz: MB). Grundsätzlich kann diese Betreuungsform aufgrund des zeitlichen Betreuungsumfanges nach dem schulischen Unterricht in verschiedene Formen unterteilt werden. Gemäß dem Bildungsbericht Bayern werden verschiedene Formen unterschieden: eine Mittagsbetreuung mit Betreuung bis 14:00 Uhr, eine verlängerte Mittagsbetreuung bis 15:30 Uhr und eine Mittagsbetreuung mit erhöhtem Förderbedarf bis 16:00 Uhr (Lankes, Burgmaier, Rudolph-Albert, Teubner & Werner, 2018). Im

nationalen Bildungsbericht werden die beiden letzten Formen hingegen bundesweit als Form der Übermittagsbetreuung aufgeführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die Differenzierung der MB wird also je nach Berichterstattung verschieden gehandhabt. Identisch zum Hort ist die Abgrenzung der MB zur GTS nicht formal geklärt. Infolgedessen meldeten laut dem nationalen Bildungsbericht einzelne Bundesländer die Übermittagsbetreuung fälschlicherweise als GTS an die KMK (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Im Falle Bayerns wurde außerdem zwischenzeitlich die nicht zeiterweiterte Form der MB als GTS gemeldet, obwohl viele dieser Einrichtungen die von der KMK festgelegten Mindestkriterien einer GTS noch weniger wahrscheinlich erfüllen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die Zuweisung traditioneller Betreuungsformen, wie jene des Hortes oder der MB, zu den von der KMK vorgegebenen Formen der GTS wird somit zwischen den Bundesländern und über die Jahre hinweg abweichend ausgelegt. Neben den politischen Verantwortlichen fällt es auch den schulischen Verantwortungsträgern selbst schwer, ihre eigene Einrichtung eindeutig als GTS zu identifizieren. Laut neueren Umfragen unter Schulleitungen im Rahmen der STEG-Studie hatten 10% der betrachteten Schulen, die gemäß der Stichprobenziehung der Studie eigentlich die offiziellen KMK-Mindestanforderungen erfüllen sollten, an weniger als drei Tagen pro Woche ein Ganztagsangebot (GTA) zur Verfügung gestellt (Rollett et al., 2020). In gleicher Weise sind sich die SchülerInnen unsicher, ob sie selbst eine GTS besuchen (Züchner & Fischer, 2014). Unter Berücksichtigung dieser und weiterer Gründe erkennen Höhmann et al. (2004) das Risiko eines inflationären Gebrauchs des Begriffs der GTS. Schließlich wird deutlich, wie die allgemeine KMK-Definition trotz Anpassungen seit Jahrzehnten eine hohe Diversität an möglichen Zuordnungen zu den unterschiedlichen ganztägigen Betreuungsformen mit sich bringt.

Aktuelles Resultat der weitgefassten KMK-Definition: Mischformen der Ganztagsbetreuung

Wegen der zahlreichen Interpretationsmöglichkeiten entstanden zu Beginn des Ausbaus der GTS unterschiedliche Arten dieser (Höhmann et al., 2004). Diese Mischformen zeichnen sich beispielsweise durch eine Kombination verpflichtender mit freiwilligen außerunterrichtlichen Angeboten oder durch eine Beschränkung auf unterschiedliche Ziel- und Altersgruppen aus. Jene Mischformen entstanden nicht nur zu Beginn des GTS-Ausbaus. Des Weiteren zeigen sich heutzutage neue Modellversuche, welche die mannigfachen Angebote der ganztägigen Betreuungslandschaft zu verbinden versuchen. Als Exempel für eine dieser neueren Formen dient die „Kooperative Ganztagsbildung“ der Stadt München. Laut der Konzeption vereint dieses Modell „die Vorteile aller bisherigen Ganztagsangebote: die Fördermöglichkeiten des gebundenen Ganztags, die Flexibilität der Mittagsbetreuung und den sozialpädagogischen Qualitätsanspruch sowie die umfangreichen Betreuungszeiten der Horte und Tagesheime“ (Landeshauptstadt München, 2022, S. 11). Entsprechend dieser konzeptuellen Definition wird ange-

strebt, die an sich schwer abgrenzbaren alternativen Formen der Ganztagsbetreuung in die GTS zu integrieren. Eine solche Form der Konzeption ist dabei nicht unüblich. Wie Furthmüller (2021) zeigt, gibt es bereits auf Länderebene eine breite Aufstellung bundeslandspezifischer Modelle. In der Ganztagsbetreuung zeigt sich demnach ein „Flickenteppich“ (Ecarius et al., 2011, S. 105) pädagogischer Betreuungsangebote. Höhmann et al. (2004) zufolge sind die Beweggründe für solche Mischformen nicht immer pädagogisch-konzeptioneller Art. Vielmehr sind institutionelle und finanzielle Rahmenbedingungen entscheidend.

Verstärkte Problematik der geringen Trennschärfe zwischen Betreuungsformen im Primarbereich

Die Problematik einer schwierigen Trennschärfe der GTS zu anderen Betreuungsformen wird besonders im Primarbereich deutlich. Speziell hier liegt die Herausforderung der Abgrenzung der GTS von den traditionellen Angeboten vor und ist bereits in einzelnen Forschungsbeiträgen diskutiert worden. Beispielsweise wird in einem Beitrag des Deutschen Jugendinstituts (kurz: DJI) die Betreuung für Grundschulkinder in die drei Betreuungsformen der Horte, der Ganztagschulen und der (Über-)Mittagsbetreuungen kategorisiert (Guglhör-Rudan & Alt, 2019). Ähnlich dazu wird im nationalen Bildungsbericht die grundsätzliche Einteilung der ganztägigen Angebote in die Gruppen der schulischen Verantwortung, der Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe sowie der sonstigen Angebote eingeführt (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2020). Diese Kategorisierungen scheinen demnach weniger Gewicht auf das in der KMK-Definition prägende Zeitkriterium im Vergleich zu jenem der Verantwortungsträger zu legen. Aufgrund der schweren Charakterisierung der Betreuungsform der MB wird zudem deutlich, dass solche Bildungsangebote als länderspezifische und gleichzeitig eher „sonstige“ Angebote angesehen werden. Aufgrund der Angebotsvielfalt im Primarbereich erscheint eine einfache, dichotome Gliederung in GTS und HTS somit ausgeschlossen. Die bisher an den KMK-Kriterien orientierte Bestimmung der GTS kann wie folgt in **Abbildung 1** zusammengefasst werden:



Abbildung 1: Darstellung des Versuchs, die schulische Ganztagsbetreuung anhand der KMK-Kriterien von anderen Betreuungsformen im Primarbereich abzugrenzen

Aufgrund der KMK-Kriterien ist es möglich, die GTS zu definieren und aufgrund des Verpflichtungsgrads in bestimmte Angebotsformen zu unterteilen. Dennoch wurde deutlich, dass allein die KMK-Kriterien keine eindeutige Abgrenzung zum Hort oder zur „Über“-Mittagsbetreuung zulassen. Mit einzelnen Ausnahmen kann aber zumindest die klassische und damit weniger zeitintensive MB nicht zur Gruppe einer ganztägigen Betreuung gezählt werden. Die Identifizierung der ganztägigen Schulbetreuung wird zusätzlich durch Mischformen komplexer, die nicht nur Kriterien der verschiedenen GTS-Angebotsformen umfassen, sondern auch Merkmale anderer Betreuungsformen integrieren. Mit Blick auf die Problematik im Grundschulbereich und die klassischen Betreuungsformen des Hortes und der MB scheint sich ferner in der Forschung eine komplexe Differenzierung aufgrund der Verantwortlichkeit der Träger zu ergeben. Dies wiederum ermöglicht es, die konzeptuelle Schwerpunktlegung der ganztägigen Angebote im Primarbereich wahrzunehmen. Darauf aufbauend wird nun der Versuch einer erweiterten Bestimmung der ganztägigen Betreuungslandschaft gewagt.

3.1.2 Vertiefte Bestimmung und Abgrenzung der ganztägigen Betreuungsformen im Primarbereich

Allein durch die formalen KMK-Kriterien kann keine klare Trennung zwischen den verschiedenen (schulischen) Betreuungsformen im Primarbereich geleistet werden. Zwar gilt vor allem die längere Betreuungszeit als bedeutendes Merkmal der GTS, doch kann dieses organisatorische Kriterium durch inhaltliche Aspekte erweitert werden, um eine höhere Trennschärfe zu erreichen.

3.1.2.1 Zeit als Voraussetzung des inhaltlichen Mehrwerts einer Ganztagssschule

Das eigentliche Potenzial der GTS wird nicht allein durch die zeitliche Ausdehnung des Schultages erhofft, sondern durch die dadurch angestoßene Verbesserung der Schul-,

Unterrichts- und individuellen Kompetenzentwicklung (Wiere, 2011a). Für die Bestimmung der GTS ist es also nicht ausschließlich entscheidend, dass Kinder mehr Zeit in der Institution Schule verbringen. Vielmehr ist es entscheidend, was mit dem verfügbaren Mehr an Zeit pädagogisch umgesetzt wird. So legen die schultheoretischen Erwartungen an die GTS den Fokus auf eine Diversifizierung der bisherigen Lernkultur (siehe Kapitel 2.1.4). Höhmann et al. (2004) haben deshalb bei der Bestimmung der GTS unter Einbezug vorliegender Prismamodelle und theoretischer Konzepte spezifische Gestaltungselemente herausgearbeitet, welche als mögliche Qualitätsstandards einer GTS gelten könnten. Zu diesen zählen eine mehr an das Individuum angepasste Förderung, also eine intensivere Schulung der leistungsstarken beziehungsweise mehr Lernhilfen für leistungsschwächere SchülerInnen, vielfältigere Wahlmöglichkeiten aufgrund erweiterter zum Teil selbstbestimmter Angebote und die Entwicklung einer neuen Lernkultur durch den Einsatz variablerer Lehr-Lernformen. Einige dieser gestalterischen Charakteristika zeigen sich zum Teil in dem amerikanischen Pendant der sogenannten „after-school programs“ (Fischer, Holtappels, Stecher & Züchner, 2011, S.19). In diesen Angeboten zeigen sich Ähnlichkeiten in der Verortung der weiteren Angebote im Anschluss an den Unterricht oder der Variabilität der Gruppenzusammensetzung. Auch im Vergleich zu anderen europäischen Ländern lassen sich besondere Gestaltungselemente der ganztägigen Betreuung erkennen. Im Vergleich zur traditionellen deutschen HTS fallen in Ländern wie Finnland und Schweden beispielsweise die Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung und die ausgeprägte Kooperationskultur auf (Wiere, 2011a). Die Gestaltungsaspekte der genannten Schulsysteme weisen bestimmte Ähnlichkeiten zu den Qualitätsstandards von Höhmann et al. auf, sind aber nicht uneingeschränkt auf alle Angebotsformen der GTS übertragbar. Überschneidungen zwischen den Angeboten anderer Länder zeigen sich hauptsächlich zu den offenen GTS, da dort die Teilnahme an den zusätzlichen Angeboten in der Regel auf freiwilliger Basis erfolgt (Fischer, Holtappels, et al., 2011; Wiere, 2011a). Trotz solcher Parallelen sollte die schwere Übertragbarkeit dieser Angebote auf die deutsche GTS bewusst sein (Steinmann & Strietholt, 2019). Die schwedische Unterrichtskonzeption entspricht beispielsweise mit einer Tagesdauer zwischen 5,5 und 6,5 Stunden kaum den in Deutschland festgelegten Anforderungen für GTS von mindestens 7 Stunden. Im Vergleich zur üblichen HTS scheint sich also eine ganztägige Betreuung eher durch differenzierte Lerngelegenheiten vorteilhaft abzugrenzen. Die GTS sollte dementsprechend aus pädagogisch-konzeptioneller Sicht im Vergleich zur unterrichtszentrierten HTS andere AkteurInnen, Bildungsinhalte und Lernformen in den Schulalltag integrieren (Züchner & Fischer, 2011). Letztlich kann die Schule erst durch das Mehr an Zeit gegenüber außerschulischen Lernorten geöffnet, die Verpflegung der SchülerInnen in die Aufgaben der Schule eingegliedert und eine Abstimmung einzelner schulischer Angebote gewährleistet werden (Höhmann et al., 2004). Diese Ansprüche zeigen, dass die GTS weniger eine Betreuungsform mit erweitertem Zeitrahmen ist, sondern vielmehr ein Betreuungsangebot, das aufgrund des Mehrs an Zeit nach bestimmten

Kriterien inhaltlich pädagogisch gestaltet ist. Der Mehrwert einer GTS ist also von der jeweiligen Ausgestaltung, also der Nutzung des vielfältigen Potenzials, abhängig (Steinmann & Strietholt, 2019). Im Grunde ist durch eine inhaltliche Akzentuierung der GTS ebenso die Möglichkeit geboten, eine höhere Trennschärfe zu den Betreuungsformen der Mittags- oder Hortbetreuung vorzustellen.

3.1.2.2 Inhaltliche Bestimmungsversuche der Ganztagschule als Alternative zur KMK-Definition

Zwei der von der KMK genannten Merkmale einer GTS, nämlich der Verpflichtungsgrad zur Teilnahme und die Bestimmung der verantwortlichen Träger für die gewährleisteten GTA, spielen in den inhaltlichen Bestimmungsversuchen der GTS eine zentrale Rolle. So differenzieren Höhmann et al. (2004) drei Grundformen der Betreuungsinfrastruktur: Schulen mit einem additiv-dualen System, mit einem additiven Modell oder mit einem integrierten Modell. Im Gegensatz zum additiv-dualen und additiven Modell, bei denen die Teilnahme freiwillig ist, ist im integrierten Modell die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten für alle SchülerInnen verpflichtend (Höhmann et al., 2004). Auf den ersten Blick mag diese Differenzierung anhand des Verbindlichkeitsgrades mit den durch die KMK bestimmten Angebotsformen übereinstimmen. Ein genauerer Blick auf die Einteilung nach Höhmann et al. zeigt aber, dass diese Differenzierung die offene Angebotsform einer GTS weiter spezifiziert. Beispielsweise unterscheiden sich die nach Höhmann et al. (2004) bezeichneten additiven Formen durch die miteinander bezogenen Träger, die damit genutzten Räumlichkeiten oder das eingesetzte Personal. Laut den AutorenInnen können GTS mit freiwilliger Teilnahme aufgrund der verschiedenen beteiligten Träger also so unterschiedlich gestaltet sein, dass eine zusätzliche Unterteilung sinnvoll erscheint. Auch in anderen Kategorisierungen wird die Rolle der verantwortlichen Träger besonders betont (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Folglich scheint es entscheidend, die Trägerschaft in Bestimmungsversuchen der GTS mit einzubeziehen und mit einer Schwerpunktsetzung in der inhaltlichen Gestaltung der GTA zu verknüpfen. So sehen Höhmann et al. (2004) bei den additiven Formen der Ganztagsversorgung eine pädagogische Schwerpunktlegung auf Freizeit und Betreuung. Im Gegensatz hierzu zeichnet sich das integrierte Modell nicht nur durch die verpflichtende Teilnahme aus, sondern auch durch die Möglichkeit der Rhythmisierung sowie durch andere inhaltliche Akzentuierungen. Eine solch konkretisierte Spezifizierung verschiedener Ganztagsmodelle wurde ebenso durch den Ganztagschulverband geleistet. Dieser übernahm bestimmte Merkmale der KMK-Definition, wie etwa die Verbindung von Vormittags- und Nachmittagsunterricht, erweiterte diese jedoch um andere Merkmale einer GTS (Nerowski, 2015). So wurde die Mindestanzahl an Tagen mit Ganztagsschulangeboten von 3 auf 4 angehoben oder das Mittagessen für alle Wochentage obligatorisch festgeschrieben (Nerowski, 2015). Es finden sich in dem Bestimmungsversuch des Verbandes darüber hinaus inhaltliche Vorgaben, welche in der KMK-Definition nicht zu finden sind, wie zum Beispiel den Anspruch „alterna-

tive Unterrichtsformen wie z.B. Projektarbeit“ (Ganztagsschulverband e.V., 2002, S. 2) umzusetzen. Diese Ergänzungen werden sodann als Idealbild einer GTS kommuniziert (Nerowski, 2015). Obwohl es damit konzeptuelle Konkretisierungsversuche der GTS gab, hat sich sowohl in der gesellschaftlichen, pädagogischen als auch wissenschaftlichen Diskussion die an organisatorischen Aspekten orientierte Definition der KMK für GTS durchgesetzt (Aktionsrat Bildung, 2013; Nerowski, 2015). Trotz des überwiegend formalen Charakters können aber bereits in der Differenzierung der KMK inhaltliche Spezifika abgeleitet werden. Dies trifft vor allem auf die offenen und gebundenen Angebotsformen zu. Der im folgenden Kapitel angezielte inhaltliche Vergleich der beiden Angebotsformen der GTS zeigt, dass mit Blick auf die Gestaltungsmöglichkeit klare Abgrenzungsmerkmale zwischen diesen benannt werden können.

3.1.2.3 Der Dualismus der offenen und gebundenen Angebotsform der schulischen Ganztagsbetreuung

Die KMK-Definition kategorisiert die verschiedenen Angebotsformen einer GTS in die offene und die sogenannte teilgebundene beziehungsweise gebundene Ganztagsbetreuung (Kultusministerkonferenz, 2006; Wegner, Bellin & Tamke, 2009). In der GTS-Forschung wurden früh die offene und die gebundene Angebotsform vergleichend gegenübergestellt. Im Fokus einer solchen Kontrastierung standen die schultheoretischen Implikationen und das dadurch vermutete unterschiedliche pädagogische Potenzial (Schulz-Gade, 2015). Ähnlich der wissenschaftlichen Diskussion wurde dieser Dualismus zwischen offener und gebundener Form ebenso in gesellschaftlichen Diskursen betont. Allen voran stellt der sogenannte Ganztagsschulverband (2002) eine Kontrastierung dieser beiden Angebotsformen hervor. Die Existenz der dritten Form, jene der teilgebundenen GTS, findet neben dem Dualismus der offenen und gebundenen Form kaum Beachtung. Dies könnte durch die noch niedrigere Trennschärfe der teilgebundenen zur gebundenen Form begründet sein. Liegt doch der einzige Unterschied zwischen diesen beiden Ausprägungen lediglich in der verpflichtenden Teilnahme eines Teils oder der Gesamtheit der SchülerInnen einer Schule an den zusätzlichen Angeboten (Kultusministerkonferenz, 2006).

Die offene Ganztagschule: Das Charakteristikum der Freiwilligkeit

Für die diversen Förderpotenziale der GTS werden in der Literatur unterschiedliche Voraussetzungen genannt. Eine davon ist die tatsächliche Teilnahme. Ad hoc mag diese Prämisse redundant wirken. Bei der offenen Form der GTS rückt die individuelle Teilnahme der SchülerInnen aber in den Fokus, da sie im Gegensatz zur gebundenen Form die Wahl haben, an zusätzlichen Angeboten teilzunehmen oder nicht. Untersucht man also die offenen GTS, sollte man wissen, dass der Besuch einer solchen Betreuungsform nicht dem individuellen Besuch eines GTA entspricht (Steinmann, Strietholt & Caro, 2019). Es besteht dementsprechend die Möglichkeit, dass an einer nach formalen Kriterien geltenden GTS nur wenige SchülerInnen tatsächlich an den gewährleisteten

GTA teilnehmen (Nerowski, 2015). Die Entscheidung über eine individuelle Teilnahme wird wiederum in der Regel zum Schulhalbjahr ermöglicht (Nerowski, 2015). Somit ist es möglich, dass SchülerInnen der GTS nur während eines halben Schuljahres an einem spezifischen GTA teilnehmen und somit nur zeitweise ganztägig betreut werden. Zudem können von einzelnen SchülerInnen innerhalb der Schuljahre verschiedene Angebote wahrgenommen werden, weshalb eine kontinuierliche Teilnahme an bestimmten Angeboten nicht gegeben sein muss. Fischer et al. (2016) bestätigen in der Zusatzstudie StEG-S, dass individuelle Wechsel zwischen den GTA bereits innerhalb des Schuljahres vollzogen werden. Ein ähnliches Bild zeichnet die Teilstudie StEG-P (Lossen et al., 2016). Diesem zufolge besuchte die überwiegende Mehrheit der befragten SchülerInnen der StEG-Stichprobe ein GTA nur für die Dauer eines Schulhalbjahres. Zumindest aufgrund dieser Indizien kann von einer eher sporadischen Nutzung der GTA in offenen GTS ausgegangen werden. Und dies, obwohl die Intensität der Teilnahme am Ganztagsbetrieb als ein entscheidendes Kriterium für die Wirksamkeit von Förderangeboten genannt wird. Neben anderen Voraussetzungen zeigten einzelne Studien beispielsweise bei einer intensiven individuellen Teilnahme positivere Einflüsse auf die individuelle Lernmotivation und sogar Schulleistungen (Holtappels et al., 2010). Demnach ist neben schulstrukturellen Bedingungen ein Mindestmaß an Intensität und Regelmäßigkeit der Teilnahme auf individueller Seite entscheidend. Aufgrund des freiwilligen Angebotscharakters wird in offenen GTS darüber hinaus der Autonomie der SchülerInnen und Eltern eine zentrale Rolle zugeschrieben. Dieser Aspekt kann dabei sowohl als Risikofaktor als auch als Schutzfaktor bewertet werden. So schätzen einige AutorenInnen die freiwillige Teilnahme als förderlich für das Autonomieerleben ein (N. Fischer et al., 2016). Konkreter kann in Bezug auf die Anerkennungstheorie eine freiwillige Teilnahme der SchülerInnen eine kreative oder leistungsstarke Subjektbeschreibung ermöglichen (Sauerwein & Heer, 2020). Ferner wird der besondere Angebotscharakter der offenen GTS als Chance gesehen. Da die offene GTS unter anderem Lernangebote außerhalb der Schule anbietet, wird speziell diese Angebotsform als „Schlüssel für eine Öffnung der Schule“ (Böhnisch, 2019, S. 133) und damit als mögliche Veränderung der bisherigen schulischen Lernkultur erachtet. Durch weitere AutorenInnen wird der bisherige Forschungsstand so interpretiert, dass sich die stärksten Effekte der GTS bisher bei freiwilligen und gleichfalls attraktiven Angeboten offenbaren (Sauerwein et al., 2019). Dennoch sollte vor abschließenden und vorschnellen Bewertungen bedacht werden, dass der Besuch einer offenen GTS nicht zwangsläufig auf Freiwilligkeit der SchülerInnen beruht. Wie Sauerwein und Heer (2020) vorstellen, sind andere Zwänge, wie explizite Anregungen zur Teilnahme durch Lehrkräfte, gegeben. Darüber hinaus könnte die weitgehend angenommene Freiwilligkeit ebenso negative pädagogische Konsequenzen haben. Es zeigen sich beispielsweise Hinweise, welche die soziale Bedingtheit der Entscheidung zur Teilnahme und der Teilnahmeintensität offenlegen. Lossen et al. (2016) zeigen beispielsweise, dass die Angebote an domänenspezifischen Förderprogrammen eher durch Jungen, Kinder mit Migrationshintergrund oder bil-

dungsferne Familien wahrgenommen werden. Andere Studien gehen der Frage nach, ob die Teilnahme an GTA neben sozioökonomischen Faktoren gleichfalls durch weitere individuelle Faktoren wie der eigenen Leistung oder Motivation bestimmt wird (Sauerwein & Heer, 2020). All jene Hinweise sprechen für die Möglichkeit einer sozial selektiven Nutzung von GTA und letztlich eines selektiven Besuchs von GTS. Holtappels et al. (2010) bezeichnen eine solche Zuschreibung als remediale Funktion der Angebote und haben bereits in Reanalysen der IGLU- und PISA-Studien auf eine solche hingewiesen. Letztlich bietet die offene Form durch das Charakteristikum der Freiwilligkeit einerseits die Hoffnung, einen schulischen Kulturwandel anzustoßen. Andererseits besteht die Gefahr, die pädagogischen Entwicklungsmöglichkeiten nicht oder nur für einen (bestimmten) Teil der Schülerschaft auszuschöpfen. Aus Sicht mancher AutorenInnen wird daher die gebundene Form als geeigneter eingeschätzt, die an die GTS gestellten vielfältigen pädagogischen Hoffnungen zu erfüllen.

Die vermeintlich vorteilhaftere Angebotsform der gebundenen Ganztagschule

Bereits in frühen Beiträgen der StEG-Studien wurde die gebundene Form aufgrund verschiedener Aspekte gegenüber der offenen Form als vorteilhaft beschrieben. Unter anderem wurden GTS in der gebundenen Form anspruchsvollere Motive, fundiertere Konzeptionen, flexiblere Zeiteinteilung und letztlich eine höher entwickelte Lern- und Kooperationskultur zugeschrieben (Klieme et al., 2008). Als ein entscheidender Grund für diese vielfältigen Vorteile gelten die längere sowie kontinuierliche Dauer des Schulaufenthalts der gesamten Schülerschaft und die damit einhergehenden größeren Gestaltungsmöglichkeiten (Wiere, 2011a). Daher wird insbesondere die gebundene Form als Chance verstanden, die Schule grundlegend zu verändern (Klieme et al., 2008). Einen großen Stellenwert nimmt dabei die sogenannte Rhythmisierung ein. Unter diesem Stichwort werden eine alternative Nutzung sowie Strukturierung des durch die GTS ermöglichten erweiterten schulischen Zeitrahmens verstanden (Rauschenbach et al., 2012). Darin wird das Potenzial gesehen, während des Tages zwischen unterschiedlichen Lernphasen sowie -aspekten wechseln zu können (Wegner et al., 2009). Solche Wechsel sind in der offenen Angebotsform eher schwer umsetzbar, da in dieser aufgrund unterschiedlicher TeilnehmerInnengruppen der Unterricht überwiegend auf den Vormittag und die Zusatzangebote auf den Nachmittag gelegt werden. Dementsprechend ist die Rhythmisierung eher in der gebundenen Organisationsform umsetzbar, da die vorgesehenen Stunden des Regelunterrichts über den ganzen Tag verteilt werden können. So berichten Höhmann et al. (2004), dass im Vergleich zu offenen GTS in gebundenen GTS doppelt so häufig ein konkretes Zeitkonzept für eine lerngerechte Rhythmisierung erarbeitet wurde. Jedoch traf das Vorhandensein eines solchen Konzeptes zum damaligen Stand auch nur auf 50% der gebundenen GTS zu. Ebenso konnten spätere Beiträge zeigen, dass trotz des hohen Stellenwerts der Rhythmisierung zu Anfang des GTS-Ausbaus nicht mehr als die Hälfte der Schulen in ihrem Konzept eine Rhythmisierung des Tagesablaufs implementierten (Klieme et al., 2008). Neuere StEG-

Beiträge bestätigen, dass die Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie das Potenzial einer Rhythmisierung in einem Großteil der GTS bis heute nicht ausgeschöpft werden (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2021). Dies obgleich in den frühen Diskursen die „Rhythmisierung des Schullebens“ (Ludwig, 1995, S. 57) einen der zentralen Gedanken der modernen GTS darstellt. In Beiträgen wie jenem vom Aktionsrat Bildung (2013) wird das Kriterium einer Rhythmisierung so fundamental für die pädagogische Wirksamkeit einer GTS bewertet, dass es als entscheidend für weitere Differenzierungen herangezogen wird. Dabei wird aber außer Acht gelassen, dass eine Rhythmisierung zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich in der gebundenen Form verwirklicht werden kann (Nerowski, 2015). Es ist darüber hinaus problematisch, dass das Schlagwort der Rhythmisierung bisher nicht grundlegend konkretisiert und theoretisch in seinem Mehrwert erörtert wurde. So bleibt in dem modernen GTS-Diskurs relativ offen, wie und wieso genau eine Rhythmisierung sich positiv auf die SchülerInnen auswirken sollte (Klieme et al., 2008). Neben der Rhythmisierung werden der gebundenen GTS-Form darüber hinaus weitere Vorteile zugeschrieben. Das individuell höhere Förderungspotenzial soll nämlich nach einigen AutorenInnen eher in den gebundenen als in den offenen Angebotsformen vorliegen (Höhmnn et al., 2004). Dieser Einschätzung liegen frühe Indizien zugrunde, welche unter anderem zeigen, dass in gebundenen GTS wesentlich häufiger Nachhilfe durch Lehrkräfte organisiert werden konnte als in offenen GTS (Holtappels et al., 2010). Damit einhergehend wird mit der verpflichtenden Struktur der Vorteil einer allgemein höheren und kontinuierlicheren Teilnahme der einzelnen SchülerInnen an GTA verknüpft (Züchner & Fischer, 2014). Verbunden mit der Gefahr einer selektiven Nutzung in der offenen GTS sollte also vor allem in der gebundenen Angebotsform die förderbedürftige Schülerschaft eher erreicht werden. Es ist jedoch nicht eindeutig bestimmbar, ob eine intensivere Förderung bestimmter Gruppen allein auf die Angebotsform einer GTS zurückzuführen ist. Sauerwein et al. (2019) sehen die Verbindung zwischen stark frequentierten Angeboten und der sozialen Herkunft nicht nur durch die Angebotsform einer GTS, sondern auch durch die Schulform erklärt. Da beispielsweise Gesamtschulen eher einen Fokus auf die Förderung einzelner SchülerInnen legen, tritt in dieser Schulform die gebundene Form häufiger auf als in Gymnasien. Allerdings können weitere Indizien für das größere Förderpotenzial der gebundenen Form genannt werden. So sollen sich in gebundenen GTS häufiger neuere Lernformen oder eine stärkere konzeptionelle Abstimmung durch Steuergruppen als in offenen GTS zeigen (Höhmnn et al., 2004; Klieme et al., 2008). Obwohl solche Aspekte wie Kooperation und konzeptionelle Verbindungen sich vornehmlich in gebundenen GTS zeigen, ist dies dennoch nicht für den grundlegenden Teil aller GTS der Fall. In frühen Befragungen liegt laut den Schulleitungen in über 40 % der befragten Schulen kein kontinuierlicher und intensiver Austausch zwischen Lehrkräften und dem weiteren Ganztagspersonal vor (Höhmnn et al., 2004). Letztlich zeigt sich, dass in den gebundenen GTS die Schulentwicklungsarbeit als fortgeschritten bewertet werden kann (Höhmnn et al., 2004).

Es wurde jedoch ebenso festgestellt, dass viele GTS über die Angebotsformen hinweg noch Verbesserungspotenzial aufweisen.

Ausbleibende Qualitätsunterschiede zwischen den Angebotsformen der Ganztagschule

Zwar gibt es einige Hinweise auf einen theoretischen Vorsprung der gebundenen Angebotsform, jedoch fehlen eindeutige empirische Belege für diesen Vorsprung in der frühen und aktuellen GTS-Forschung (Holtappels et al., 2021; Klieme et al., 2008). Daher wurde bereits vor einigen Jahren darauf hingewiesen, dass die theoretischen Potenziale der gebundenen Form häufig nicht wie erhofft vollständig genutzt werden (Klieme et al., 2008). Die unzureichende Potenzialausschöpfung wird primär auf einen ungenügenden Fokus auf die Möglichkeit der Rhythmisierung zurückgeführt. Nerowski (2015) zeigt, dass die gebundene Form vor allem durch die Rhythmisierung inhaltliche Vorteile bietet, diese aber nur von einem Kleinteil der gebundenen GTS tatsächlich konzeptionell umgesetzt wird. Diese konzeptionelle Schwäche kann damit begründet werden, dass laut KMK-Definition lediglich organisatorische Aspekte wie der Verpflichtungsgrad und eben nicht inhaltliche Schwerpunkte wie die Veränderung der Unterrichtsgestaltung für GTS vorgeschrieben werden. Neben der selten konzeptionierten Rhythmisierung werden im GTS-Diskurs weitere Behelfshypothesen für das Ausbleiben empirisch bestätigter Unterschiede zwischen den Angebotsformen diskutiert. Manche AutorenInnen bewerten den Verbindlichkeitsgrad als entscheidenden Aspekt der schulischen Gestaltung. Eben weil in der offenen Angebotsform freie und flexible Wahlmöglichkeiten vielfältiger außerunterrichtlicher Angebote vorliegen, können diverse Aspekte des Lernens vorteilhaft gestaltet werden (Linberg et al., 2018). Dementsprechend kann der Verpflichtungsgrad als Charakteristikum der gebundenen GTS möglicherweise sogar als kontraproduktiv beurteilt werden. Gemäß der Anerkennungstheorie kann eine verpflichtende Teilnahme an GTA sogar als Aufführung von Leistung oder als Offenlegung einer Leistungsschwäche verstanden werden. Sauerwein und Heer (2020) entwickeln daraufhin für SchülerInnen, welche die gebundene Angebotsform der GTS besuchen, die These einer Förderfalle. Demnach besteht die Gefahr, dass die externe Zuschreibung als förderbedürftige Person sich als ein negativer Einfluss auf das für die Leistungsentwicklung entscheidende Selbstkonzept von SchülerInnen auswirkt. Letztendlich wird in dem Vergleich der Angebotsformen deutlich, wie entscheidend nicht die alleinige Erhöhung der Zeit und des Verpflichtungsgrads ist, sondern vielmehr die konkrete inhaltlich pädagogische Konzeptionierung des Ganztagsbetriebs (Wiere, 2011a). Ein Blick ins europäische Ausland kann verdeutlichen, warum zeitliche und inhaltliche Aspekte entscheidend für die Wirkung schulischer Betreuungsangebote sind. So zeigen die Spitzenreiter der ersten PISA-Studien im Vergleich zu anderen Ländern einen geringeren Anteil an Unterrichtsstunden, gleichzeitig aber eine starke Verzahnung schulischer und außerschulischer Bildungsangebote (Wegner et al., 2009). Eine alleinige Kontrastierung der von der KMK benannten offenen und gebundenen

Angebotsformen scheint folglich nicht zielführend. Weiterhin wird das Förderpotenzial neben dem zeitlichen Umfang und der inhaltlichen Konzeption durch zusätzliche Faktoren wie die lokale Schulqualität bestimmt (Klieme et al., 2008). Letztlich ist der inhaltliche Schwerpunkt eines größeren Förderpotenzials der GTS allen gemäß der KMK-Definitionen eingeteilten Angebotsformen aufgrund unterschiedlicher Erklärungen in ähnlicher Weise zuzutragen. Ein interessantes Indiz hierfür ist, dass in den frühen StEG-Beiträgen von den Schulleitungen, unabhängig von der Form der GTS, eine ähnliche Angebotsdichte spezifischer Fördermaßnahmen benannt wurde (Höhmnn et al., 2004). Aufgrund der geringen empirischen Evidenz eines vermeintlich besseren Veränderungspotenzial der Lernkultur durch die gebundene Angebotsform beurteilen Rauschenbach et al. (2012) daher die Ganztagsspezifika mit den Merkmalen der von der KMK bestimmten Angebotsformen als „nur lose gekoppelt“ (S. 85). Darüber hinaus kann eingeschätzt werden, dass sich umso nützlichere Angebote für die SchülerInnen ergeben, je höher der Stellenwert der konkreten Konzeption und Qualität von Angeboten durch die Schulleitungen und Lehrkräfte bewertet wird (Fischer, Radisch & Stecher, 2008). Damit rücken die Verantwortungsträger der GTA in ihrem Stellenwert vor die formale Differenzierung der GTS.

3.1.2.4 Abgrenzung der schulischen Ganztagsbetreuung von der traditionellen Nachmittagsbetreuung

Nachdem versucht wurde, die verschiedenen Ausprägungen ganztägiger Betreuungsangebote im schulischen Bereich voneinander zu unterscheiden, wird der Blick auf die weiteren Angebote der Ganztagsbetreuung gerichtet. Wie vorgestellt werden soll, gestaltet sich die Abgrenzung der GTS von anderen alternativen Betreuungsformen insbesondere im Primarbereich als herausfordernd. Neben dem zeitlichen Charakteristikum wird durch die KMK-Definition und andere Bestimmungen die Mit- bzw. Hauptverantwortung der schulischen Träger als entscheidendes Kriterium einer ganztägigen Betreuung benannt. Dieses Kriterium ermöglicht es sodann, die GTS konkreter einzugrenzen. Es soll zudem hervorgehoben werden, dass das Mehr an Zeit gegenüber der HTS nicht nur der schulischen Ganztagsbetreuung vorbehalten ist.

Regional geprägte Betreuungsinfrastruktur

Aufgrund der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer haben sich seit der Nachkriegszeit laut Helbig und Nikolai (2015) sechzehn unterschiedliche Schulsysteme und dadurch ein schwer durchschaubarer „Dschungel der schulrechtlichen Regelungen“ (S. 11) entwickelt. Ein solcher Dschungel kann ebenso für die ganztägigen Betreuungsangebote für Grundschulkinder vorgestellt werden. Unter anderem entstand diese Vielfalt im noch geteilten Deutschland aufgrund divergierender Vorstellungen von Erziehung, Familie und Geschlechterrollen (Arnoldt et al., 2018). Eine besondere Rolle nimmt dabei der Hort ein, der sich durch ein alternatives pädagogisches Selbstverständnis auszeichnet. Aufgrund der grundlegenden Trennung von vormittäglichem Schulun-

terrichtet und außerschulischer Nachmittagsbetreuung sowie regionaler Unterschiede gibt es neben dem Hort weitere Betreuungsformen, die eine ganztägige Betreuung von Schulkindern gewährleisten können. In amtlichen Bundesstatistiken sind neben den Horten auch Mittags- und Übermittagsbetreuungen verzeichnet (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Zum Teil werden in der Gruppe der MB verschiedene, im Vergleich zu den anderen Betreuungsformen des Hortes oder der GTS, meist zeitlich kürzere Angebote zusammengefasst. Zudem können diese häufig weder der Verantwortung der Schulen noch jener der Kinder- und Jugendhilfe (kurz: KJH) zugeordnet werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Weiterhin ergeben sich je nach Kommune zusätzliche kommunale Versorgungsleistungen für die Nachmittagsbetreuung von Schulkindern im Primarbereich, beispielsweise Tagesheime oder altersgemischte Einrichtungen wie sogenannte Häuser für Kinder (Landeshauptstadt München, 2016). Neben Kommunen bedingen ebenso einzelne Bundesländer die Vielfalt der verfügbaren Betreuungsformen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Trotz einzelner Abweichungen zeigt sich speziell in der Gruppe der neuen Bundesländer eine traditionelle Schwerpunktsetzung auf die Hortbetreuung (Höhm et al., 2004). Beispielsweise bietet das Bundesland Sachsen traditionell einen hohen Versorgungsgrad an Horten und galt in den letzten Jahren, mit einem Anteil von knapp 60% der SchülerInnen in Hortbetreuung, als bundesweiter „Spitzenreiter“ (Markert, 2011, S. 100). Dies erklärt, warum sich SchülerInnen der GTS und SchülerInnen der HTS bereits zu einem frühen Zeitpunkt des durch die IZBB vorangetriebenen GTS-Ausbaus in ihrer Teilnahme an nachmittäglichen Angeboten kaum unterschieden (Holtappels et al., 2010). Sowohl Grundschulkinder in schulischer Ganztagsbetreuung als auch solche ohne nahmen damals also in vergleichbarem Ausmaß an nachmittäglichen Bildungsangeboten teil. Schließlich sollte deutlich werden, dass die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern in Deutschland sowohl durch die ganztägigen Bildungsangebote der GTS als auch durch Alternativen wie andere traditionelle ganztägige Betreuungsformen ermöglicht wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Die Betreuungsform Hort: Regionalspezifische Ergänzungsinstitution ohne Zukunft?

Schon im 19. und 20. Jahrhundert wurde durch sozialdemokratisch geprägte Bewegungen wie jene der Kinderfreunde der Ausbau der Horte in erster Linie für Arbeiterkinder erwogen (Kuhlmann, 2013). Das frühe Verständnis des Hortes war damit einhergehend ein familienergänzendes Angebot für „bedürftige Kinder“ aus armen und „erziehungsunfähige[n] Familien“ (Gängler, Weinhold & Markert, 2013, S. 156). Diese Funktionsbeschreibung prägt ebenso die gegenwärtige Stellung des Hortes als subsidiäre Betreuungseinrichtung (Gängler et al., 2013). Der historisch bedingte Schwerpunkt auf Arbeiterkinder und damit der kompensatorische Anspruch dieser Einrichtung sind im Laufe der Geschichte aber eher in den Hintergrund gerückt. Beispielsweise wurde im sozialistischen System der DDR stärker die Funktion des Hortes als Arbeitsermög-

lichung berufstätiger Eltern betont (Gängler et al., 2013). Vergleichbar zum aktuellen Verständnis der GTS rückten in den letzten Jahren für den Hort arbeitsmarkt- und sozialpolitische Begründungslinien in den Vordergrund. Daher ist in der heutigen Definition des Hortes keine spezifische Ausrichtung auf bestimmte Herkunftsmilieus zu erkennen. Dies trifft sowohl auf Bestimmungen in den einzelnen Bundesländern der ehemaligen DDR sowie den alten Bundesländern zu. Exemplarisch beschreiben einzelne Kommunen die Aufgabe der Horte eher oberflächlich als „Betreuung schulpflichtiger Kinder außerhalb der Unterrichtszeit“ (Landeshauptstadt München, 2019, S. 141). Ferner spielen die Horte, die in den alten Bundesländern früher als „Ausnahmeerscheinung“ (Gängler et al., 2013, S. 158) beschrieben wurden, in den neuen Bundesländern seit Jahrzehnten eine bedeutende Rolle in der Betreuungsinfrastruktur. Trotz dieser unbestreitbaren Relevanz und Tradition gestaltet sich eine konkrete Bestimmung des Hortes heutzutage als herausfordernd. Allgemein werden Horte gemäß SGB VIII den Tageseinrichtungen zugeordnet, in denen Kinder den ganzen oder nur einen Teil des Tages betreut werden. Durch die Zuschreibung des Hortes zur Kinder- und Jugendhilfe wird dem Bund gesetzlicher Einfluss und damit ein Mitspracherecht bei der Bestimmung dieser Institution ermöglicht (Geis-Thöne, 2020). Dieses potenzielle Mitgestaltungsrecht wird dabei bisher vom Bund kaum genutzt, da weiterhin gesetzlich festgeschrieben ist, dass die konkrete Ausgestaltung solcher Tageseinrichtungen durch das Landesrecht geregelt werden soll (SGB VIII § 22, Abs. 1). Darüber hinaus scheint mit der zunehmenden Relevanz der schulischen Ganztagsbetreuung im gesellschaftlichen Diskurs die alleinige Bestimmung des Hortes als Betreuung nach dem vormittäglichen Unterricht nicht mehr so eindeutig wie einstmals zu sein (Gängler et al., 2013). In gleicher Weise ist es nicht möglich, den Hort aufgrund des zeitlichen Betreuungsvolumens von einer GTS abzugrenzen. In der Praxis zeigt sich nämlich, dass Kinder in einer nachmittäglichen Hortbetreuung zusammen mit dem vormittäglichen Schulunterricht die gesetzte Mindestbetreuungszeit der KMK einer schulischen Ganztagsbetreuung selten unterschreiten (Geis-Thöne, 2020). Die Erfüllung der zeitlichen Mindestanforderungen ist für einige GTS sogar nur durch die Kooperation mit einem Hort möglich. Insbesondere Grundschulen, die ihre Ganztagsbetreuung mit einem Hort organisieren, heben sich bei der Betrachtung der durchschnittlichen Öffnungszeiten deutlich positiv von anderen GTS ab (StEG-Konsortium, 2019a). Vor allem in den ersten Jahren des GTS-Ausbaus gestaltete sich demnach für die politisch Verantwortlichen eine klare Abgrenzung von Hort und GTS als schwierig. Beispielsweise wurden im Jahre 2009 von der KMK neben den GTS die prägende Stellung der Horte sowie die Schwierigkeit einer genauen Identifikation der Horte in den Schulstatistiken diskutiert. Dies führte sodann zu den bereits herausgearbeiteten Anpassungen der KMK-Definition (Geis-Thöne, 2020). Dennoch bleibt die Problematik bestehen, den genauen Unterschied zwischen einer GTS, einer GTS in Kooperation mit einem Hort und einem eigenständigen Hort zu erkennen. Ein Blick in pädagogische Lehrbücher kann dabei helfen und zeigt, dass die sozialpädagogisch geprägte Horterziehung als mögliches Abgrenzungs-

merkmal dienen kann. Dadurch wird wiederum die Angebotsbreite um weitere sozial- sowie freizeitpädagogische Aspekte erweitert (Tenorth & Tippelt, 2007). Hierin offenbart sich das Verständnis des Hortes als Einrichtung der Jugendhilfe mit einem nicht schulisch ausgelegten Bildungsbegriff (Coelen, 2003). Allerdings verbleibt damit der Erziehungs- und Bildungsauftrag des Hortes, trotz der eindeutigen Abgrenzung zum formalen Schulunterricht, noch ziemlich offen (Gängler et al., 2013). Wie Gängler et al. (2013) hervorheben, wird durch diese offene Funktionsbestimmung und den zeitgleichen Aufstieg der GTS die Problematik aufgedeckt, dass die Legitimation des Hortes als eigenständige Betreuungsinstitution derzeit in Frage gestellt werden könnte:

„Wenn der Hort aber zum Regelangebot (z. B. in Form von Ganztagschule) wird, wohin verschwinden dann die sozialen Problemlagen? Oder: Wer übernimmt dann die sozialpädagogische („fürsorgerische“) Funktion?“ (Gängler et al., 2013, S. 159)

Der Hort sieht sich also aufgrund einer schwierigen Abgrenzung zur zunehmend expandierenden, schulpädagogisch geprägten GTS in einer möglichen Auflösungsphase. Sinnbildlich hierfür steht, dass vor allem die Bundesländer mit einer traditionell etablierten Hortbetreuung Probleme haben, in den amtlichen Statistiken zwischen Horten und einer schulischen Ganztagsbetreuung zu unterscheiden (Kühne, Maaz, Mank, Ordemann & Schulz, 2019). Bis heute ist also die Frage nach dem spezifischen Bildungsauftrag des Hortes und seines Selbstverständnisses als gleichberechtigter Kooperationspartner der GTS oder nachrangige Ergänzungsleistung zur GTS relevant (Gängler et al., 2013). Nur vereinzelte Bundesländer wie Bayern und Mecklenburg-Vorpommern erarbeiten explizite Empfehlungen und Handlungsorientierungen für die Arbeit im Hort (Gängler et al., 2013). Hingegen werden in einigen anderen Bundesländern Horte aufgrund ihrer organisatorisch engen Abstimmung mit Grundschulen sogar eher oder gänzlich als GTS verstanden (Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung, 2022; Geis-Thöne, 2020). Hiermit wirken einerseits die Grenze zwischen Jugendhilfe und Schule sowie andererseits die gesamte Konstellation der kindlichen Betreuung in der Primarstufe unscharf (Gängler et al., 2013). Es bleibt damit als einzig konkrete Bestimmung und wiederum explizite Gemeinsamkeit zur GTS die Aufgabe, Grundschulkindern ein außerunterrichtliches und ganztägiges Angebot bereitzustellen (Lange, 2015). Die weitere Profilierung des Hortes divergiert sodann zwischen den Bundesländern. Während in den westdeutschen Flächenländern die GTS oft in einer Kooperation mit verschiedenen externen Trägern organisiert wird, nimmt die Stellung als Kooperationspartner in den ostdeutschen Flächenländern vorrangig der Hort ein (StEG-Konsortium, 2019a). Zwar wurden nun vor allem zwischen den neuen und alten Bundesländern Unterschiede vorgestellt, dies bedeutet jedoch nicht, dass innerhalb dieser beiden Gruppen eine gleiche Strategie zum Umgang mit Horten vorliegt. So wurde in einigen Ländern Ostdeutschlands zu Beginn des GTS-Diskurses versucht, vorhandene Schulhorte mit Ganztagsgrundschulen administrativ zusammenzuführen

(Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Damit gibt es über alle Bundesländer hinweg unterschiedliche Möglichkeiten, die Kooperation von Schulen und Horten zu gestalten und ein ganztägiges Bildungsangebot zu garantieren (Markert, 2011). Bei dieser doch entscheidenden Stellung des Hortes für die Entwicklung der Betreuungslandschaft und dem Ausbau der GTS mag es durchaus überraschen, dass es bisher „kaum Diskussionen zur fachlichen, institutionellen sowie bildungs- und sozialpolitischen Rolle des Hortes gibt“ (Gängler et al., 2013, S. 154). Dennoch ist es möglich, den Hort aufgrund seines genannten sozialpädagogischen Selbstverständnisses von der schulischen Ganztagsbetreuung zumindest etwas abzugrenzen (Markert, 2011). Durch die typisch sozialpädagogische Betonung des Grundprinzips der Freiwilligkeit sollten Angebote der Kinder- und Jugendarbeit eine gewisse Schwerpunktlegung auf Selbstorganisation und Verständigungsorientierung bieten (Coelen, 2003). In Horten stehen also nicht formale Bildungsangebote im Vordergrund, sondern solche, die stärker an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder orientiert sind (Markert, 2011). Der hohe Stellenwert des Kindes verdeutlicht dabei die ursprüngliche Idee des Hortes als Schutz- und Bewahrinstitution für vernachlässigte Kinder (Gängler et al., 2013). Da das Prinzip der Freiwilligkeit auch in der offenen GTS betont wird, lässt sich eine gewisse inhaltliche Überlappung zwischen dieser Angebotsform der schulischen Ganztagsbetreuung und dem Hort nicht vollständig vermeiden (Quellenberg, 2008). Dementsprechend werden wahrscheinlich in anderen Ansätzen zur Bestimmung von GTS, wie zum Beispiel von Höhmann et al. (2004), die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe in ihrer häufigsten Form als Kooperation zwischen Schule und Hort sowie die freiwilligen schulischen Ganztagsangebote gemeinsam als additive Modelle der GTS betrachtet. Trotz dieser Verknüpfungen betonen die AutorInnen in ihrem Kategorisierungsversuch jedoch auch eine mögliche Abgrenzung, die sich vor allem auf die Angebote fokussiert. In den additiv-dualen Modellen liegt der Schwerpunkt auf Spiel, Hausaufgabenbetreuung und Mittagessen, während er in den rein additiven und schulisch geprägten Modellen hauptsächlich durch Hausaufgabenbetreuung definiert wird (Höhmann et al., 2004). Dass Hort und GTS trotz aller Ähnlichkeiten als unterschiedliche Betreuungsformen betrachtet werden sollten, verdeutlicht die Einschätzung der Eltern. In einzelnen Umfragen ziehen Eltern die Betreuung ihrer Kinder in GTS der Betreuung in Horten sogar vor (Höhmann et al., 2004). Demzufolge scheinen Eltern sich aufgrund eines vermuteten Qualitätsunterschieds mehrheitlich für schulisch organisierte Betreuungsformen zu entscheiden. Hingegen nannten jene Eltern, die sich für einen Hort als Betreuungsinstitution ihres Kindes entschieden haben, als zentrales Argument für die Anmeldung die Betreuung und eben nicht die fachliche Förderung ihres Kindes (Gängler et al., 2013). Diese Reduktion des Hortes auf eine reine Betreuungsinstitution ist ein nicht unwesentlicher Teilaspekt im GTS-Diskurs, weswegen der Hort in seinem jetzigen Stellenwert wie folgt beschrieben werden kann:

„Die Vielfalt der strukturellen Anordnung, die vielerorts geringe Regelungspräzision, die chamäleonartige Anpassungsfähigkeit an jedwede Spielart von Halb- oder Ganztagschule konturiert den Hort als Auffangbecken eines ‚Restes.‘“ (Gängler et al., 2013, S. 171)

Somit hat die Überarbeitung der KMK-Definition von 2016 vor allem nicht nur die Abgrenzungsmöglichkeiten des Hortes gemindert, sondern auch dessen Zukunftsaussichten beeinträchtigt. Heutzutage deutet sich bereits an, dass der Hort zunehmend als Teil der schulischen Ganztagsbetreuung angesehen wird und nicht mehr ausschließlich als eigenständige, außerschulische und vor allem sozialpädagogische Betreuungseinrichtung verstanden wird (Geis-Thöne, 2020). Überraschenderweise oder gerade aus diesem Grund wird derzeit ein Wachstum an Hortangeboten attestiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Im Vergleich können die Hortangebote in den östlichen Bundesländern sogar einen stärkeren Ausbau mit einem Wachstum von 39% vorweisen als die Grundschulen mit schulischen Ganztagsangeboten von 35% (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Zusammenfassend kann der Hort gegenwärtig nur bedingt als Parallelsystem zur Schule, sondern vielmehr als „konstitutiver Bestandteil des schulischen Ganztagsangebots“ (Lange, 2015, S. 9) angesehen werden. Und dies, obwohl die systematischen Qualitätsunterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule, dementsprechend zwischen ganztägiger Hortbetreuung und schulischer Ganztagsbetreuung, bis heute weder detailliert formuliert noch analysiert wurden (Lange, 2015).

Die Betreuungsform der Mittagsbetreuung: Zeitliches Mehr ohne pädagogischen Mehrwert?

Während einige Bundesländer im Osten den Hort als relevanten Partner für die GTS betrachten, werden in den westlichen Bundesländern überwiegend andere Betreuungsinstitutionen von Grundschulkindern in Anspruch genommen (Gängler et al., 2013). Unter diesen weiteren Institutionen ist die MB herauszustellen, welche man für die Primarstufe als „dritten wichtigen Pfeiler in der Betreuungslandschaft“ (Hüsken, Gedon & Alt, 2019, S. 14) bezeichnet. Es gibt zwar noch weitere Angebote in dieser Betreuungslandschaft, wie die Kindertagespflege, welche jedoch aufgrund der niedrigen Nachfrage eine eher untergeordnete Rolle spielt (Hüsken et al., 2019). Die Relevanz der MB wurde erst im Laufe der letzten Jahre durch Studienbeiträge wie jene der DJI-Kinderbetreuungsstudie (kurz: KiBS) deutlich (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). In der KiBS konnte gezeigt werden, dass nach den Angeboten der ganztägigen Betreuung, inklusive jener durch die Horte, die MB laut Elternangaben mit einer Beteiligung von knapp 17% das drittgrößte Angebot für Grundschulkindern darstellt (Hüsken, Lippert & Kuger, 2021). Im Bundesdurchschnitt spielt die MB also eine nicht zu übersehende Rolle, auch wenn die mindere Bedeutsamkeit dieser Institution in den östlichen Bundesländern bedacht werden sollte (Hüsken et al., 2021). Im Vergleich zu den beiden anderen Betreuungsformen, dem Hort und der GTS, weist die MB in der Regel einen kürzeren täglichen Zeitaufwand für die betreuten Kinder auf (Autorengruppe Bildungsbericht-

erstattung, 2020). So findet die Betreuung in einer MB in der Regel zwar an mehreren Tagen in der Woche und zum Teil bis in den frühen Nachmittag statt, die durchschnittliche tägliche Betreuungszeit der Kinder, die eine MB besuchen, liegt allerdings unter dem von der KMK geforderten Mindestumfang einer GTS (Geis-Thöne, 2020). Darüber hinaus wird die MB von Eltern, welche aufgrund einer Teilzeiterwerbstätigkeit zwar zeitliche Entlastungen benötigen, allerdings am Nachmittag für die außerschulische Betreuung sowie Förderung ihrer Kinder selbst verantwortlich sein wollen, favorisiert (Geis-Thöne, 2020). Demnach betrachten einige Familien diese Betreuungsform als ausreichendes Betreuungsangebot und nicht nur als Alternative aufgrund fehlender Plätze in anderen Betreuungsformen (Hüsken et al., 2021). Letztlich steht für die MB aus Sicht der Eltern die Betreuungsfunktion im Vordergrund. Inwieweit die einzelnen Einrichtungen der Betreuungsform MB eine solche Aufgabe fokussieren, kann nicht pauschal bestimmt werden. Die Angebote der MB sind nämlich trotz des wichtigen Beitrages zur Betreuungsinfrastruktur des Primarbereichs weitaus weniger formalisiert als die GTS (Hüsken et al., 2021). Dementsprechend wird die MB „eher ergänzend und untergeordnet auf der Basis von Vereinbarungen in einzelnen Ländern bereitgestellt [...]“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 119). Aufgrund dieser niedrigen Formalisierung ist es nicht verwunderlich, dass diese Betreuungsform bisher kaum statistisch erfasst wird (Alt, Hüsken & Lange, 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Hüsken et al., 2019). Bisher stoßen spezielle Forschungsvorhaben an definitorische Grenzen, um beispielsweise einen direkten Vergleich der Betreuungsformen Hort, GTS und MB zu ermöglichen (Alt et al., 2016). Zwar gibt es neben amtlichen Statistiken andere Forschungsbemühungen, welche die Betreuungsformen über die Eltern abfragen. Aber selbst ein solches Vorgehen führt nicht unbedingt zu einer trennscharfen Differenzierung, wie Alt et al. (2016) hervorheben:

„Ein direkter Vergleich der aus den Elternangaben gewonnenen Betreuungsquoten für die entsprechenden Betreuungssettings mit den Angaben aus den jeweiligen Statistiken ist schwierig, da die Bezeichnung, die Familien für ihre gewählte Betreuungsart haben, nicht mit der in den Statistiken erfassten Art der Einrichtung übereinstimmen muss und Eltern häufig relevante Kooperationen nicht bekannt sind.“ (S. 502)

Erneut bringen, vergleichbar zur GTS und dem Hort, fehlende länderübergreifende Standards methodische Herausforderungen für die wissenschaftliche Betrachtung mit sich. Nur wenige Länder versuchen, diese Betreuungsform genauer zu definieren. Aber auch in diesen Ländern wird anstelle konkreter inhaltlicher Merkmale nur festgehalten, in welchem Umfang die MB nicht die Funktionen anderer Einrichtungen wie den Hort ersetzen soll (Gängler et al., 2013). Letztendlich wird zwar die Abgrenzung zu den Hortangeboten festgelegt, jedoch fehlt noch immer eine genaue inhaltliche Begründung. All dies, obwohl im Westen die Teilnahmequote für MB sogar höher berichtet werden kann als für Horte (Hüsken et al., 2021). Nur einzelne Forschungsbemühun-

gen schaffen es deshalb, die MB sichtbarer zu machen. Beispielsweise werden in einer denkbaren Einteilung der Kooperationsmuster von ganztägigen Betreuungsformen die „weniger geregelten [...] Mittagsbetreuung[en]“ neben den Horten in die Kategorie der Länder mit „Angebotsmix“ (Guglhör-Rudan & Alt, 2019, S. 7) eingeordnet. Immerhin wird auf diese Weise die MB genannt und als relevante Alternative zur GTS offengelegt. Inwieweit jedoch auf Grundlage eines bestimmten Mehrs an Zeit oder pädagogischen Vorteilen der Besuch einer MB zusätzlichen Nutzen für SchülerInnen bringt, bleibt bisher offen. Zumindest scheinen die meisten unter dem Sammelbegriff der MB zusammengefassten Angebote über die Bundesländer hinweg eher nicht der KMK-Definition einer GTS zu entsprechen. Aber auch hier zeigen sich Ausnahmen. Noch bis tief in die 2010er Jahre hinein hat beispielsweise das Bundesland Bayern die sogenannte verlängerte Mittagsbetreuung, welche frühestens um 15:30 Uhr endete, als offene GTS gelistet (Hüsken et al., 2019). Ein solches Angebot würde zwar wahrscheinlich das zeitliche Mindestkriterium der KMK-Definition einer GTS erfüllen. Ob jedoch die Vorgabe der (Mit-)Verantwortung der Schule für die Gestaltung der Angebote in dieser unspezifischen Betreuungsform gewahrt bleibt, ist jedoch unklar. Um sich der bundeseinheitlichen GTS-Definition der KMK anzunähern, hat sich Bayern daher inzwischen dazu entschlossen, die MB nicht mehr als GTS zu zählen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Eine grundlegende Förderung der Kinder, zumindest in bestimmten schulischen Leistungsaspekten, kann auch aufgrund der niedrigen Formalisierung und Einheitlichkeit innerhalb dieser Betreuungsform bezweifelt werden. Dabei sieht nicht nur die Forschung die Notwendigkeit konkreter Vorgaben und Qualitätsstandards für diese Betreuungsform. Die KiBS-Elternbefragung liefert Hinweise darauf, dass in gleicher Weise die Eltern einen höheren Bedarf an Qualifizierung für das Personal der weniger regulierten Angebotsformen, wie etwa der MB, sehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Mit Blick auf das Qualitätsprofil könnte die MB damit als abgrenzbare Angebotsform zur GTS und zum Hort identifiziert werden. All dies deutet letztlich darauf hin, dass die MB, auch mit der Erfüllung des zeitlichen Mindestkriteriums, eher nicht als der GTS ähnliche Betreuungsform bewertet werden kann.

3.1.3 Differenzierte Einteilung der ganztägigen Betreuungsangebote in der Primarstufe

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die ganztägige Betreuung von SchülerInnen in der Primarstufe in den verschiedenen Bundesländern eine ebenso große Vielfalt an Angeboten wie Erwartungen mit sich bringt. Basierend auf Vergleichen der Betreuungsinfrastrukturen zwischen den Bundesländern attestieren Alt et al. (2016) eine „schier unübersichtliche Fülle an ‚ganztägigen‘ Angeboten für Kinder im Grundschulalter und starke Unterschiede in der Ausgestaltung der einzelnen Angebote“ (S. 501). Die große Vielfalt konnte vorangehend auf die bisher eher diffuse Bestimmung der schulischen Ganztagsbetreuung zurückgeführt werden (siehe Kapitel 3.1.1). Exemplarisch zeigt sich,

dass selbst Eltern und SchülerInnen nicht zwischen den zusätzlichen Angeboten einer HTS und denen einer GTS unterscheiden können (Linberg et al., 2018). Ein genauerer Blick eröffnet zudem, dass aufgrund der vagen KMK-Bestimmung die klare Trennlinie nicht nur zwischen der HTS und der GTS, sondern ebenso zu weiteren alternativen Betreuungsformen in der Primarstufe verwischt. Die Ungenauigkeit der Abgrenzungen zwischen den Angebotsformen der GTS und alternativen Betreuungsformen ist dabei nicht nur ein Problem der wissenschaftlichen Auseinandersetzung oder der Erhebung amtlicher Statistiken. Das „Verwischen“ (Züchner & Fischer, 2014, S. 361) der Kategorien ist nämlich speziell in der Praxis vorzufinden. Eine konkretere Einteilung ganztägiger Betreuungsformen ist trotzdem nicht unmöglich. So konnten zurückliegend unter Hinzunahme alternativer Bestimmungsversuche einzelne mögliche Charakteristika der verschiedenen Betreuungsformen identifiziert werden (siehe Kapitel 3.1.2). Neben der Darstellung des in der GTS-Forschung wiederholt herangezogenen Vergleiches der offenen sowie gebundenen Angebotsform in Kapitel 3.1.2.3 konnte durch die Hinzunahme weiterer Betreuungsformen ein umfassendes Bild der ganztägigen Betreuungslandschaft im Grundschulbereich erarbeitet werden. Die inhaltlichen Grenzen zwischen den unterschiedlichen Betreuungsformen können wiederum an einzelnen Teilaspekten, wie der Wahrnehmung des Hortes als sozialpädagogisch geprägte Institution, erkannt werden. Gleichzeitig konnte die MB aufgrund ihrer verstärkten Betreuungsfunktion und ihres niedrigen Formalisierungsgrads sowohl der GTS als auch dem Hort gegenübergestellt werden. Die soeben erörterten Differenzierungsmerkmale werden nochmals in **Abbildung 2** zusammengefasst:

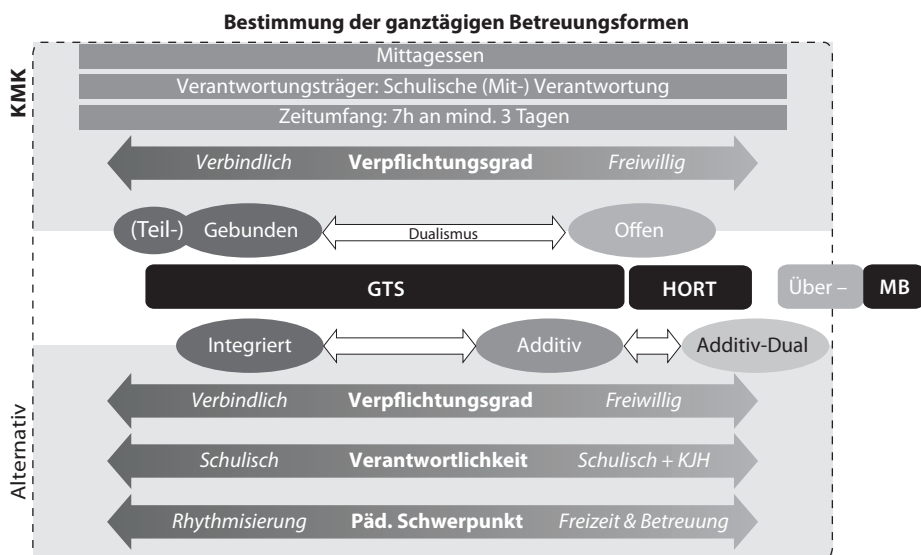


Abbildung 2: Verbildlichung des Bestimmungs- und Abgrenzungsversuchs der ganztägigen Betreuungsformen in der Primarstufe anhand der KMK-Kriterien unter Hinzunahme weiterer alternativer Kategorisierungen

Neben den bereits in **Abbildung 1** (siehe S. 47) aufgeführten KMK-Kriterien sind auch die Aspekte der Verantwortlichkeitsträger und des pädagogischen Schwerpunkts, die in alternativen Bestimmungsversuchen differenzierter betrachtet wurden, zu sehen. Als weitere Ergänzung findet sich neben dem vormaligen vorhandenen Dualismus der gebundenen und offenen Angebotsform einer GTS die weitere Gegenüberstellung der additiven sowie additiv-dualen Angebotsformen von Höhmann et al. (2004). Letztendlich wird in **Abbildung 2** hervorgehoben, dass es durchaus sinnvoll ist, den Hort explizit als eigenständige ganztägige Betreuungsform zu betrachten. Darüber wird ersichtlich, dass die MB durch Hinzunahme weiterer Aspekte eher weniger innerhalb der ganztägigen Betreuungsformen verortet werden sollte. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Betreuungsform keine relevante Stellung in der Betreuung von Grundschulkindern einnimmt oder keinen Mehrwert gegenüber einem ausschließlichen Besuch einer HTS bietet. Aufgrund der begründbaren Trennungsmöglichkeit werden in dieser Arbeit die typischen Betreuungsformen des Hortes und der MB als explizite und von der GTS differenzierbare Alternativen angesehen. Zudem sollte betont werden, dass alle hier vorgestellten Betreuungsformen im Vergleich zur traditionellen HTS betrachtet werden, da sie aufgrund des zeitlichen Mehrs ein höheres Förderungspotenzial bieten sollten. Allen voran werden der GTS im Vergleich zur HTS mehr zeitliche und personelle Spielräume zugeschrieben, die für Zugewinne an Lernzeit, beispielsweise in Form von fachlichen Zusatzangeboten oder Freizeitelementen, zur Verfügung stehen (Steinmann & Strietholt, 2019). Eine solche auf das zeitliche Budget abzielende Argumentation könnte in ähnlicher Weise für die Betreuungsform des Hortes und in abgeschwächter Weise für jene der MB angewandt werden. Es muss jedoch betont werden, dass in dem diffusen Feld der GTS-Forschung vorgenommene Differenzierungen nicht allgemeingültig sein können. Allein die hier aufgeführten und mit der KMK-Definition in Verbindung gebrachten Bestimmungsversuche der unterschiedlichen Betreuungsformen zeigen konzeptionelle Brüche sowie Unterschiede in der länderspezifischen und sogar einzelschulischen Umsetzung. Aufgrund dessen wird sich somit folgender Bewertung von Arnold et al. (2018) angeschlossen:

„Je genauer jedoch die Terminologien, Regelungen und Methoden in den Blick genommen werden, welche die Länder und Schulen anwenden, desto vielfältiger und unübersichtlicher scheint sich die Ausgestaltung von Ganztagschule zu erweisen.“ (S. 265)

Wie sich nun zeigen wird, kann diese vielfältige Ausgestaltung als Ausgangspunkt für eine beeindruckend vielseitige Ausbaudynamik der GTS angesehen werden.

3.2 Der Doppelcharakter des modernen Ganztagsschulausbaus

Die Dynamik der im 21. Jahrhundert beginnenden Ausbaubemühungen der GTS zeigt einen interessanten „Doppelcharakter“ (Furthmüller, 2021, S. 26), welcher in den nächsten Abschnitten genauer vorgestellt wird. Zuerst wird dabei die ausdifferenzierte Ausgangslage der bestehenden ganztägigen Betreuungslandschaft in der BRD in den Blick genommen, um daraufhin das Fortbestehen dieser Diversität zu betrachten.

3.2.1 Frühe und bestehende Heterogenität der deutschen Ganztagsschullandschaft

Die hohe Diversität der Betreuungslandschaft wird neben der GTS insbesondere durch die regionalspezifischen Nachmittagsbetreuungen im Hort und in der MB geprägt. Noch gegen Ende des 20. Jahrhunderts dominierten diese beiden Betreuungsformen das Angebot. Anschließend fehlte es an einer bundeseinheitlichen Implementationsstrategie der nun politisch priorisierten GTS. Dies spiegelt sich wiederum an dem hauptsächlichlichen Fokus der Länder auf rechtliche Absprachen wider (Höhmman et al., 2004). Bis heute zeigt sich daher eine im Bundesländervergleich hohe Diversität in der entstandenen ganztägigen Betreuungsinfrastruktur (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Bei der Betrachtung der Entwicklungen des GTS-Ausbaus fällt auf, dass sowohl die absolute Anzahl als auch der Ausbauverlauf zwischen den Ländern abweichen (Quellenberg, 2008). Dementsprechend ist der GTS-Ausbau in den Bundesländern in einer ungleichen Geschwindigkeit fortgeschritten. Dies lässt sich gut am Anteil der GTS an allen Schulen in den einzelnen Bundesländern verdeutlichen. Während für den Bundesdurchschnitt eine Vervielfachung des Anteils von 16% im Jahr 2002 zu einem Anteil von 69% im Jahre 2012 berichtet werden kann, zeigen sich in den einzelnen Bundesländern für das Jahr 2012 im Vergleich Anteile zwischen 31 und 97% (Schulz-Gade, 2015). Wie in vorherigen Kapiteln zur bestehenden Hortinfrastruktur werden in solchen Vergleichen vor allem Aspekte der regionalen Lage und gleichfalls die bildungspolitische Ausrichtung der Länder als Gründe hierfür bestimmt (Arnoldt et al., 2018). Selbst innerhalb der typischen Zuordnung zu Ost und West können etwa Unterschiede bestehen. Im westlichen Saarland, das traditionell von der CDU regiert wird, war bereits zu Beginn des GTS-Ausbaus eine vergleichsweise hohe Wachstumsrate festzustellen (Arnoldt et al., 2018). Der grundlegende Trend des Bundesdurchschnitts scheint zwar nicht gleichermaßen auf alle Länder zuzutreffen, jedoch wird im nächsten Abschnitt dargestellt, dass über alle Bundesländer hinweg hohe Ausbaubemühungen vorliegen. Zum Teil wird die Offenheit der KMK-Vorgaben als möglicher Erklärungsgrund für den von Anfang an bestehenden und rapiden Ausbau der GTS genannt. Ermöglichten doch erst die vagen Begriffsbestimmungen vielen „Halbtagschulen mit nachmittäglichen Angeboten [...] gewissermaßen ‚über Nacht‘ zu Ganztagschulen“ (Wiery, 2011a, S. 15) zu werden.

3.2.2 Die Eindeutigkeit eines rapiden Ganztagschulausbaus?

Wie nun deutlich geworden ist, ist ein bedeutender Aspekt des GTS-Ausbaus dessen landesspezifische und ebenso rapide Entwicklung. Bei der folgenden Konkretisierung des Ablaufs der Ausbaubemühungen kann die Beschreibung als „forciert“ (Landeshauptstadt München, 2016, S. 5) durchaus nachvollzogen werden, da sich erst aufgrund verstärkter Initiativen Anfang des 20. Jahrhunderts große Veränderungen im Schulsystem erkennen lassen. Wie weiterhin deutlich werden wird, ist dies nicht ausschließlich an den Anteilen von Schulen im Ganztagsbetrieb zu sehen.

3.2.2.1 Renaissance und Aufstieg der modernen Ganztagschule

Die Entwicklung und insbesondere der Ausbau der modernen GTS haben weitreichende historische Wurzeln (siehe Kapitel 2.2.1), sind aber erst im aktuellen Jahrhundert wirklich initiiert worden. Zugleich zeigen zumindest im Osten alternative Betreuungsformen wie der Hort seit Jahrzehnten eine hohe Nachfrage und Akzeptanz. Dies erklärt die von Anfang an hohe Versorgungsquote an GTS in den östlichen Bundesländern, die den schulischen Ganztagsbetrieb überwiegend in Kooperation mit Institutionen der KJH organisierten (Höhmnn et al., 2004). Dennoch gab es in den 1990er Jahren, insbesondere in der Primarstufe, nur einen langsamen durchschnittlichen Ausbau der GTS (Höhmnn et al., 2004; Klieme et al., 2008). Zwar kann seit Mitte der 1990er ein Anstieg der bundesweiten Bemühungen erweiterter Schulangebote gesehen werden (Klieme et al., 2008). Allerdings wird erst die Zäsur des PISA-Schocks als Katalysator für den rasanten Ausbau der GTS angesehen (Arnoldt et al., 2018). Speziell das Bundesprogramm IZBB und die damit verbundenen Bundesmittel ermöglichten den Ländern die teuren Ausbauprogramme zu finanzieren (Höhmnn et al., 2004) und führten ab Mitte der 2000er Jahre zu einem „deutlichen Schub“ (Quellenberg, 2008, S. 14) der Entwicklungen. Reanalysen früherer IGLU-Erhebungen in den 2000er Jahren haben bestätigt, dass die Mehrheit der untersuchten GTS erst seit weniger als zwei Jahren einen Ganztagsbetrieb führte (Holtappels et al., 2010). Dies verdeutlicht, wie rasant sich die ehemaligen HTS in GTS wandelten. Trotz dieser rapiden Zunahme wurde weiterhin eine anhaltend lange Dauer der Ausbaubemühungen prognostiziert (Klieme et al., 2008). So wurde erst im Jahre 2010 der Anteil an GTS durch jenen der HTS übertroffen und die symbolische „50-Prozent-Marke“ (Kielblock et al., 2021a, S. 13) überschritten. Jüngere Daten aus dem Jahr 2018 zeigen, dass derzeit zwei Drittel aller Schulen als GTS bezeichnet werden können und somit die Marke von 66% erreicht wurde (Kielblock et al., 2021a). Der Umbruch der Bildungslandschaft spiegelt sich gleichfalls in der Anzahl an SchülerInnen wider, welche an dem Ganztagsbetrieb teilnahmen. Laut der letzten StEG-Schulleitungsbefragung wurde für die Schülerschaft schulformübergreifend im Durchschnitt eine Teilnahmequote von 58% berichtet (Rollett et al., 2020). Dennoch kann für den Anteil der GTS-SchülerInnen keine ähnlich beeindruckende Entwicklungsdynamik wie für den Anteil der GTS attestiert werden. Um also verzerrte Ein-

schätzungen zu vermeiden, ist es bei der Betrachtung des Ausbaus der GTS wichtig, den Fokus zu erweitern (Nerowski, 2015).

3.2.2.2 Von Ganztagschulen und GanztagschülerInnen

Um den Ausbau der GTS so realitätsnah wie möglich zu betrachten, ist es notwendig, die Zahl der SchülerInnen zu berücksichtigen, die tatsächlich an den Angeboten der GTS teilnehmen (Nerowski, 2015). Die Zahl der SchülerInnen in GTS wird, wie die Anteile der GTS, seit Beginn des Ausbaus für fast alle Bundesländer mit der durch die KMK geführten Ganztagschulstatistik erhoben (Quellenberg, 2008). Nach dem institutionellen Ausbau zeigt sich seit 2005 auch eine tendenzielle Steigerung der Quote der SchülerInnen, die eine GTS besuchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Nerowski, 2015). Obwohl es eine Steigerung in beiden Kategorien gibt, sollte eine Gleichsetzung vermieden werden. So muss beachtet werden, dass die KMK-Definition für GTS lediglich vorschreibt, dass an mindestens drei Wochentagen ein Angebot von Seiten der Institutionen gewährleistet sein muss. Ob für alle SchülerInnen einer GTS eine Teilnahme an drei Tagen in der Woche vorliegt, ist in den vorhandenen Informationen nicht erkennbar (Klieme et al., 2008). Weiterhin verweisen aktuelle Daten darauf, dass nur knapp die Hälfte aller SchülerInnen ein GTA überhaupt wahrnimmt, obwohl bereits mehr als zwei Drittel der Schulen als GTS bezeichnet werden (Kielblock et al., 2021a). Auf institutioneller Ebene mag die HTS damit durch die GTS als übliche Organisationsform abgelöst worden sein. Hingegen gilt für etwa die Hälfte der SchülerInnen noch der traditionelle Schulalltag einer HTS.

3.2.2.3 Aktualität der komplexen Ausbaudynamik im Grundschulbereich

Bisher konnte einerseits gezeigt werden, wie divers und rasant sich die Ganztagschullandschaft in der BRD entwickelte. Andererseits konnte der Aspekt der GTS-SchülerInnen hervorheben, wie komplex sich die Ausbaudynamik gestaltet. Zudem gilt der Ausbau der GTS bis heute als unabgeschlossen und prägt damit auch zukünftige Debatten über das Bildungssystem (Rollett et al., 2020). Dabei liegt der Fokus derzeit nicht mehr auf dem infrastrukturellen Ausbau, sondern auf dem effizienten Mitteleinsatz zur Gestaltung der an den Schulen gewährleisteten GTA. Bisher scheinen detaillierte Informationen zu Aspekten wie der genauen Gestaltung der einzelnen Angebote in den Bundesländern aber nicht vorzuliegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Vielmehr sind die bisherigen Informationen zum Ausbau der GTS, vorwiegend beruhend auf der Ganztagschulstatistik der KMK, in ihrer Aussagekraft beschränkt. Dies lässt sich insbesondere an den vorhandenen Daten zur Primarstufe vorzeigen. Aufgrund des hohen Anteils an Kooperationen mit Institutionen der KJH müssten die Schulstatistiken der KMK nämlich durch die Statistiken der KJH ergänzt werden. Bei solchen Versuchen fielen jedoch „nicht exakt quantifizierbare Überschneidungen“ (Alt et al., 2016, S. 500) auf. Weshalb sich keine genauen Prozentsätze der GrundschülerInnen in GTS oder Horten angeben lassen. In einigen Bundesländern kommt es aufgrund

solcher Unstimmigkeiten zwischen den beiden Datenquellen sogar zu „Doppelzählungen“ (Rauschenbach, Meiner-Teubner, Böwing-Schmalenbrock & Olszenka, 2021, S. 8). Dementsprechend sollten die berichteten Zahlen der Ganztagschulstatistik nur als Annäherung verstanden werden. Aufgrund dieser bekannten Limitationen wird in vielen Beiträgen daher auf alternative Datenerhebungen, wie jene der StEG-Studien, zurückgegriffen (Arnoldt et al., 2018). Die Stichprobe der StEG-Studien enthält jedoch im Gegensatz zu den KMK-Statistiken nicht alle in Deutschland gemeldeten Schulen. Daher wird die KMK-Statistik trotz ihrer Schwächen als „unabdingbare Datenquelle“ (Arnoldt et al., 2018, S. 261) zur Beschreibung der aktuellen Betreuungsinfrastruktur bewertet. Es muss dennoch beachtet werden, dass die KMK-Statistiken einen Fokus auf die Institution der Schule legen, wie allein der Titel des jüngsten Berichts zeigt: „Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland“. Dieser erschien im Frühjahr 2023 und umfasst Statistiken von 2017 bis 2021 (Kultusministerkonferenz, 2023). Von einem in früheren Berichten gezeigten bundesweiten Anteil an Grundschulen in Ganztagsform von 10% (Kultusministerkonferenz, 2006) wird für das Jahr 2021 dieser Anteil schon mit 72% berichtet (Kultusministerkonferenz, 2023). Der vorher genannte rapide Ausbau der GTS zeigt sich dementsprechend ebenso in schulformspezifischen Betrachtungen. Miteinbezogen sind in der folgenden Betrachtung sowohl Grundschulen öffentlicher als auch privater Träger. Da für einige Bundesländer keine Angaben über private Ganztagsangebote vorliegen, verweist auch die KMK auf Limitationen in den Interpretationen der berichteten Statistiken (Kultusministerkonferenz, 2023). Sobald man nur die Ganztagsgrundschulen in öffentlicher Trägerschaft betrachtet, stellt man indessen keine großen Abweichungen fest. **Abbildung 3** stellt die Zusammenfassung dieser Statistiken der Jahre 2002 bis 2021 dar:

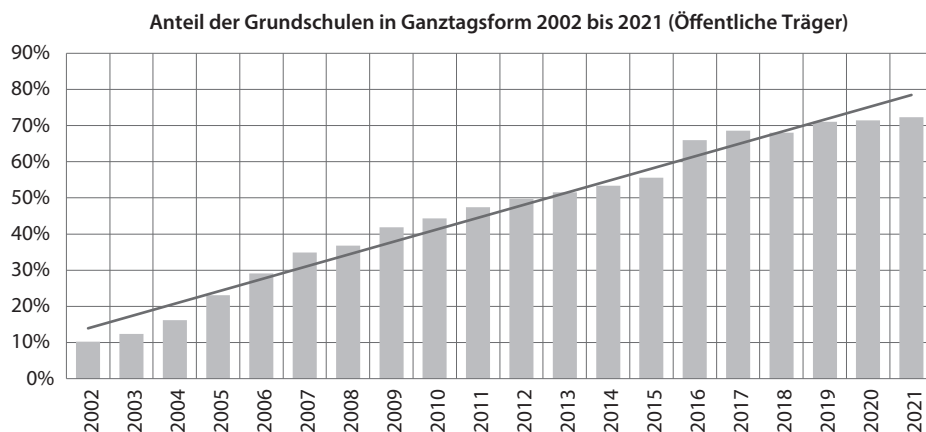


Abbildung 3: Anteil der Grundschulen in Ganztagsform in öffentlicher Trägerschaft gemäß eigenen Berechnungen auf Grundlage der Berichte über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2006 bis 2023)

Abbildung 3 verdeutlicht eindrucksvoll den annähernd linearen Anstieg des GTS-Anteils in der Primarstufe der letzten 20 Jahre. Im Jahr 2021 wurde zwar kein jährlicher durchschnittlicher Anstieg von etwa 3% berichtet, wie es in den Vorjahren üblich war. Die aktuellen Daten deuten jedoch auf eine weitere Steigerung von etwa 1% in den letzten beiden Jahren hin (eigene Berechnungen basierend auf Kultusministerkonferenz, 2006, 2009, 2014, 2017, 2018, 2021, 2023). Neben dem Aspekt eines fortwährenden Anstiegs des GTS-Anteils ist der weitere Aspekt des Doppelcharakters der GTS-Ausbau­dynamik ebenso in **Abbildung 4** wiederzufinden. In dieser Abbildung werden die Anteile der GTS und ihre Entwicklung in den alten sowie neuen Bundesländern („West“ versus „Ost“) gegenübergestellt:

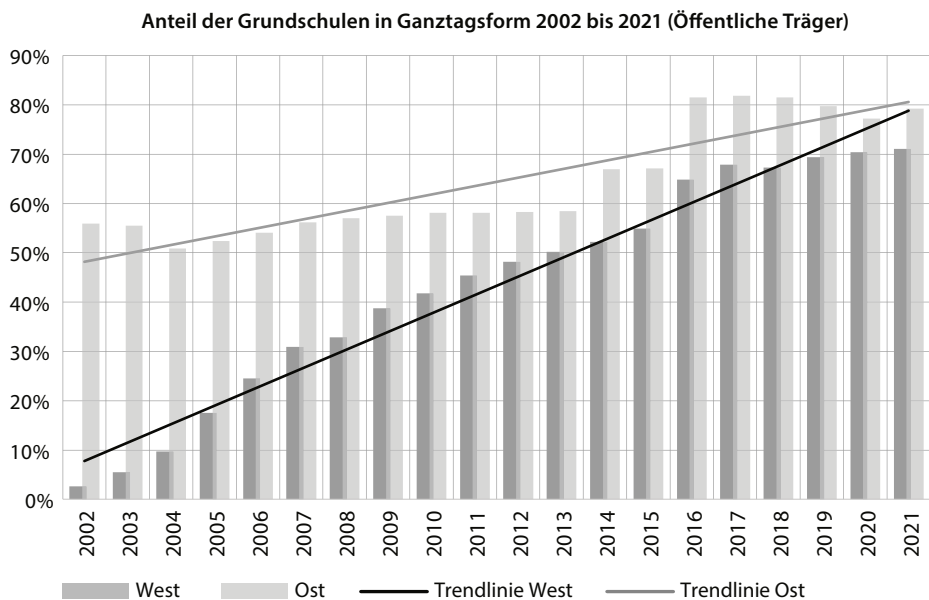


Abbildung 4: Anteil der Grundschulen in Ganztagsform in öffentlicher Trägerschaft getrennt nach den Bundeslandgruppen „West“ bzw. „Ost“ gemäß eigenen Berechnungen auf Grundlage der Berichte über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2006 bis 2023)

Abbildung 4 veranschaulicht somit mehrere Aspekte der Heterogenität der deutschen Ganztagschullandschaft. Während im Jahr 2002 in der Bundesländergruppe West der Anteil an Ganztagsgrundschulen bei knapp 3% lag, war dieser in der Ost-Gruppe schon bei 56%. Trotz der konträren Ausgangslage zeigten beide Ländergruppen innerhalb der letzten 20 Jahre einen gemittelten positiven Durchschnitt in der jährlichen Veränderung des Anteils (4% vs. 1%). Dementsprechend weisen die Trendlinien für beide Ländergruppen Steigungen auf, die bei genauerer Betrachtung unterschiedlich steil sind. Infolgedessen haben sich die alten Bundesländer bis zum Jahr 2021 mit einem Ganztagsgrundschulanteil von 71% dem Anteil in den neuen Bundesländern von 79%

angenähert. Die Diversität der Ganztagsschullandschaft kann weiterhin im Kontrast der 16 Bundesländer in **Abbildung 5** vorgestellt werden:

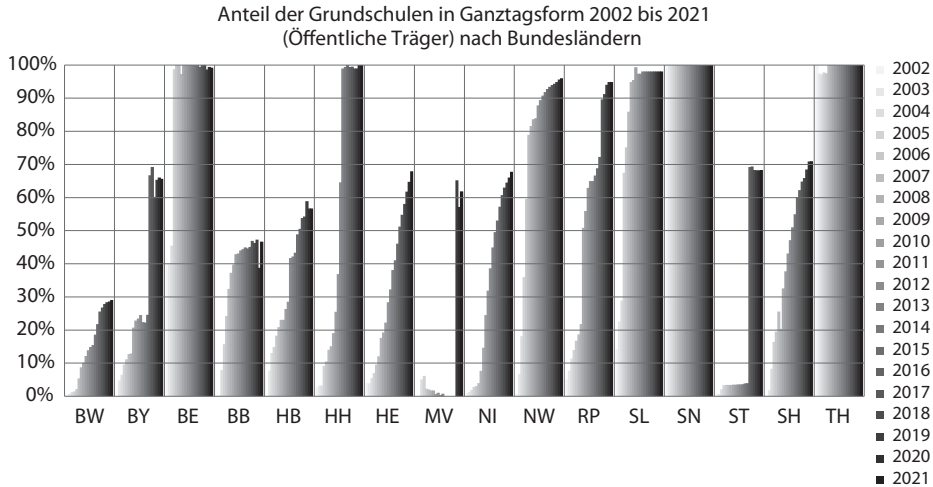


Abbildung 5: Anteil der Grundschulen in Ganztagsform in öffentlicher Trägerschaft differenziert nach Bundesländern gemäß eigenen Berechnungen auf Grundlage der Berichte über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2006 bis 2023)

Abbildung 5 ist zum einen zu entnehmen, dass einige Bundesländer zu Beginn des GTS-Ausbaus hohe Anteile an Ganztagsgrundschulen vorweisen. Hierzu zählen exemplarisch Berlin (BE) oder Sachsen (SN). Schon in vorherigen Untersuchungen wird der Gegensatz zwischen dem Bundesland Sachsen (SN), das in nahezu jeder Schule einen Ganztagsbetrieb eingerichtet hat, und dem Bundesland Sachsen-Anhalt (ST) aufgezeigt (Nerowski, 2015). Wie aus den präsentierten Daten hervorgeht, hatte Sachsen-Anhalt über lange Zeit nicht einmal in jeder zehnten Schule einen Ganztagsbetrieb eingerichtet. Zum anderen bietet **Abbildung 5** den Vorteil ebenso jüngere Veränderungen aufzunehmen. Beispielsweise hat Sachsen-Anhalt (ST) innerhalb der letzten Jahre mit einem GTS-Anteil von 68% den einstmaligen Abstand zum Bundesdurchschnitt mit 72% oder den Spitzenreitern wie Sachsen (SN) oder Thüringen (TH) mit jeweils 100% deutlich reduziert. Trotz solcher beeindruckenden Beispiele der Angleichung gibt es noch einzelne Bundesländer wie Baden-Württemberg (BW), welche mit einem Anteil von unter 30% aktuell deutlich unter dem Bundesdurchschnitt liegen. Insgesamt veranschaulicht diese Abbildung, wie sich die Ausbaudynamik in den 16 Bundesländern unterschiedlich entwickelt und der GTS-Ausbau hinsichtlich der Bundeslanddifferenzierung weiterhin divers darstellt (Geis-Thöne, 2020). Die hohe Diversität der Betreuungslandschaft wird noch komplexer, sobald man die von der KMK vorgegebenen Angebotsformen einer GTS in die Analysen aufnimmt.

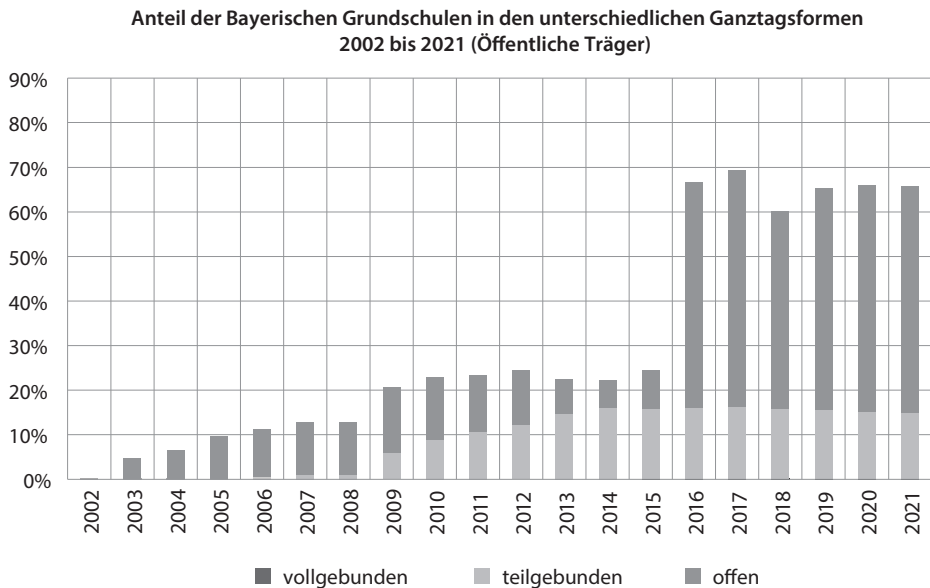


Abbildung 6: Anteil der Grundschulen in Ganztagsform in öffentlicher Trägerschaft differenziert nach Angebotsform für das Land Bayern gemäß eigenen Berechnungen auf Grundlage der KMK-Berichte über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform

In **Abbildung 6** soll dies anhand des Bundeslandes Bayern demonstriert werden. Zu Beginn der 2000er Jahre wies das Bundesland Bayern einen vergleichsweise geringen Anteil an Ganztagsgrundschulen auf. Über die Jahre stieg der Anteil der GTS dagegen auf über 65%. Differenziert nach KMK-Definition ist diese Entwicklung in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts jedoch für alle Angebotsformen nicht identisch, da der anfängliche Anstieg des GTS-Anteils überwiegend auf den Ausbau der offenen Angebotsform zurückgeführt werden kann. Zwischenzeitlich konnte aber ebenso der Anteil der teilgebundenen Angebotsform einen jährlichen Anstieg verzeichnen. Als Kontrast zu den beiden genannten Angebotsformen ist die Form der voll gebundenen GTS in Bayern über den gesamten betrachteten Zeitraum kaum vertreten. Einerseits verdeutlicht dieses Beispiel, dass die unterschiedlichen Angebotsformen je nach Betrachtungszeitraum zum Teil ähnliche oder bundeslandspezifische Zuwächse vorweisen. Andererseits gibt es Angebotsformen, wie beispielsweise jene der gebundenen GTS, die in einzelnen Bundesländern seit dem Beginn der Ausbaubemühungen kaum Zuwächse vorweisen. Obwohl die KMK-Statistiken die Diversität der GTS-Landschaft abbilden, sollte reflektiert werden, dass „die statistisch erfassten schulisch organisierten Ganztagsangebote sehr unterschiedliche Formen umfassen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 119). Dies ist dadurch bedingt, dass die KMK-Definition in den letzten Jahren ebenso Entwicklungen vorzeigen kann. Ebenfalls wurde die Auslegung dieser Definition seit der gemeinsamen Abstimmung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner von den Bundesländern unterschiedlich interpretiert. Mit Blick in die

Vergangenheit der fast jährlich berichteten KMK-Statistiken sind daher bundesland-spezifische Anpassungen innerhalb der Berichterstattung keine Seltenheit. Zwischenzeitlich folgte das Vorgehen zur Messung der Teilnahmequote am offenen Ganzttag in Bayern nicht mehr der bundesweiten Definition, was zu einer verzerrten Quote in den vorgelegten Statistiken führte (Landeshauptstadt München, 2016). In späteren Jahren hat sich Bayern wiederum bei der statistischen Erfassung von Ganztagsangeboten der KMK-Definition erneut angenähert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). In der Folge sank zeitweise sodann die Anzahl der GTA und GTS in Bayern. Dieser zeitweise Rückgang ist gleichfalls in **Abbildung 6** zu sehen. Ob sich der spätere Anstieg zum Jahre 2015 ebenso auf eine Definitionsänderung zurückführen lässt, ist ad hoc nicht eindeutig zu erkennen. In dem bayerischen Bildungsbericht wird der Anstieg zum Schuljahr 2016/17 „größtenteils durch die flächendeckende Einführung der Angebote im Primarbereich ab dem Schuljahr 2016/17“ begründet und damit „zum größten Teil auf den Beschluss der Bayerischen Staatsregierung [...] ab dem Schuljahr 2016/17 offene Ganztagsangebote im Primarbereich einzuführen“ (Lankes et al., 2018, S. 12–14) zurückgeführt. Neben Bayern zeigen zudem andere Bundesländer Korrekturen, beispielsweise Schleswig-Holstein (SH), für welches in den Jahren 2009 bis 2011 Korrekturen in „nahezu allen Bereichen“ (Kultusministerkonferenz, 2014, S. 18) der KMK-Statistik vorliegen. Zusammenfassend offenbaren sich Differenzen in den durch die KMK berichteten Zahlen, entweder aufgrund von Änderungen der KMK-Definition, bundeslandspezifischen Auslegungen oder sonstigen Korrekturen. Die vorangegangene Trendabschätzung anhand der KMK-Statistiken sollte aus diesem Grund mit Vorsicht interpretiert werden. Bereits in den ersten Beiträgen der StEG-Studien wurden von der AutorenInnengruppe Unterschiede zwischen der KMK-Statistik und den eigenen sowie weiteren Erhebungen, wie denen des Ganztagsschulverbands, festgestellt (Höhmman et al., 2004). Die schwierige Handhabung der Zuordnung der einzelnen Angebote zu den GTS oder deren Angebotsformen ist, wie Alt et al. (2016) an folgendem Beispiel verdeutlichen, nachvollziehbar:

„Beispielsweise heißen in Berlin die Angebote zur Ganztagsbetreuung an Grundschulen häufig ‚Horte‘, die Eltern beantragen einen Hortgutschein für die Aufnahme, die Elternbeiträge werden vom Jugendamt festgesetzt. Bei einer Befragung geben diese Eltern konsequenterweise an, dass ihr Kind einen Hort besucht. Organisatorisch sind diese Angebote aber Ganztagschulen, da sie dem Bildungsbereich zugeordnet sind und dort werden sie auch statistisch erfasst.“ (S. 502)

Dieser Beschreibung zufolge werden von verschiedenen Beteiligten unterschiedliche Bezeichnungen für die gleiche Betreuungsform verwendet, was wiederum einer klaren Erfassung zuwiderläuft. In Anbetracht der schwierigen Datenlage zum Ausbau der GTS sind sich die meisten Forschungsbeiträge zu diesem Gegenstand dennoch über den grundlegenden Trend einig. Die Anteile der GTS und gleichfalls jene der GTS-Schüler-

Innen sind in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen und dürften auch in Zukunft weiter zunehmen (Arnoldt et al., 2018). Bislang bleibt diese Prognose für die Mehrheit der Bundesländer gültig. Obwohl es Bundesländer mit einer GTS-Quote von fast 100% gibt, weist keines eine Teilnahmequote von 100% auf. Trotz neuerer Versuche, unter anderem durch den Einbezug der Bevölkerungsstatistik, kann die tatsächliche Teilnahmequote, insbesondere im Primarbereich, nur geschätzt werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Diese Schätzungen zeigen, dass aktuell 54% der Grundschulkinder an einem Ganztagsangebot in Verantwortung einer GTS oder eines Hortes teilnehmen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) und verdeutlichen das weiterhin vorhandene Ausschöpfungspotenzial.

3.2.2.4 Regionalspezifische Entwicklung und ihre Folgen

Rückblickend zeigt sich also ein rapider sowie regionalspezifischer Ausbau der GTS, allen voran der Ganztagsgrundschulen. Diese regionalen Entwicklungsmaßnahmen weisen zusätzlich zwei weitere Unterschiede auf.

Unterschiede in den Angebotsformen: Quantität vor Qualität?

Schon die ersten StEG-Studienbeiträge zeigen, dass die Ausbaudynamik sowohl zu regionalen Unterschieden im Angebot an ganztägigen Bildungsangeboten als auch zu Unterschieden in der Qualität führt (Hömann et al., 2004). Während die Ausbaubemühungen anfänglich hauptsächlich infrastrukturell ausgerichtet waren, wird in einzelnen Bundesländern zunehmend die Qualitätsentwicklung der GTS diskutiert (Rauschenbach et al., 2012). Dennoch steht weiterhin für einen Großteil der Bundesländer der Fokus auf dem Ausbau der Infrastruktur im Vordergrund. Dies wird am kommenden Rechtsanspruch in der Primarstufe deutlich, der zwar im Sozialgesetzbuch rechtlich verankert ist, jedoch keine einheitlichen Standards zur inhaltlichen Gestaltung aufweist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Verstärkt wird dies dadurch, dass die Länder in ihren Ausbaubemühungen unterschiedliche Schwerpunkte setzen, so dass nur zeitweise in einigen Bundesländern der Ausbau der GTS in der Primarstufe explizit vorangetrieben wurde (Wiere, 2011b). Darüber hinaus zeigt sich in vielen Bundesländern von Anfang an eine anhaltende schulartübergreifende Priorisierung der offenen anstelle der gebundenen Angebotsform (Arnoldt et al., 2018; Klieme et al., 2008; Wiere, 2011b). Zwar wurde bereits angeführt, dass die gebundene Form nicht zwangsläufig mit einer besseren Qualität in den einzelnen GTA einhergeht. Dennoch vermuten neuere Beiträge, dass schulformunabhängig mit einer höheren Verbindlichkeit eine stärkere Entwicklung inhaltlich-curricularer Schwerpunkte zur Verbindung von Unterrichtssequenzen einhergehen kann (Arnoldt et al., 2018). Dem zum Trotz scheint der Schwerpunkt des GTS-Ausbaus im Durchschnitt weiterhin auf der offenen Angebotsform zu liegen. Dies schließt jedoch nicht aus, dass die Bemühungen um den Ausbau bereits heute mit einer Qualitätsentwicklung des Ganztagsbetriebs einhergehen. In fast der Hälfte der Bundesländer gibt es derzeit inhaltliche Beschreibungen

der jeweiligen Angebotsformen, zum Beispiel durch spezifische Akzentuierungen wie zusätzliche Unterrichts-, Lern- oder Übungszeiten (Arnoldt et al., 2018). Letztlich kann der GTS bisher ein Fortschritt in der Entwicklungsarbeit, aber zugleich eine bestehende Notwendigkeit der grundlegenden Investitionen in die Angebotsqualität attestiert werden (Lossen et al., 2021; Rollett et al., 2020). Aufbauend hierauf ist es nachvollziehbar, dass Höhmann et al. (2004) von Anfang an aufgrund der rapiden sowie infrastrukturell betonten Ausbaubemühungen die Gefahr einer „Ausbau-Qualitäts-Falle“ (S. 288) identifizierten. Begründet wird dies mit fehlenden Qualitätsstandards, sogar innerhalb einzelner Bundesländer. Der Doppelcharakter des GTS-Ausbaus ist somit nicht nur beeindruckend, sondern zugleich aus pädagogischer Sicht durchaus kritisch zu sehen.

Schulformspezifische Unterschiede: Abweichende Ausbaubemühungen in Ganztagsgrundschulen

Die Entwicklung der GTS erfolgt einerseits länder-, aber gleichzeitig schulartspezifisch in unterschiedlichen Tempi (Quellenberg, 2008). Zudem wird man feststellen, dass kaum ein Land die unterschiedlichen Schularten mit spezifischen Zielen im GTS-Ausbau verbindet (Arnoldt et al., 2018). Damit fehlt die Möglichkeit einer Priorisierung der Ausbaubemühungen, beispielsweise mit Blick auf den kommenden Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Ganztagsgrundschule. Trotz oder gerade wegen der fehlenden Priorisierung sind in den Ländern Unterschiede des schulartspezifischen Versorgungsgrads entstanden (Quellenberg, 2008). Des Weiteren können zwischen den Schulgruppen nicht nur der Ausbaugrad, sondern weitere inhaltliche Aspekte divergieren. So stellen Arnoldt et al. (2018) hervor, dass Ganztagsgrundschulen im Vergleich zu GTS der Sekundarstufe umfangreichere Öffnungszeiten, aber ebenso signifikant seltener eine Verknüpfung von Unterricht und GTA gewährleisten. Dies wirkt sich sodann auf die Ausrichtung der Angebote aus, weshalb Grundschulen im Gegensatz zu weiterführenden Schulen weniger aufgabenbezogene Lernzeiten sowie Förderunterricht vorweisen (Rollett et al., 2020). Eine so niedrige Angebotsbreite der Ganztagsgrundschulen überrascht nicht, insbesondere wenn die spezifische Ausbaudynamik dieser Bildungsstufe genauer betrachtet wird.

3.2.2.5 Bedeutung der Ganztagsgrundschulen in Zeiten von Schulabbau und Bevölkerungswachstum

Paradoxerweise fällt der Ausbau der GTS zeitgleich mit dem Abbau öffentlicher Einrichtungen im schulischen Bereich zusammen. Aufgrund des bis 2011 anhaltenden Geburtenrückgangs sowie schulstruktureller Änderungen sinkt derzeit die Anzahl der allgemeinbildenden Schulen. Im Laufe der Jahre wurden etwa 1300 Grundschulen geschlossen oder mit anderen Einrichtungen fusioniert. Neben dem Rückgang der Grundschulen kommt es mittlerweile aufgrund des erneuten Anstiegs der Geburten seit 2011 hingegen zu einer Zunahme der GrundschülerInnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Diesem Widerspruch liegt zugrunde, dass noch vor einem

Jahrzehnt von einer deutlich anderen Bevölkerungsentwicklung ausgegangen wurde (Rauschenbach, Meiner-Teubner, Böwing-Schmalenbrock & Olszenka, 2020). Der nun erwartbare Anstieg der Bildungsteilnehmenden im Primarbereich ist neben einer neuen Geburtensteigerung außerdem auf eine anhaltende Zuwanderung in die BRD zurückzuführen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Schließlich gehen aktuelle Prognosen von einem weiteren Anstieg der Anzahl an Grundschulkindern bis 2026 aus, gefolgt von einer anschließenden Stabilisierung (Rauschenbach et al., 2021). Dadurch werden voraussichtlich zu Beginn der 2030er Jahre 10% mehr SchülerInnen eine Grundschule besuchen als im Jahr 2019. Während für einige Bundesländer ein Bevölkerungszuwachs von bis zu 30% prognostiziert wird, wird in anderen Bundesländern ein geringer Zuwachs oder sogar ein Rückgang der Bevölkerung erwartet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die regionalspezifischen Entwicklungen der Kinderzahlen werden vor allem im Vergleich von Ost- und Westdeutschland offensichtlich (Rauschenbach et al., 2021). Verschiedene Berichte des Bildungsmonitorings rechnen aber aufgrund der gegenwärtigen Bevölkerungsentwicklung auch bundesweit mit einer Zunahme junger Kinder und somit einem erhöhten Bedarf an Institutionen in der Primar- und etwas zeitversetzt in der Sekundarstufe (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Landeshauptstadt München, 2016; Lankes et al., 2018). Als erstes Indiz für die Erfüllung dieser Prognose kann die seit 2014 steigende Anzahl der BildungsteilnehmerInnen in der Primarstufe gesehen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Am stärksten zeigt sich der Trend einer hohen und weiterhin steigenden Bildungsteilnahme in der frühkindlichen Bildung, die bereits heute in Ansätzen in der Primarstufe zu erkennen ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Neben der Geburtenentwicklung werden ferner für die steigende Inanspruchnahme im Elementarbereich der seit 2013 gültige Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter 3 Jahren und der in dieser Folge vorangetriebene Ausbau der Kindertagesbetreuung gesehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). In diesem Bereich wird seit 2006 ein Anstieg der Betreuungsquote von über 20 Prozentpunkten auf aktuell knapp 34% verzeichnet. Im Vergleich dazu ist der Rechtsanspruch auf eine Förderung in einer Kindertageseinrichtung für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt bereits seit 1996 gültig. Schon im Jahr 2006 wurde die Betreuungsquote für diesen Altersabschnitt länderübergreifend mit fast 90% als vergleichsweise hoch berichtet (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022). Folglich wäre es vorstellbar, dass zwischen Rechtsanspruch sowie Ausbaubemühungen und Beteiligungsquote ein Zusammenhang besteht. Analog hierzu ist der nun kommende Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter zu nennen, welcher ebenso durch einen verstärkten Infrastrukturausbau begleitet wird (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022). Womöglich führt auch dieser Rechtsanspruch in ähnlichem Maße zu einem verstärkten Ausbau und gleichfalls zu einer steigenden Beteiligungsquote. All jene Aspekte offenbaren ein komplexes Feld mit zahlreichen Folgen für die inhaltliche Gestaltung der Angebote.

3.2.3 Einfluss von Schulstruktur und Elternbedarfen auf die inhaltliche Ausgestaltung der Ganztagschule

Das Verständnis der GTS wird, ähnlich wie die Ausbaudynamik der Institution selbst, durch die bereits vorhandene traditionelle Infrastruktur sowie durch weitere gesellschaftliche Entwicklungen mitbestimmt. Daher wird nun genauer vorgestellt, wie das moderne Verhältnis von familiärer und institutioneller Betreuung (siehe Kapitel 2.1.1) in Verbindung mit dem Doppelcharakter des modernen Ganztagserschulbaus (siehe Kapitel 3.2) die inhaltliche Ausrichtung der GTS beeinflusst. Hierbei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass einige Länder ihre frühen Ausbaubemühungen erst durch die Einbindung bestehender traditioneller Betreuungsangebote realisierten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die dabei bedeutenden traditionellen Betreuungsformen, wie der Hort, prägen sodann den in der Primarstufe hohen Anteil an offenen GTS (Holtappels et al., 2021). Frühe Beiträge betonten damit die damit einhergehende Freizeitorientierung der Angebote in Grundschulen (Klieme et al., 2008). Der hohe Stellenwert der offenen Angebotsform der GTS sowie die Schulart haben dementsprechend einen Einfluss auf das zur Verfügung stehende GTA. Zusätzlich zeigt sich, dass eher jüngere SchülerInnen durch GTA erreicht werden (Rollett et al., 2020). Folglich scheinen die GTA in Grundschulen einerseits eher freizeitorientiert zu sein und andererseits bei jüngeren Kindern stärker in Anspruch genommen zu werden. Es ist fraglich, ob in diesem Zusammenhang eine Verbindung besteht. Dennoch deutet dies auf eine Besonderheit der Grundschule hin: die Betreuung von Kindern, die aufgrund ihres Alters zum Anfang der Schulzeit noch stark von ihren Eltern abhängig sind. Somit ist in Abschätzungen eines Bedarfs in diesem Bildungsbereich ebenso die Elternperspektive entscheidend (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). In der Vorstellung des Hortes sowie der MB (siehe Kapitel 3.1.2.4) wurde weiterhin ersichtlich, dass für Eltern bei der Wahl eines Angebots häufig die Betreuungsfunktion im Vordergrund stehen kann. Ferner ist seit Jahrzehnten die aufgrund veränderter Familienmodelle steigende Nachfrage nach familienergänzenden Betreuungszeiten und somit die Elternnachfrage nach GTS bekannt (Höhmman et al., 2004). Darüber hinaus möchte ein nicht zu vernachlässigender Teil der Eltern die Betreuung ihres Grundschulkindes zeitlich flexibel halten (Alt et al., 2020). All dies spricht für verschiedene Faktoren, welche den Angebotsschwerpunkt in Ganztagsgrundschulen bestimmen.

3.2.3.1 Ganztagsgrundschulen und ihr Schwerpunkt auf betreuende Angebote

Derzeit scheint es so, dass die zunehmende Notwendigkeit des Ausbaus einer Betreuungsinfrastruktur das moderne Verständnis der GTS prägt. Schon die ersten StEG-Beiträge konnten dem einstimmend feststellen, dass in vielen GTS zu Beginn des Ausbaus die kustodiale, also betreuende, Funktion betont wird (Höhmman et al., 2004). Dies würde zu der auf dem Hort aufbauenden Ausbaustrategie einiger Länder passen, da dieser seit Beginn des GTS-Ausbaus relevanten Betreuungseinrichtung eine entschei-

dende Bewahrfunktion zugeschrieben wird (Gängler et al., 2013). Wenn also ganztägige Einrichtungen hauptsächlich mit dem Ziel der Betreuung und nur bedingt mit einer schulischen Förderung verbunden werden, sollte dies wiederum die Auslegung der GTA vor Ort bedingen. Durch die StEG-Beiträge konnten Indizien für eine solche Auswirkung offengelegt werden, da beispielsweise die Hausaufgabenbetreuung und andere eher freizeitorientierte Leistungen in den untersuchten GTS dominierten (Holtappels et al., 2010). Als meist genanntes Ziel der GTS wurde dementsprechend ebenso durch Schulleitungen eine verlässliche Betreuung, gefolgt von einer verbesserten Zuverlässigkeit der Hausaufgaben erledigung, angegeben (Klieme et al., 2008). Ähnlich schätzten die Eltern und die verantwortlichen PädagogInnen vor Ort die Betreuung der Kinder als die wichtigste Leistung eines GTS-Besuchs ein. Im Gegensatz hierzu wurden beispielsweise andere pädagogische Ziele, wie unter anderem die Leistungsverbesserung der Kinder, als weniger wichtig erachtet (Klieme et al., 2008). Bis zum aktuellen Zeitpunkt behält die Betreuungsfunktion somit eine durchgehend hohe Relevanz und bleibt ein entscheidender Aspekt der inhaltlichen Auslegung einer GTS (StEG-Konsortium, 2019a). Da das vorrangige Ziel derzeit offenbar eine zuverlässige Betreuung ist, verlieren die bisherigen Abgrenzungen zwischen Hort und GTS an Bedeutung. Sowohl Schule-Hort-Kombinationen als auch GTS ohne Kooperation mit einem Hort werden gleichermaßen als geeignete Formen der Betreuung wahrgenommen (StEG-Konsortium, 2019a). Ein Großteil der in den StEG-Studien befragten GTS leistet demnach erfolgreich eine verlässliche ganztägige Betreuung (Rollett et al., 2020). Dennoch sind gewisse Einschränkungen nicht von der Hand zu weisen. Schließlich ist vor allem in GTS in der Primarstufe im Vergleich zu jenen in der Sekundarstufe eine niedrigere Angebotsvielfalt vorzufinden (Klieme et al., 2008). Sowohl frühe als auch aktuelle StEG-Beiträge stellen hervor, dass die Hausaufgabenbetreuung seit Jahren in den allermeisten GTS die Angebote dominiert (Klieme et al., 2008; Rollett et al., 2020). Dazu gehört auch, dass dieses Angebot an vielen Schulen mit mindestens viermal pro Woche sehr intensiv, also nahezu täglich, durchgeführt wird (Holtappels et al., 2010). Im Gegensatz hierzu ist der Förderunterricht weniger präsent an Ganztagsgrundschulen (Klieme et al., 2008). Auch bei einer genauen Betrachtung der GTA im Bereich Lesen weisen die in einer Teilstudie der StEG-Studien untersuchten Grundschulen eine geringe Anzahl an Angeboten zur Leseförderung auf (Tillmann et al., 2018). Solche spezifischen Förderangebote wurden sogar in so geringer Anzahl bereitgestellt, dass nur jedes siebte bis neunte Kind der betrachteten Stichprobe im Zeitraum von 2012 bis 2015 eines dieser Angebote nutzen konnte. Somit verbleibt als „Standardrepertoire“ (Rollett et al., 2020, S. 1518) der GTS in erster Linie die Hausaufgabenbetreuung. Neben der Hausaufgabenbetreuung werden zum Standardrepertoire des Weiteren sportliche sowie musische Angebote gezählt. Auch wenn die durchschnittliche Ganztagsgrundschule damit weniger förderorientierte GTA gewährleistet, bedeutet dies im Umkehrschluss nicht, dass die GTS als Betreuungsform von vornherein nicht grundlegend eine Leistungssteigerung der SchülerInnen bedingen könnte. In der amerikanischen Schulforschung wurde

beispielsweise vorgestellt, dass sich sportbezogene Aktivitäten von SchülerInnen als besonders förderlich auf die persönlichen Einstellungen, die individuelle Motivation und so schließlich indirekt auf die akademischen Leistungen auswirken (Sauerwein et al., 2019). Trotz solcher erhofften indirekten Wirkungen bleibt bestehen, dass für fachspezifische Förderung durch konzipierte GTS bis heute Entwicklungsbedarf identifiziert wird (Rollett et al., 2020). Und dies, obwohl in den frühen Phasen der GTS-Forschung gefordert wurde die schwerpunktmäßige Auslegung des Angebotsprofils von GTS auf Betreuung und Freizeit zu überdenken (Klieme et al., 2008). Ein erneuter Blick auf die Entwicklungen in der frühkindlichen Bildung kann einen optimistischen Ausblick bieten. Die öffentliche Wahrnehmung von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung wandelte sich erst im Zuge des zunehmenden Ausbaus dieser Institutionen. Der fortwährende Ausbau führte letztlich dazu, dass Einrichtungen der Kindertagesbetreuung heutzutage nicht mehr nur als Betreuungs-, sondern auch als Bildungseinrichtungen angesehen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Erste Anzeichen dieser Entwicklungen sind gleichfalls für die GTS zu erkennen. So wird im Diskurs um die Schule einerseits durch vermehrt heterogene Klassen die Notwendigkeit der individuellen Förderung betont und andererseits die GTS und deren Ausbau als wesentlicher Beitrag zur Ermöglichung dieser Förderung genannt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Folglich wird im aktuellen Diskurs das vielfältige Potenzial der GTS abseits einer reinen Betreuungsinstitution verstärkt benannt. Teilweise wurde das umfangreiche Potenzial bereits erschlossen, da frühe Entwicklungsanstrengungen schon heute zu einer Bereicherung der Lernkultur, Lerngelegenheiten und Lernformen geführt haben (Holtappels et al., 2010). Berücksichtigt man zudem die von den Eltern gewünschten Gestaltungsaspekte einer GTS, wird deutlich, dass reine Betreuungsaspekte zwar als notwendig erachtet werden, die soziale und kognitive Lernentwicklung der Kinder jedoch ebenfalls als wichtig eingeschätzt wird (Höhmman et al., 2004). Welche Bedürfnisse und Wünsche der Eltern genau bestehen, bleibt aufgrund der Komplexität auch in der aktuellen Forschung unklar (Furthmüller, 2021). Mit dem in Kapitel 2 erörterten Wandel der Familien und der damit im Zusammenhang stehenden steigenden Müttererwerbstätigkeit (2.1.1.1) konnten dabei die zunehmend herausfordernde Situation vieler junger Familien und die damit nachvollziehbare Priorisierung der Betreuungsfunktion nachgezeichnet werden (2.1.1.4). Zusätzlich gilt der Entwicklungsbedarf an GTS-Plätzen selbst nach über 10 Jahren Ausbaubemühungen als nicht gedeckt (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015). In Verbindung mit aktuellen Analysen des Entwicklungsbedarfs sowie den Erfahrungen aus dem Ausbau der frühkindlichen Bildung wird der Bedarf an Betreuungskapazitäten im Grundschulbereich in den nächsten Jahren weiter ansteigen (Hüsken et al., 2021). Darüber hinaus sollte bedacht werden, dass eine größere Angebotsvielfalt, beispielsweise durch die Erweiterung von Förderangeboten, in den GTS nicht zwangsläufig zu einer höheren durchschnittlichen Teilnahme führen muss. So wurde in den ersten StEG-Beiträgen der großen Angebotsvielfalt der GTS eine eher zurückhaltende Angebotsnutzung von Seiten der SchülerInnen

gegenübergestellt (Klieme et al., 2008). Aufgrund mannigfacher Gründe werden somit die vorhandenen Angebote noch nicht von einer großen Zahl an SchülerInnen besucht. Unter anderem kann dies damit begründet werden, dass ein Teil der Eltern bei einigen GTA noch Nachbesserungsbedarf erkennt (Rollett et al., 2020). Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Hoffnung auf eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf derzeit eher als erfüllt betrachtet wird als andere Hoffnungen, die mit der GTS verbunden sind (Züchner, 2011). Bezieht man mit ein, „dass auch Lernende an Halbtagschulen in erheblichem Umfang extracurriculare Angebote besuchen“ (Holtappels et al., 2010, S. 9), kann man sich die Frage stellen, inwieweit die GTS derzeit mehr als eine zeitlich erweiterte Betreuungseinrichtung darstellt.

3.2.3.2 Standardrepertoire kustodialer Angebote und ausbleibende Vielfalt der Ganztagschulwirkung

Der Schwerpunkt auf eher betreuende GTA lässt vermuten, dass sich einige der an die GTS gestellten Hoffnungen wie die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur bis heute nicht gänzlich erfüllt haben. Neben der häufig in GTS gewährten Unterstützung bei den Hausaufgaben gibt es zwar weitere Ganztagsangebote wie Projekttag, die jedoch auch in ähnlichem Maße in HTS zu finden sind (Klieme et al., 2008). Obwohl einige GTS zudem spezifische Förderangebote gewährleisten, kann ebenso bezweifelt werden, ob diese die Nachfrage ausreichend abdecken (Holtappels et al., 2010). Der Mehrwert der zumindest jungen GTS ist also insbesondere zu Beginn des GTS-Ausbaus noch mit einem offenen Ausschöpfungspotenzial in der Gewährleistung spezifischer Förderangebote verbunden. Zudem sollte nicht vergessen werden, dass sich neben der hohen Angebotsvielfalt der GTS eine hohe Streuung der Gestaltungsbereiche zwischen verschiedenen Angebotsformen der GTS oder Schularten zeigt (Klieme et al., 2008). Aufgrund der bereits feststellbaren hohen Disparität in den Angeboten der GTS muss ernsthaft bezweifelt werden, ob eine durchschnittliche Steigerung der Schulleistungen durch den Ausbau der GTS nachgewiesen werden kann. Der bisherige Fokus der Angebotsgestaltung lag weiterhin eher auf freizeitorientierten und betreuenden Angeboten, was mit gesellschaftlichen Entwicklungen wie der steigenden Erwerbstätigkeit von Müttern in Verbindung gebracht werden kann. Aktuelle Berichte bestätigen etwa die unmittelbare Abhängigkeit der Nutzung der GTA von der Erwerbstätigkeit der Mütter (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Damit einhergehend wird deutlich, dass schon zu Beginn des Ausbaus einige Bundesländer explizit die GTS auf ein „Instrument zur Gewährleistung der Betreuung“ (Züchner, 2011, S. 292) reduzierten. Neben den Elternwünschen und politischen Zielen sollte weiterhin der Einflussfaktor des Personals beachtet werden. Insbesondere in Grundschulen werden GTA wie die Hausaufgabenbetreuung durch weiteres pädagogisches Personal realisiert (Wegner et al., 2009). Dies wiederum offenbart, dass vorwiegend nicht fachgebunden ausgebildete Lehrkräfte die pädagogische Gestaltung von GTA verantworten. Aufgrund der „weitreichenden Bedingungsgefüge“ (Steinmann & Strietholt, 2019, S. 287) einer möglichen

Wirkung von GTS und den dahinterliegenden Angeboten sollte deutlich werden, dass sich Effekte, insbesondere in Bezug auf schulische Leistungsaspekte, nicht zwangsläufig und besonders zu Beginn des Ausbaus einstellen müssen.

3.3 Die frühe Evidenz zur schulischen Leistungssteigerung durch den Ausbau der Ganztagschule

Nachdem der Forschungsgegenstand der GTS in seiner Komplexität vorgestellt und bisherige Entwicklungen beschrieben wurden, soll nun die frühe Forschungsbilanz zur Wirkung der GTS präsentiert werden. Wie sich zeigt, bestimmen vor allem die Möglichkeit einer selektiven Nutzung und die ausbleibende Wirkung auf schulische Leistungsaspekte den damaligen Diskurs.

3.3.1 Erste uneindeutige Befunde der Ganztagschulforschung

In der Schulforschung zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde zur GTS noch ein „beträchtliches Forschungsdefizit“ (Höhmman et al., 2004, S. 261) festgehalten. Daran anschließend wurde die Forschung in diesem Bereich systematischer vorangetrieben. Allen voran sind hier die StEG-Studien zu nennen, welche den forcierten GTS-Ausbau wissenschaftlich begleiteten. Auch abseits der StEG-Studien gab es erste empirische Beiträge, welche einen Vergleich der HTS und der GTS beispielsweise anhand der IGLU-Daten anstrebten. Basierend auf derartigen Sekundäranalysen konnte aber keine ausreichende Evidenz für einen positiven Effekt eines Ganztagschulbesuchs im Hinblick auf Schülerkompetenzen vorgelegt werden (Holtappels et al., 2010; Steinmann & Strietholt, 2019). Dies setzte sich seitdem fort, sodass die empirischen Befunde zur Leistungsfähigkeit der GTS schon nach knapp 10 Jahren als „eher enttäuschend“ (Dräger, 2012, S. 8) resümiert wurden. Aber nicht nur die geringe Anzahl an Vergleichen der GTS mit der HTS verbildlicht die anfänglich limitierte Datenlage. Zudem zeigt sich, dass viele Studien einen Schwerpunkt auf die offene Angebotsform der GTS legen, was wahrscheinlich der seit Beginn bestehenden Dominanz dieser Angebotsform geschuldet ist (Höhmman et al., 2004). Das bedeutet jedoch nicht, dass die damalige Forschungslage sich als undifferenziert erwies. So berücksichtigen beispielsweise die StEG-Beiträge durchaus den Vergleich der verschiedenen Angebotsformen (Höhmman et al., 2004). Vielmehr zeigt sich, dass selbst die Beiträge innerhalb des umfangreichen StEG-Projektes den Forschungsgegenstand in den ersten Jahren der Erforschung nicht in seiner vollen Vielfalt abbilden konnten. Die beteiligten AutorInnen äußern, dass sich die StEG-Studie anfänglich hauptsächlich auf den institutionellen Ganztagsbetrieb, einschließlich der Schulkultur und -entwicklung, konzentrierte, jedoch nicht auf die individuellen Schulleistungen (Klieme et al., 2008). Der ausschließliche Fokus auf die Bedingungen und Prozesse der GTS bei zugleich fehlenden Leistungsindikatoren und

Vergleichsgruppen führte sodann zu einer grundlegenden Kritik an den frühen StEG-Erhebungen (Steinmann & Strietholt, 2019). Dementsprechend wurden die damaligen Untersuchungen aufgrund eines wenig komplexen Designs unter anderem mit Blick auf die Leistungsentwicklung, auch durch die verantwortlichen ForscherInnen, selbstkritisch als „unzureichend“ (Holtappels et al., 2010, S. 170) bewertet. Damit konnte, zum ungefähren Zeitpunkt der Überschreitung der 50-Prozent-Marke des GTS-Anteils im Jahre 2010 (siehe Kapitel 3.2.2.1) insbesondere die Frage, ob mit dem Ausbau eine intensivere individuelle Förderung zur Schulleistungsverbesserung ermöglicht wird „noch nicht abschließend geklärt werden“ (Züchner & Fischer, 2011, S. 12). Ebenso kann der damalige Forschungsstand keine endgültige Antwort auf die Frage geben, inwieweit die GTS als mögliche Lösung für sozialbedingte Bildungsungleichheiten dienen kann. In den Reanalysen der IGLU-Daten wurden hierzu erste Indizien – aber erneut keine eindeutigen Befunde – dargeboten. Unter anderem wurde aufgezeigt, wie der sozio-ökonomische Status oder eine anfänglich schwächere Leseleistung von SchülerInnen größtenteils den Zusammenhang von Nutzungsintensität einzelner GTA und der individuellen Leseleistung erklären (Holtappels et al., 2010). Im Gegensatz zur ursprünglichen Hoffnung zeigten die Reanalysen der IGLU-Erhebung, dass SchülerInnen, die keine außerunterrichtlichen Zusatzangebote wahrnahmen im Vergleich zu jenen, welche ein solches Angebot wahrnahmen, eine durchschnittlich höhere Leseleistung aufwiesen (Holtappels et al., 2010). Die AutorenInnen deuten diese Diskrepanz als Indiz für die remediale Nutzung zusätzlicher Angebote, die darauf hindeutet, dass eher leistungsschwächere SchülerInnen von diesen Förderangeboten und letztlich der Betreuungsform GTS erreicht werden. Eine vertiefende Analyse anhand zusätzlicher Faktoren und unterschiedlich betrachteter Ebenen ergab schließlich keine Einflüsse der Schul- oder Betreuungsformen auf die Leseleistungen (Holtappels et al., 2010). Damit zeigte sich also, dass die vorhandenen Defizite der schwachen Leistungsgruppen durch GTA nicht kompensiert werden. Vielmehr konnten andere positive Effekte, wie beispielsweise jener des Schulumilieus, vorgestellt werden. Züchner und Fischer ziehen im Jahr 2014 daher noch folgendes Fazit:

„Bilanziert man die verschiedenen Befunde zum Zusammenhang von Bildungserfolg und Herkunft mit Blick auf die Ganztagsschule, so ergibt sich ein noch etwas diffuses Bild“ (S. 361)

Im Gegensatz zu diesen uneindeutigen Ergebnissen in der sozialbedingten Leistungsentwicklung können dennoch Hinweise auf weitere mögliche Einflüsse eines GTS-Besuchs präsentiert werden. Beispielsweise betrachteten die ersten StEG-Erhebungen die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Klieme et al., 2008). Neben sozialen rücken seitdem auch motivationale und andere überfachliche Fähigkeiten in das Interesse der GTS-Forschung. Dies wiederum verdeutlicht einen möglichen Erfolg der Ausbaubemühungen für eine „Erweiterung des Bildungs- und Lernbegriffs“

(Klieme et al., 2008, S. 378) und stellt die Diversität der schultheoretischen Hoffnungen dar (2.1.4). Letztlich zeigt sich also bereits kurz nach Beginn der modernen GTS-Forschung eine Heterogenität der Forschungsperspektiven (Wiere, 2011b). Aus heutiger Sicht können sodann einige Studien angeführt werden, welche einen positiven Zusammenhang des Besuchs von GTA mit den sozialen Kompetenzen vorstellen (Sauerwein et al., 2019). Weiterhin erweisen sich unter der Betrachtung arbeitsmarkt- sowie sozialpolitischer Aspekte positive Auswirkungen durch den Ausbau der GTS. Bereits nach knapp 10 Jahren des forcierten Ausbaus übernehmen GTS für die Betreuung jüngerer Kinder eine bedeutende Rolle und tragen somit zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei (Züchner, 2011). Die GTS als Institution kann aus heutiger Sicht zwar als weitgehend ausgebaut und in Teilen wirksam beschrieben werden. Die vorgestellte Komplexität des Forschungsgegenstandes der GTS scheint jedoch anhand der frühen Datenlage noch nicht ausreichend differenziert ergründet worden zu sein, da sich in verschiedenen Forschungsaspekten eher eine diffuse Beweislage zeigt. Insgesamt wird daher die Uneindeutigkeit der frühen Befunde auf vielfältige methodische Einschränkungen sowie reduzierte Perspektiven der ersten Forschungsbeiträge zurückgeführt (Steinmann & Strietholt, 2019). Eine besondere Limitation, welche die frühe GTS-Forschung prägte, ist der Aspekt der selektiven Wahrnehmung der GTS oder einzelner GTA.

3.3.2 Selektiver Besuch als Begründung für ausbleibende Wirkungen von Ganztagschulen und deren Angebote

Aktuelle Beiträge vermuten, dass die bisherigen Schätzungen zur Effektivität der GTS durch Selektionsmechanismen verzerrt sind (Steinmann et al., 2019). Unter anderem gaben im Jahr 2015 rund 90% der GTS-Schulleitungen an, dass sie für die Teilnahme am Ganztagsbetrieb einen finanziellen Beitrag erheben (Arnoldt et al., 2018). Daher könnte die Teilnahme an GTS unter anderem durch ökonomische Überlegungen beeinflusst werden. Die Erreichung des bildungspolitischen Ziels einer kompensatorischen Wirkung wäre bei einer Bestätigung solcher Selektionseffekte kaum vorstellbar. In ihrem Stellenwert wird diese mögliche sozialbedingte Selektion dadurch betont, dass zu Beginn der Ausbaudynamik ohnehin eine „nur partielle Angebotsnutzung der Schülerinnen“ (Klieme et al., 2008, S. 359) attestiert wurde. Es ist also seit einiger Zeit bekannt, dass nur ein Teil der Schülerschaft eine GTS besucht und davon wiederum nur ein bestimmter Teil spezifische GTA nutzt. Darüber hinaus wurde in ersten Forschungsbeiträgen auf die Vielzahl möglicher Einflussfaktoren hingewiesen, welche die Einschätzungen des Nutzens und somit die Wahl einer GTS oder eines GTA beeinflussen (Fischer et al., 2008).

3.3.2.1 Frühe Indizien zur Angebotsnutzung in Abhängigkeit von Betreuungsform, Schulform und weiteren Merkmalen

In den ersten Reanalysen der IGLU-Studien zeigten sich unterschiedliche Schülerschaften an den HTS beziehungsweise GTS. Dabei wies die Schülerschaft der GTS eine scheinbar herausfordernde Zusammensetzung auf. So zeigten die SchülerInnen dieser Gruppe nicht nur durchgängig schwächere Leseleistungen und einen unterdurchschnittlichen sozioökonomischen Status auf, sondern wiesen zudem eher einen Migrationshintergrund auf. Zwar konnten in dem Beitrag von Holtappels et al. (2010) keine Einflüsse der Betreuungsformen auf die Leistungsentwicklung bestätigt werden. Jedoch führten die AutorenInnen ein Indiz für erfolgte Selektionsprozesse an, da beispielsweise Schulen in Problemlagen eher ein GTA gewährleisteten und solche Angebote zugleich für sozial benachteiligte Gruppen als attraktiver gelten könnten. Berücksichtigt man außerdem den möglichen Grund für die Umwandlung einer Schule in eine GTS, den „sozialen Bedarf im Stadtteil“ (Höhmnn et al., 2004, S. 276) zu bedienen, lässt sich die Annahme einer remedialen Funktion der GTA als logische Schlussfolgerung nachvollziehen. Der Ausbau der GTS speziell in sozial benachteiligten Stadtteilen wird bis heute je nach Region fortgesetzt. Beispielsweise werden in München Schulen ähnlich den Kriterien für die Auswahl von Schulsozialarbeit als zukünftige GTS ausgewählt (Landeshauptstadt München, 2016). Dadurch mag es nicht verwundern, dass viele der GanztagschülerInnen in dieser Kommune in Gebieten mit einer hohen „soziale[n] Belastungslage“ (Landeshauptstadt München, 2016, S. 119) vorzufinden sind. Auf institutioneller Ebene scheinen einige GTS also eine herausfordernde Zusammensetzung der Schülerschaft aufzuweisen. Einschränkend muss man jedoch festhalten, dass die ersten Befragungen von Schulleitungen der StEG-Stichprobe dafür sprachen, dass im bundesdeutschen Mittel die Zusammensetzung der SchülerInnen an GTS nicht systematisch von der gesamten Schülerpopulation abweicht (Höhmnn et al., 2004). Ähnlich berichtet der Aktionsrat Bildung mit Blick auf spätere IGLU-Erhebungen, dass im Grundschulbereich für das Jahr 2011 keine wesentlichen Unterschiede in der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft zwischen HTS und GTS feststellbar waren (Aktionsrat Bildung, 2013). Auf institutioneller Ebene sind somit zum Teil unterschiedliche Hinweise sowie in gewisser Weise auch Entwicklungen des sozialbedingten Besuchs von GTS zu erkennen. Andere AutorInnen wie Höhmnn et al. (2004) erklären die Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der GTS durch die unterschiedlichen Bedingungen zwischen offenen und gebundenen Angebotsformen. Als bald wurde in den StEG-Beiträgen daher die individuelle Nutzung von GTA fokussiert und damit versucht, die individuelle Teilnahme am Ganztagsbetrieb zu beschreiben. Mit Blick auf offene GTS und somit die individuelle Entscheidung für eine Teilnahme an einzelnen GTA wurden dabei die institutionelle Angebotsbreite aber ebenso die individuelle SchülerIn-LehrerIn-Beziehung als bedeutend eingeschätzt (Fischer et al., 2008). Demzufolge ist die Wahl einer GTS oder vielmehr die Teilnahme an GTA nicht alleine durch ökonomisch geprägte Abwägungen zu begründen. Ein Rückblick auf die Dominanz

der offenen GTS in der Primarstufe verdeutlicht die Bedeutung der vielfältigen Auswahlverfahren in diesem Bildungsangebot, da schon bei Berücksichtigung der Schultypen erhebliche Unterschiede in der individuellen Beteiligung erkennbar sind. Prinzipiell scheint zudem mit steigendem Alter die Teilnahme an GTA zu sinken (Klieme et al., 2008). In Fragen der Teilnahme kann also neben der institutionellen Schulform das individuelle Alter als Faktor genannt werden. Beide Faktoren verdeutlichen die von Anfang an bekannten komplexen Betrachtungsweisen der Wahl einer bestimmten Betreuungsform oder eines spezifischen GTAs während der Grundschulzeit. Trotz der Vielfältigkeit wird dennoch die zentrale Relevanz der elterlichen Erwerbstätigkeit für den Ganztagsschulbesuch in dieser Schul- beziehungsweise Altersstufe offensichtlich (Züchner, 2011). Hierbei wird man sich an die bis heute gültige Dominanz der arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Begründungslinie für den Ausbau der GTS erinnern fühlen (2.1.1.3). Zeitgleich konnte aber ebenso zu einem frühen Stand der GTS-Forschung die zielführende Erreichung förderbedürftiger Gruppen vor allem durch die gebundenen GTS bestätigt und damit Indizien für die erhoffte kompensatorische Wirkung erarbeitet werden (Aktionsrat Bildung, 2013).

3.3.2.2 Aktuelle Indizien zur Komplexität differenzierter Selektionseffekte

Trotz des mittlerweile hohen Ausbaustands der GTS im Primarbereich liegt der Anteil der SchülerInnen im Ganztagsbetrieb weiterhin nicht deutlich über 50 % (siehe Kapitel 3.2.2.2). Ebenso liegt die Teilnahme an den einzelnen GTA auf einem ausbaubaren Niveau (Lossen et al., 2016). Und obwohl die anfängliche Forschung unterschiedliche Indizien vorzeigen konnte, bewerten Sauerwein et al. (2019) den in den letzten Jahren erarbeiteten Forschungsstand zusammenfassend so, dass der Besuch einer GTS oder einzelner GTA „nicht frei von Selektionsmechanismen“ (S. 85) sein kann. Dabei scheinen primär das Alter oder der Wohnort der SchülerInnen sowie die Erwerbstätigkeit und die Hochschulreife der Mutter ausschlaggebend zu sein. Solche Selektionsmechanismen sind dagegen nicht über alle GTS und deren Angebote vorzufinden. Die soziale Zugangsselektivität wird beispielsweise im Gegensatz zu Schulen der Sekundarstufe eher in der Grundschule berichtet (Holtappels, 2019). Eine Sonderauswertung des Mikrozensus 2020 bestätigt speziell für Grundschulkinder die relevante Stellung der Bildungsherkunft für die häufigere Nutzung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Anhand multivariater Analysen auf Basis des SOEP konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass die migrationsbedingte sowie gleichfalls ökonomisch bedingte familiäre Herkunft Auskunft darüber geben kann, ob ein Kind ganztags betreut wird (Geis-Thöne, 2020). Interessant ist, dass neben dem Migrationshintergrund auch Arbeitslosigkeit und ein hohes Einkommen einen positiven Einfluss auf die Entscheidung haben. Zudem können Unterschiede zwischen dem Besuch einer GTS oder eines Hortes durch diese Einflussfaktoren erklärt werden (Geis-Thöne, 2020). Somit gibt es Divergenzen in der Schülerzusammensetzung, sowohl zwischen traditionellen HTS und ganztägigen Betreuungsformen

als auch zwischen schulischer Ganztagsbetreuung und Hortbetreuung. In den letzten Jahren wurde zudem versucht, Selektionsmechanismen noch differenzierter zu analysieren, indem unter anderem die Teilnahme an domänenspezifischen GTA in den Blick genommen wurde. In der Betrachtung von Leseangeboten stellte man Abweichungen in der teilnehmenden Schülerschaft aufgrund individueller Faktoren, wie des Geschlechts sowie der Leseleistung, fest (Tillmann et al., 2018). Unter anderem gibt es noch einen weiteren, nicht zu vernachlässigenden Aspekt: das individuelle Interesse der SchülerInnen (Lossen et al., 2016). Aufgrund des bisherigen Forschungsstandes kann daher sowohl in GTS als auch gleichfalls in einzelnen GTA von einer heterogenen Schülerschaft sowie dahinterliegend einem komplexen Wirkungsgefüge sozialer Selektionsmechanismen ausgegangen werden (Tillmann et al., 2018). Auch größer angelegte Studien erkennen diese Problematik und stellen deshalb die Generalisierbarkeit ihrer Befunde in Frage (Lossen et al., 2016). Die bisherige Forschung hat in den letzten Jahren weitere mögliche Erklärungen für die bestätigten Selektionsmechanismen untersucht. Einerseits wurde angenommen, dass insbesondere sozial benachteiligte SchülerInnen an gebundenen Ganztagschulen anzutreffen sind. Dies wurde unter anderem im Kontext der remedialen Verwendung von GTA diskutiert (Holtappels et al., 2010) und konnte in verschiedenen Untersuchungen bestätigt werden (N. Fischer et al., 2016; Tillmann et al., 2018). Weiterhin stützen aktuelle Beiträge der Längsschnittstudie StEG-P, dass an fachspezifischen GTA eher Kinder mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischem Status teilnahmen (Lossen et al., 2016). Als Erklärung für diese leistungs- oder sozialbedingte Nutzung der GTA wurde unter anderem genannt, dass bestimmte Schularten wie die integrierten Gesamtschulen einen überproportionalen Anteil der gebundenen GTS anbieten und diese überwiegend mit leistungsschwächeren sowie sozial benachteiligten SchülerInnen besetzt sind. Andererseits kann anhand von Indizien einer zum Teil höheren Beteiligung von SchülerInnen aus höheren Einkommensgruppen im Gegensatz zur remedialen Nutzung erkannt werden, dass sozial benachteiligte SchülerInnen aufgrund von ökonomischen Kostenabwägungen nicht am GTS-Betrieb oder an einzelnen Angeboten teilnehmen (Klieme et al., 2008). In der Bildungsforschung werden solche soziale Ungleichheit verstärkenden Mechanismen meist mit dem sogenannten Matthäus-Prinzip veranschaulicht. Dieses besagt, dass Bildungsprozesse überwiegend kumulativ verlaufen und demnach Personen mit einem höheren Bildungsniveau oder höheren Ressourcen im weiteren Bildungsverlauf ihren bisherigen Vorteil weiter ausbauen können (Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2019). Exemplarisch innerhalb der GTS-Forschung zeigt sich dies beispielsweise in dem Beitrag von Tillmann et al. (2018). In diesem wird für Grundschulkinder, die an bestimmten Leseangeboten teilnahmen, zum ersten Messzeitpunkt eine signifikant höhere Leseleistung festgestellt. Im Fall der Intervention des StEG-Lesens wurde zudem betont, dass die Wahl je nach Neigung und Leistung möglicherweise zu einer Selbstselektion führen könnte (Lossen et al., 2016). Vereinzelte Beiträge benennen darüber hinaus weder einen Matthäus-Effekt noch eine remediale Nutzung domänenspezifischer Förderungsangebote.

Beispielsweise konnte in einem Beitrag gezeigt werden, dass ein ausgewähltes Förderangebot leseschwache und lesestarke SchülerInnen gleichermaßen erreichte (Tillmann, Lossen, Rollett, Holtappels & Wutschka, 2021). Da das Angebot jedoch in beiden Gruppen eine ähnliche Lernentwicklung förderte, wurden diesem GTA weder kompensatorische noch verstärkende Effekte, sondern ein sogenannter „Fahrstuhleffekt“ (Tillmann et al., 2021, S. 202) attestiert. Letztlich zeigen aktuelle Forschungsbeiträge innerhalb der verschiedenen Betreuungsformen Indizien für heterogene Selektionsmechanismen, die auf unterschiedliche Weise begründet werden können, wodurch eine einheitliche Bewertung der Selektionsmechanismen in der Ganztagsbetreuung nicht möglich ist. Dennoch offenbarte sich aufgrund der Möglichkeit selektiver Teilnahme am Ganztagsbetrieb ein bekanntes Dilemma (Tillmann et al., 2018): Die vermeintlich günstige Freiwilligkeit zur Teilnahme an Förderangeboten könnte eher bei den nicht förderbedürftigen Gruppen vorliegen und damit Ungleichheiten verstärken.

3.4 Fazit: Das komplexe Forschungsfeld der ganztägigen Betreuung in der Primarstufe

Zusammenfassend hat sich gezeigt, wie sich sowohl die GTS selbst als auch die Forschung zu diesem Gegenstand entwickelt haben und wie einzelne Aspekte im Laufe des Ausbaus der GTS differenzierter analysiert wurden. Wichtig ist, dass mit der GTS ein komplexer, nicht trennscharfer und damit schwer bestimmbarer Forschungsgegenstand vorliegt (siehe Kapitel 3.1). Die nicht trennscharfe Auslegung der GTS ist mit Blick in die moderne Geschichte bewusst gewählt, um eine regionale Vielfalt zu ermöglichen. Auch deshalb lässt sich keine eindeutige Entwicklung in der BRD oder sogar Ländergruppen identifizieren (siehe Kapitel 3.2.1). Somit handelt es sich je nach Bundesland mal mehr sowie mal weniger um relativ junge und unter Einbezug unterschiedlicher Kooperationspartner um inhaltlich unterschiedlich akzentuierte Betreuungsformen. Zudem kann seit den modernen Ausbaubemühungen ein Fokus auf die offene Angebotsform und gleichzeitig eine Eingrenzung der GTS auf die kustodiale, also betreuende, Funktion offenbart werden (Höhmman et al., 2004). Diese frühe Einschätzung der Funktionsreduktion wurde im vorliegenden Kapitel innerhalb des Doppelcharakters der Ausdifferenzierung und des gleichzeitigen Ausbaus (siehe Kapitel 3.2.2.3 & 3.2.2.4), welcher auch im Kontext aktueller gesellschaftlicher Bedingungen erörtert wurde (siehe Kapitel 3.2.2.5), verortet. Dadurch konnte eine interessante Entwicklungsdynamik beleuchtet und die Betonung der kustodialen Funktion der GTS als gesellschaftliche Notwendigkeit herausgestellt werden (siehe Kapitel 3.2.3). All dies führte zu der Vorstellung einer eher diffusen Evidenz der bisherigen Forschungsbemühungen (siehe Kapitel 3.3.1). Am Ende dieses Kapitels wurde zudem offengelegt, dass nicht nur der regionspezifische Ausbau und die Diversität in der inhaltlichen Gestaltung das Ausbleiben eines einheitlichen Effektes der GTS erklären können. Als weitere Erklä-

rungsmöglichkeit wurde die Vermutung komplexer Selektionsmechanismen diskutiert (siehe Kapitel 3.3.2). Dies veranschaulicht, dass die frühe Forschung die notwendigen Erkenntnisse zur eindeutigen Bewertung der GTS nur bedingt produzieren konnte. Dementsprechend bestätigte sich die Hoffnung der GTS auf eine bessere Ausschöpfung von Lernpotenzialen zwar nicht, blieb jedoch zumindest bestehen (Züchner & Fischer, 2014). Wie im nächsten Kapitel gezeigt werden soll, wurden neben Selektionsmechanismen weitere Kritikpunkte auf inhaltlicher und gleichfalls methodischer Ebene von dem GTS-Forschungsfeld erkannt.

4 Die ganztägige Betreuung als Lichtgestalt? Ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand und theoretische Hoffnungen

„Die Gründe für das Ausbleiben von Effekten [der Ganztagsschule] auf die Leistung sind vermutlich vielfältig.“ (Tillmann et al., 2018, S. 301)

Wie Tillmann et al. verdeutlichen, können die zuvor vorgestellten heterogenen Ergebnisse der frühen GTS-Forschung durch verschiedenste Gründe erklärt werden. Der Blick in die bisherige Forschung zeigt ferner, dass sich die Vorhaben zur Erforschung der ganztägigen Betreuung innerhalb der letzten Jahrzehnte sukzessive erweitert haben und die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes somit an Komplexität gewonnen hat. An diesem Punkt knüpft die vorliegende Arbeit nun an, um den bisherigen Erkenntnisstand möglichst differenziert auszubauen. Beginnend werden hierfür die vielfältig diskutierten Gründe zur ausbleibenden Bestätigung der Effektivität der GTS in der schulischen Leistung erörtert. Daran anschließend wird sich mit den theoretischen Erklärungen für den erhofften Effekt des Besuchs einer ganztägigen Betreuungsform auseinandergesetzt, um zu klären, ob die GTS aus theoretischer Sicht wirklich so vielfältig wirksam sein kann, wie erhofft. Es stellt sich letztlich die Frage, ob die in Kapitel 2 erörterten vielfältigen Hoffnungen, welche die Gesellschaft in die ganztägige Betreuungsform der GTS setzt, überhaupt erfüllt werden können, insbesondere angesichts der bisher eher heterogenen Forschungsbilanz. Ist die moderne GTS also wirklich eine Antwort auf verschiedene aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und ein Symbol für einen Paradigmenwechsel im deutschen Schulsystem? Und kann sich dieses Projekt dabei als wahre Lichtgestalt erweisen?

4.1 Gegenwärtige Beurteilung der Auswirkungen des Ganztagsschulausbaus

Setzt man den bisherigen Forschungsstand zum Effekt ganztägiger Betreuung in Relation zur internationalen Evidenz, wirkt der Forschungsstand in Deutschland als „weniger vielversprechend“ (Steinmann et al., 2019, S. 7). In aktuellen Beiträgen, beispielsweise von Lossen et al. (2016), wird diese Problematik resümiert und durch methodische Kritikpunkte an der GTS-Forschung sowie gleichfalls Schwächen der bisher üblichen Gestaltung des Ganztagsbetriebs reflektiert. Trotz dieser schwierigen Ausgangslage verdichten sich einige frühe Erkenntnisse, allen voran zum Ausbleiben einer besseren Leistungsförderung. Steinmann et al. (2019) zeigen in ihrem Forschungsreview, unterstützt durch eigene Berechnungen, dass der Besuch zusätzlicher Betreuungsangebote, zumindest in offenen GTS, keinen Einfluss auf die Entwicklung der individuellen Leis-

tungen im Lesen oder in der Mathematik hat. Gemäß den AutorenInnen kann diese Implikation sowohl aufgrund der bekannten querschnittlichen Schulleistungsstudien als auch aktueller Längsschnittstudien abgeleitet werden. In ähnlicher Weise zeigt ein weiteres Review ausgewählter Längsschnittstudien, wenn überhaupt, nur sehr geringe Effekte einer Teilnahme am Ganztag auf die individuelle Leistung im Lesen (Tillmann et al., 2021). Entgegen dieser Reviews kritisieren hingegen andere Studienbeiträge den vorzeitigen Rückschluss einer ausbleibenden Wirkung eines GTS-Besuchs. Hierzu zählt die Interventionsstudie des Projektes StEG-Lesen, welche erstmals eine effektive Förderung der Lesefähigkeit durch ausgewählte außerunterrichtliche Förderangebote in GTS nachweisen konnte (Tillmann et al., 2021). Unter Berücksichtigung bestimmter Aspekte gibt es der Studie zufolge Indizien einer Leistungsförderung der GTS oder besser gesagt einzelner konkreter GTA. Zusammenfassend beschreiben deshalb einige StEG-AutorenInnen die derzeitige „Befundlage zum generellen Effekt der Ganztagsteilnahme auf die Entwicklung von Leseleistungen [...] [als] nicht einheitlich [...]“ (Tillmann et al., 2021, S.182). Zwar gibt es nur wenige Hinweise darauf, dass der Besuch einer GTS oder deren Angebote mit einer positiven Leistungsentwicklung verknüpft werden kann. Das bedeutet jedoch nicht, dass keine Einflüsse in anderen Bereichen der individuellen Entwicklung feststellbar sind. Vor allem für den Einfluss auf soziale und motivationale Merkmale von SchülerInnen werden aktuell Indizien hervorgegestellt (Lossen et al., 2021). Dies deckt sich mit der schon frühen Erkenntnis des Zusammenhangs der GTS und des sozialen Lernens (Züchner & Fischer, 2014). Solche Wirkungen auf nicht direkt leistungsbezogene Aspekte erfreuen sich aber scheinbar weniger der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit. Vielmehr werden die Aspekte der Leistungssteigerung und die schon früh bestätigte Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf vordergründig zur Bewertung der GTS herangezogen:

„Gegenwärtig jedoch – so können die dargelegten Befunde pointiert zusammengefasst werden – stellt Ganztagsschule, entgegen der politischen Verlautbarungen, zumindest primär kein Instrument dar, um zu einer Leistungssteigerung der Schüler*innen beizutragen sowie bildungsbezogene Ungerechtigkeiten zu reduzieren, sondern gewährleistet vornehmlich eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf [...]“ (Sauerwein et al., 2019, S.92)

Ähnlich wie von Sauerwein et al. lässt sich der Forschungsstand also dahingehend zusammenfassen, dass aufgrund der aktuellen Datenlage nur wenige Hinweise auf die erhoffte Wirksamkeit fachlicher Fördermaßnahmen in GTS vorliegen. Kielblock et al. (2021a) benennen dabei besonders die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Angebote als Erklärung für dieses Ausbleiben. Ähnlich begründen andere AutorInnen die nicht lernförderliche Wirkung durch die unzureichende Konzeption oder Organisation der derzeitigen Ganztagsschullandschaft (Steinmann et al., 2019). Gleich zu Beginn des Ausbaus des Ganztagsschulangebots wurde zudem der geringe zeitliche Einfluss der

GTS auf den Schulalltag der SchülerInnen als problematisch beschrieben (Klieme et al., 2008). Wenn der Besuch einer GTS für viele SchülerInnen zu Beginn des Ausbaus keine bedeutende zeitliche Rolle spielt, wird die anfänglich große Hoffnung auf Veränderungen in verschiedenen Bildungsaspekten fraglich. Dies liegt auch daran, dass Hinweise auf Wirkungen lediglich in einzelnen Aspekten der individuellen Entwicklung erkennbar sind.

4.2 Divergenz zwischen gesellschaftlichem Anspruch und praktischer Umsetzung der schulischen Ganztagsbetreuung

In Kapitel 3 wurde herausgearbeitet, dass das eigentliche Potenzial der GTS nicht allein das zeitliche Mehr, sondern das sich daraus ergebende Potenzial der Erweiterung der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist (Wiere, 2011a). Parallel wurde offengelegt, dass das Verständnis und damit die Ausgestaltung der GTS regional divergieren können. Dies verdeutlicht, wieso eine bundesweite Wirksamkeitsbestätigung von GTS aufgrund einer bundesuneinheitlichen Gestaltung hinterfragt werden sollte. Im Laufe des Diskurses rückten sodann die Qualität und andere Aspekte in den Fokus.

4.2.1 Qualitäts- und Teilnahmediffusion als Gründe für die ausbleibende Förderung in der Ganztagsschule

Die nicht evidente Wirksamkeit des Besuchs einer GTS in der fachlichen Förderung wird derzeit häufig mit einer mangelnden Qualität begründet. Diese mangelnde Qualität ist wiederum auf fehlende Rahmenvorgaben und die damit einhergehende unzureichende didaktische Konzeption zurückzuführen (Lossen et al., 2016; Steinmann & Strietholt, 2019). Aufgrund der uneinheitlich vorhandenen Angebotsgestaltung wird also letztlich der erhoffte Lernmehrwert für die einzelnen SchülerInnen nicht wie erwartet geboten (Steinmann & Strietholt, 2019). Die dahinterliegende wenig vorhandene Qualitätsentwicklung auf konzeptueller Ebene der GTS darf dabei nicht überraschen, wurde doch zu Anfang durch das IZBB die infrastrukturelle Förderung der Schulen kaum mit inhaltlichen Kriterien verbunden (Rauschenbach et al., 2012). Die GTS hat sich daher in den ersten Jahren des modernen Ausbaus hauptsächlich nominell und nicht inhaltlich entwickelt (Klieme et al., 2008). Verschiedene Betrachtungsweisen deuten damit auf eine heterogene Qualitätsentwicklung in der Ganztagsschullandschaft hin. Hierfür werden aber nicht die einzelnen Schulen verantwortlich gemacht, sondern vielmehr die Abwesenheit übergeordneter Qualitätsstandards (Tillmann et al., 2018). Obwohl die Qualitätssicherung für GTS und das Schulwesen als zentrale Herausforderung benannt wurde, fehlt somit sowohl in der Politik als auch in der Forschung eine eindeutige Definition dessen, was eine qualitativ hochwertige ganztägige Betreuung

ausmacht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Neben diesem Nachteil einer fehlenden Qualitätsbestimmung wird den Schulen hingegen in der Gestaltung ihres Ganztagsbetriebs durch die KMK-Definition ebenso ein Vorteil geboten, da Schulen für die Gestaltung der zusätzlichen GTA nicht wie für den halbtäglichen Unterrichtsbetrieb mit strengen Vorgaben konfrontiert werden (Tillmann et al., 2018). Schon zu Beginn des Ausbaus der GTS wurden Hinweise auf vielfältige Angebote sowie eine differenzierte Lernkultur identifiziert (Holtappels et al., 2010). Übereinstimmend damit zeigen spätere Schulleitungsbefragungen, dass in den GTS vielfältige Entwicklungsaktivitäten – also freiwillige Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung wie systematische Personalentwicklung oder Teamentwicklung – häufig durchgeführt werden (StEG-Konsortium, 2015). Demnach verfolgt ein Großteil der GTS das Ziel, die neu gebotenen Gestaltungsräume zu nutzen, indem in die Angebotsdiversifizierung sowie Entwicklungsarbeit investiert wird (StEG-Konsortium, 2015). Diese Bemühungen und Zielsetzungen sind dabei ebenso wenig wie die negativen Seiten der Gestaltungsfreiheit auf alle GTS übertragbar. Mit Blick auf die in der Primarstufe überwiegende Angebotsform der offenen GTS konnte bereits neben der großen Angebotsvielfalt eine gleichzeitige Dominanz der betreuenden GTA hervorgehoben werden (siehe Kapitel 3.2.3.1). Damit einhergehend wurde unabhängig von den Angebotsformen einer GTS kein bedarfsgerechter Ausbau fachspezifischer GTA angestoßen, weshalb zu Anfang des GTS-Ausbaus nur einem Drittel aller GanztagsgrundschülerInnen Förderunterricht angeboten werden konnte (Klieme et al., 2008). So spricht die bisherige Evidenz dafür, dass viele GTS das durch den zeitlich erweiterten Rahmen eigentlich verfügbare pädagogische Potenzial bisher noch nicht ausreichend für die Förderung fachbezogener Kompetenzen nutzen (Tillmann et al., 2018). Steinmann et al. (2019) gehen dementsprechend von einer hohen Heterogenität der Qualität der GTS aus. Es wäre daher vorstellbar, dass das genuine Mehr an Zeit nur von wenigen Einzelschulen vorteilhaft genutzt wird. Darin einstimmend resümiert der Aktionsrat Bildung (2013):

„Zwar zeigen die präsentierten Analysen, dass Ganztagsgrundschulen insgesamt ein breites Angebot zusätzlicher Lerngelegenheiten umgesetzt haben. Allerdings werden an der Mehrheit der Ganztagsgrundschulen in Deutschland die durch ein Mehr an Lernzeit gegebenen Potenziale noch nicht effektiv für die Entwicklung einer Verbesserung der Lerngelegenheiten genutzt.“ (S.103)

Auch aktuellen Einschätzungen zufolge wird vielen GTS attestiert, zwar ein zusätzliches Angebot zu bieten, jedoch liegt der Schwerpunkt weiterhin nicht auf der schulischen Kernaufgabe der unterrichtlichen Förderung (Holtappels, 2019). Kaum überraschend stellt daher die Festlegung sowie Steigerung der pädagogischen Angebote von GTS einen prägenden Aspekt des heutigen Diskurses des GTS-Ausbaus dar (StEG-Konsortium, 2015). Neben der fehlenden Qualitätssicherung steht einer verbesserten fachlichen Förderung der GTS, mit dem mehrheitlichen Anteil an offenen Angebo-

ten, ein weiterer Aspekt im Wege, nämlich die Voraussetzung einer tatsächlichen und gleichzeitig intensiven Teilnahme. In den Anfängen des GTS-Ausbaus und der dabei begleitenden Forschung wurden Erkenntnisse hierzu vor allem unter der Beachtung einer sozialbedingten Teilnahme diskutiert (siehe Kapitel 3.3.2). Steinmann et al. (2019) unterstreichen, dass eine Wirkung des GTS-Besuchs trotz qualitativ hochwertiger GTA ausbleiben kann, wenn diese eben nicht besucht werden. Beispielsweise konnte anhand von Längsschnittanalysen gezeigt werden, dass die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten nicht nur für den Förderunterricht, sondern ebenso für die Hausaufgabenhilfe eher als niedrig beschrieben werden kann (Linberg et al., 2018). Steinmann et al. (2019) berichten anhand eines weiteren repräsentativen Datensatzes für SchülerInnen offener GTS eine ebenso niedrige Teilnahmequote an Förderangeboten. Aber selbst wenn auf individueller Ebene eine gewisse Intensität der Teilnahme vorliegen würde, sind nicht zwangsläufig pädagogische Effekte zu erwarten. Wie Holtappels (2019) nämlich zusammenfassend festhält, „wird deutlich, dass der bloße Besuch einer ganztägigen Schulzeit nicht schon allein zu Wirkungen führt. Wirkungen hängen von mehreren Bedingungen ab“ (S. 186). Für Holtappels (2019) zählen neben einer intensiven Teilnahme ebenso die Langfristigkeit der Nutzung eines Angebots oder eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Ähnlich benennen andere AutorenInnen zahlreiche weitere Qualitätsaspekte wie die Attraktivität der einzelnen GTA (Steinmann et al., 2019). Die niedrige Intensität der Angebotsnutzung lässt sich zudem auf einen weiteren Aspekt zurückführen. Beispielsweise konnten StEG-Teilstudien zeigen, dass Förderangebote zum Lesen nicht in jedem Schulhalbjahr angeboten wurden, weshalb eine kontinuierliche Teilnahme der SchülerInnen von vornherein nicht möglich war. Demnach nehmen nur wenige SchülerInnen zwischen dem fünften und neunten Schuljahr durchgängig an zusätzlichen Schulangeboten teil (Steinmann et al., 2019). Fischer et al. (2016) legen weiterhin in der Zusatzstudie StEG-S dar, dass individuelle Wechsel zwischen GTA bereits während des Schuljahres stattfinden. Insgesamt kann zumindest für einige SchülerInnen eine eher sporadische Beteiligung an GTA festgestellt werden. Züchner und Fischer (2014) beschreiben daher zumindest für SchülerInnen in der Sekundarstufe die Teilnahme am Ganztagsbetrieb nur „sehr bedingt“ als einen „Vollzeitjob“ (S. 359). Dies hebt hervor, dass zwar auf infrastruktureller Ebene eine interessante Ausbaudynamik festgehalten werden kann, diese jedoch nicht in gleicher Weise auf die Zahl der GTS-SchülerInnen und deren Schulalltag übertragen werden sollte. Die Tatsache, dass sich die Entwicklung der individuellen Teilnahme nicht in gleicher Weise wie die Anzahl der GTS erhöhte, kann als weitere Erklärung für die ausbleibende Wirkung in verschiedenen Bereichen herangezogen werden. Dies geschieht, obwohl Eltern bei einer intensiveren Nutzung von GTA die positiven Auswirkungen des GTS-Besuchs für ihre Kinder höher einschätzen (Klieme et al., 2008). Auch neuere Studien weisen darauf hin, dass es Hinweise für eine stärkere Wirkung eines grundlegenden GTS-Besuchs neben der strukturellen Angebotsqualität besonders aufgrund einer individuellen konstanten und andauernden Teilnahme gibt (Linberg et al., 2018).

Ob viele GTS-SchülerInnen eine solch kontinuierliche und intensive Teilnahme vorweisen, kann angesichts der Hinweise auf komplexe Selektionsmechanismen durchaus in Frage gestellt werden (Züchner & Fischer, 2014). Wie vorab gezeigt, können sozialbedingte Einflussfaktoren nicht nur die Wahl einer GTS, sondern ebenso die Teilnahme an einzelnen GTA bedingen (siehe Kapitel 3.3.2).

4.2.2 Entwicklungen in der Erforschung der Ganztagsschule

Neben der inhaltlich-pädagogisch nicht einheitlichen Umsetzung und der ungenügenden Teilnahme der SchülerInnen wird die ausbleibende Bestätigung einer vielseitigen Förderung der SchülerInnen durch die GTS auch durch methodische Limitationen der bisherigen Forschungsprojekte erklärt.

4.2.2.1 Der anfängliche Fokus auf aggregierte Daten und der Wunsch nach mehr Experimentaldesigns

Der vorangehend diskutierte Aspekt der individuellen Teilnahme beziehungsweise Teilnahmeintensität verwies implizit auf einen entscheidenden methodischen Kritikpunkt. In früheren Forschungsbeiträgen zur GTS lag nämlich eher die institutionelle als die individuelle Entwicklung im Fokus (siehe Kapitel 3.3.1). Viele Beiträge konzentrierten sich somit auf die inhaltliche und zeitlich-organisatorische Ausgestaltung des Ganztagsbetriebs, insbesondere auf strukturelle Merkmale, sowie die Entwicklung innerhalb der Institution GTS und weniger auf die der SchülerInnen. Zum Teil ist dies, wie im Falle der StEG-Studien mit dem Schwerpunkt der ersten Förderphase auf Fragen der Schulentwicklung, verständlich (Kielblock et al., 2021a). Dennoch wurde schon früh von StEG-AutorInnen selbstkritisch darauf hingewiesen, dass die Forschung zur GTS um Vergleiche mit Kontrollgruppen erweitert werden sollte und auch die individuelle Entwicklung von SchülerInnen stärker berücksichtigen müsste (Holtappels et al., 2010; Steinmann et al., 2019; Tillmann et al., 2018). Von Anfang an war es demnach durch die ersten Datensätze in der GTS-Forschung nicht möglich, SchülerInnen der HTS in Analysen aufzunehmen und somit einen direkten Vergleich der Betreuungsformen vorzunehmen (Steinmann & Strietholt, 2019). Der zunehmende Blick auf die individuelle Nutzung in den späteren StEG-Beiträgen ermöglichte dies dann schrittweise. Unter anderem wurden unterschiedliche Längsschnitt- und Interventionsstudien zur differenzierten Analyse der GTS und sogar einzelner GTA konzipiert, welche wiederum die Analyse der individuellen Entwicklungsverläufe von GTS-SchülerInnen ermöglichen (Kielblock et al., 2021a). Eine der ersten Interventionsstudien innerhalb der StEG-Studien wurde in der zweiten Förderphase zwischen 2012 und 2015 eingeführt, in der zum ersten Mal zeitgleich die Testleistungen von SchülerInnengruppen verschiedener Betreuungsformen sowie der individuelle Besuch einschlägiger GTA gemessen werden konnten (StEG-Konsortium, 2016). Darauf aufbauend wurde in späteren StEG-Erhebungen eine konkrete Intervention im Rahmen der StEG-Lesen-

Teilstudie evaluiert (StEG-Konsortium, 2019b). Damit wurde versucht den bisherigen Kritikpunkten sowohl auf inhaltlicher Ebene, wie die fehlende Konzeption, als auch auf methodischer Ebene, wie der fehlende Vergleich zu einer Kontrollgruppe, entgegenzuwirken. Infolgedessen konnte das oftmals geforderte quasi-experimentelle längsschnittliche Design mit Interventions- und Kontrollgruppen umgesetzt werden (Lossen et al., 2021). Obwohl die Studie somit Kritikpunkte vorheriger Forschungsbeiträge beseitigte, sind selbst solche Vorhaben nicht ohne Limitationen. Zwar wurde, wie erhofft, die Intervention von einer leistungsheterogenen Schülerschaft in Anspruch genommen, zugleich gestaltete sich aber die gesamte Stichprobe der StEG-Lesen als nicht repräsentativ (StEG-Konsortium, 2019b; Tillmann et al., 2021). Unter anderem zeigte sich eine „überdurchschnittlich ‚bildungsnahe‘ Schülerschaft“ (Tillmann et al., 2021, S. 202). Auch in anderen Studien wurde die Generalisierbarkeit vergleichbarer Untersuchungen aufgrund einer sozial begünstigten Schülerschaft in den teilnehmenden Schulen hinterfragt (Lossen et al., 2016). Grundsätzlich haben die gezeigten Forschungsvorhaben offenlegen können, dass ein Experimentaldesign in der GTS-Forschung möglich ist, aber auch nur bedingt umgesetzt werden konnte. Wie viele andere Beiträge der Bildungsforschung zeigen die Teilstudien der StEG-Projektgruppe unter anderem keine randomisierte Zuweisung der SchülerInnen zu den GTA (Tillmann et al., 2018). Eine Abkehr vom experimentellen Design ist zudem aufgrund ethischer Bedenken durchaus gewollt (Tillmann et al., 2018). Weiterhin ist zu bedenken, dass Studien mit einem Experimentaldesign zwar eine konkrete Interpretation von Interventionen ermöglichen, wie beispielsweise den Effekt der Teilnahme an einzelnen GTA. Allerdings kann dies ebenso zu einer Verminderung der Validität und damit der Übertragbarkeit der Erkenntnisse führen (Steinmann et al., 2019). Gleichzeitig wurde deutlich, dass in diesen Vorhaben die längsschnittliche Betrachtung entscheidend für die zielführende Erforschung der GTS-Wirkung ist. Dies ist wiederum mit der zusätzlichen Problematik unterschiedlicher Gruppengrößen und möglicher fehlender Werte verbunden. Exemplarisch berichten die AutorenInnen Lossen et al. (2016) zu den verschiedenen Messzeitpunkten der Analysen von StEG-P variierende Gruppengrößen in den einzelnen GTA. Dies ist darauf zurückzuführen, dass nur ein kleiner Teil der Schülerschaft bestimmte GTA kontinuierlich besucht (Lossen et al., 2016). Aktuell weist der Forschungsstand deshalb wenige Studien auf, die den Besuch bestimmter GTA und deren Einfluss auf die Entwicklung der daran teilnehmenden SchülerInnen vorweisen können (Tillmann et al., 2021). Allerdings zeigen die exemplarisch vorgestellten Beiträge, dass sich im Laufe der Zeit zunehmend komplexer mit dem vielseitigen Forschungsgegenstand der GTS auseinandergesetzt wird.

4.2.2.2 Weitere Herausforderungen der frühen Forschungsbeiträge

Wie am Beispiel der Interventionsstudien StEG-Lesen gezeigt werden kann, ist erst in der letzten Förderphase der StEG-Studienbeiträge eine längsschnittlich angelegte Interventionsstudie in der wissenschaftlichen Bewertung der GTS vorgestellt worden.

Zudem sollte man bedenken, dass sich in den ersten Jahren der StEG-Erhebungen viele GTS noch in der Etablierung ihres Ganztagsbetriebs befanden (3.2.2.1). Damit ist wiederum der anfängliche Forschungsfokus auf den infrastrukturellen Ausbau sowie die Erforschung der Gelingensbedingungen des Auf- und Ausbaus zu erklären (Klieme et al., 2008). Infolgedessen fehlten in der ersten Projektphase designbedingt differenziertere Analysen möglicher Leistungseffekte anhand standardisierter Maße (Steinmann & Strietholt, 2019). In ähnlicher Weise ermöglichten die schon früh vorhandenen Reanalysen der internationalen Vergleichsstudien keine differenzierte Betrachtung des Forschungsgegenstandes, da diese Studien überwiegend auf querschnittlichen Daten basieren (Linberg et al., 2018). Zwar konnte in den Reanalysen, wie jene der IGLU-Studien, die durchschnittliche Leseleistung in verschiedenen SchülerInnengruppen mit oder ohne Teilnahme an GTA gegenübergestellt werden (Holtappels et al., 2010). Weitere Faktoren wie die konkrete Teilnahmeintensität, ebenso der Einbezug der Entwicklung über einen längeren Zeitraum, liegen hingegen nicht vor. Dadurch wird deutlich, dass in solchen querschnittlichen Schulleistungsstudien keine Ableitungen für die grundlegenden Entwicklungen unterschiedlicher SchülerInnengruppen getätigt werden können (Tillmann et al., 2021). Darüber hinaus kann im Gegensatz zu den StEG-Studien hervorgehoben werden, dass die „über die IGLU-Stichprobe erfasste Zahl der Ganztagsgrundschulen nicht unbedingt die deutsche Ganztagschullandschaft repräsentativ abzubilden“ (Holtappels et al., 2010, S. 192) vermag. Aus diesem und anderen Gründen schätzen einige AutorInnen die bisherigen Reanalysen von Large-Scale-Untersuchungen nicht als aussagekräftig genug ein, um den Effekt ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen zu bewerten (Tillmann et al., 2021). Eine passendere Abbildung der Ganztagschullandschaft wird eher durch die StEG-Stichprobe gewährleistet, welche sodann in der zweiten und dritten Förderphase die Leistungsentwicklung unter Hinzunahme weiterer spezifischer Aspekte wie der Angebotsqualität berücksichtigt (Rollett et al., 2020). Da sich diese Bemühungen erst gegen Ende des StEG-Projektes abzeichneten, wurde noch vor wenigen Jahren die Datenlage zur GTS-Forschung als „problematisch“ (Linberg et al., 2018, S. 1208) beschrieben. Schließlich konnte erst die Teilstudie StEG-P von den AutorInnen Lossen et al. (2016) als „[e]rstmalig“ (S. 760) längsschnittliche Erhebung zu GTS vorgestellt werden. Nicht überraschend wurde erst innerhalb der dritten StEG Förderphase „erstmalig für den Ganztagsbetrieb von Grundschulen nachgewiesen, dass eine effektive Förderung fachlicher Kompetenzen in außerunterrichtlichen Lernarrangements im Ganzttag möglich ist“ (Tillmann et al., 2021, S. 202). Aber auch diese Teilstudien sind in ihrer Aussagekraft beschränkt. So ist in diesen der betrachtete Zeitraum, also die Intervalle der Testung, als eher kurz zu bewerten (Steinmann et al., 2019). Im Falle der StEG-Lesen handelte es sich um zwei Messzeitpunkte, einen zum Ende der dritten beziehungsweise einen zum Ende der vierten Jahrgangsstufe (Tillmann et al., 2018). Aufgrund dessen werden die Analysen von den verantwortlichen AutorenInnen nicht mit Einschätzungen hinsichtlich einer „längerfristigen ‚Nachhaltigkeit‘ des gefundenen Effekts über die Primarstufe

hinaus“ (Tillmann et al., 2021, S. 202) versehen. Mit dem Problem der Betrachtung kürzerer Zeitintervalle ist verbunden, dass nur selten vorangegangene Einflüsse differenziert über einen längeren Zeitraum kontrolliert werden. Insgesamt können Steinmann et al. (2019) in ihrer Darbietung des Forschungsstandes auf nur drei Studien verweisen, welche die Auswirkungen der Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten an GTS auf die individuelle schulische Leistung unter Kontrolle vorheriger Leistungen analysieren. Während aber umfangreiche Längsschnittstudien inklusive Leistungserhebungen zu Zeiten der ersten StEG-Studien „nicht in Sicht“ (Klieme et al., 2008, S. 378) waren, zeigt sich seit einigen Jahren eine Entwicklung der Datenlage, die auch weitere offene Kritikpunkte adressiert.

4.2.2.3 Bisherige Dominanz ausgewählter Forschungsschwerpunkte: Die offene Ganztagschule und ihre Auswirkungen auf die schulischen Leistungen

Am Beispiel der durch die Forschungsbeiträge betrachteten Angebotsformen der GTS können exemplarisch weitere Einschränkungen der bisherigen Forschungsbeiträge diskutiert werden. Die Interventionsstudie StEG-Lesen weist etwa darauf hin, dass in der untersuchten Stichprobe die Mehrheit der Grundschulen ihr Ganztagsangebot offen organisiert hat (Lossen et al., 2021). Letztlich führt dies dazu, dass nicht alle SchülerInnen der betrachteten GTS an den konzipierten und freiwilligen Maßnahmen partizipierten (Lossen et al., 2021). Die schulartabhängigen Anteile der offenen Angebotsform spiegeln sich letztlich in vielen Forschungsvorhaben wider. Beispielsweise sind in der Stichprobe der Teilstudie StEG-P lediglich sieben, somit lediglich jede Zehnte der insgesamt 67 betrachteten Ganztagsgrundschulen, der gebundenen Angebotsform zuzuordnen. Die Teilstudie StEG-P wies hingegen für die Sekundarstufe mit 20 von 66 betrachteten Schulen einen vergleichsweise höheren Anteil gebundener GTS auf (Tillmann et al., 2018). Während der Anteil in der Sekundarstufe etwa zwei Drittel beträgt, gilt der Anteil in der Primarstufe mit nur einem Zehntel als eher unterrepräsentiert. Dadurch verwehrt sich im Grunde eine schulart- sowie angebotsformübergreifende Bewertung der GTS, zumindest in der Primarstufe. In einigen Beiträgen werden deshalb von vornherein die Interpretation sowie die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die offene Angebotsform eingegrenzt (Steinmann et al., 2019). Entgegen einer solchen Einschränkung könnten methodische Anpassungen vorgenommen werden. Da in StEG-P grundlegend, aber ebenso aufgrund der Unterschiede in den Angebotsformen die Gestaltung der GTA divergieren kann, wurde in den anschließenden Berechnungen eine hierarchische Datenstruktur eingeführt (Tillmann et al., 2018). Demnach kann es sich anbieten, sich von vornherein zusätzlich auf aggregierte Daten zu stützen und nicht nur den Individueffekt, sondern den Gesamteffekt auf Schulebene in Analysen zu erörtern (Strietholt et al., 2015). Ähnlich wurde in einzelnen Analysen des nationalen Bildungspanels, neben weiteren strukturellen Merkmalen der Schule, explizit die Organisationsform als Variable betrachtet und in diesem Fall die Wirkung der HTS sowohl mit der offenen als auch der gebundenen Angebotsform der GTS verglichen

(Linberg et al., 2018). Obwohl es also einen überwiegenden Anteil an offenen GTS gibt, kann aufgrund eines ausreichend komplexen Forschungsdesigns die vorhandene Dominanz einer bestimmten Angebotsform der GTS beachtet werden. Als weitere Eingrenzung der bisherigen Forschungsbemühungen kann zudem der eingengegte Fokus auf die Leistungsentwicklung genannt werden. Zwar liegen „recht wenige empirische und entsprechend differenzierte Untersuchungen zu den Wirkungen deutscher Ganztagschulen auf die Kompetenzen“ (Linberg et al., 2018, S. 1207) vor, womit der Forschungsstand in diesem Teilaspekt als „spärlich und nicht umfassend“ (Steinmann et al., 2019, S. 10, Übersetzung durch Autor) beschrieben werden kann. Gegenwärtig beschäftigen sich jedoch zunehmend mehr Forschungsbeiträge allein mit dieser Problematik. Unter anderem können die angeführten Beiträge der neueren StEG-Förderphase, die Teilstudien StEG-P, StEG-S oder StEG-Lesen genannt werden. Bereits vor diesen Studien wurde jedoch anhand von Reanalysen der PISA- und IGLU-Studien (Strietholt et al., 2015) sowie des Nationalen Bildungspanels (Linberg et al., 2018; Steinmann et al., 2019) vor allem der Einfluss eines ganztägigen Schulbesuchs auf die Fähigkeiten im Lesen und Rechnen untersucht. Überraschend mag diese Schwerpunktsetzung nicht sein, wenn man bedenkt, dass eine der zentralen bildungsbezogenen Erwartungen an die GTS die Verbesserung der individuellen Schulleistungen der Kinder darstellt (Sauerwein et al., 2019). Im Gegensatz zum Zuwachs kognitiver und schulischer Kompetenzen erscheint heutzutage die Förderung psychosozialer Fähigkeiten durch GTS als bestätigt (Böhnisch, 2019). Nichtsdestotrotz findet dieser Aspekt weniger Beachtung im GTS-Diskurs. In gewisser Weise kann der derzeitige Diskurs dahingehend interpretiert werden, dass die Ergebnisse der Entwicklung solcher nicht leistungsbezogener Konstrukte „inferior gegenüber kognitiven Ergebnissen“ (Böhnisch, 2019, S. 135) bewertet werden. Dies, obwohl bereits in den ersten Beiträgen zur Effektivität der GTS für eine erweiterte Analyse mit dem Fokus auf mannigfaltige Aspekte geworben wurde (Holtappels et al., 2010). Letztlich werden so in der deutschen Bildungsforschung unter anderem nonformale Angebote, wie beispielsweise sportliche Aktivitäten, bisher weniger für die schulische Entwicklung beachtet als rein schulbezogene GTA (Sauerwein et al., 2019). Damit lässt sich ableiten, dass ein Blick auf die üblichen Leistungsvariablen, wie die Lese- oder mathematische Kompetenz, der Vielfalt der Förderung in GTS nicht gerecht wird. Da es erhoffte und bereits bestätigte Hinweise auf Verbesserungen in sozialen und motivationalen Aspekten gibt, wird zunehmend dafür plädiert, auch nicht leistungsbezogene Konstrukte in die Bewertung der GTS einzubeziehen (Steinmann et al., 2019). Die bestehende Heterogenität der Ganztagschullandschaft und die damit verbundenen unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen erschweren zusätzlich den Nachweis einer einheitlichen und klar messbaren Wirkung (Züchner & Fischer, 2014). Die aktuelle Forschung scheint sich aber aufgrund dieser Heterogenität weiter ausdifferenzieren und sich einer umfassenden Ergebnisdarstellung anzunähern. Dass hierbei noch Entwicklungspotenzial besteht, wird deutlich, wenn neben leistungsbezogenen und sozial-motivationalen auch die kompensatorischen Erwartungen an die GTS in

die Analysen einbezogen werden. Noch vor den Beiträgen der dritten Förderphase von StEG kann laut Steinmann und Strietholt (2019) nur eine Studie genannt werden, welche in einem längsschnittlichen Design untersucht, ob die individuelle Wahrnehmung von Nachmittagsangeboten kompensatorisch wirken kann. Anstelle einer einseitigen Fokussierung auf kognitive Leistungsvariablen sollte laut Böhnisch (2019) aber die Vielfalt der an die GTS gerichteten Erwartungen berücksichtigt werden. Insbesondere zählt hierzu der soeben genannte Beitrag, den die Schule und damit auch die GTS zur sozialen Reproduktion leistet.

4.2.2.4 Fazit: Evolution der Ganztagsschulforschung

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich die Forschungsbeiträge zum Thema GTS fortwährend weiterentwickeln und zunehmend versuchen, den geäußerten Kritikpunkten gerecht zu werden. Dennoch lässt sich aus methodischer Sicht weiterhin ein offenes Forschungspotenzial identifizieren, insbesondere in Bezug auf die Erfassung von Informationen zur Prozessqualität von GTS (Linberg et al., 2018). Auf Grundlage der letzten StEG-Erhebungen wird somit einerseits das noch offene Entwicklungspotenzial in den Forschungsbemühungen, andererseits aber auch in der inhaltlichen Qualitätsentwicklung der GTS identifiziert. Mit Verweis auf die vielfältigen genannten Plausibilisierungen der bisherigen ausbleibenden Effekte fällen Tillmann et al. (2021) folgendes Urteil:

„Unabhängig von den Gründen muss aber festgestellt werden, dass Wirkungsnachweise für die Teilnahme an domänenspezifischen Ganztagsangeboten bisher unbefriedigend sind. Insofern sind sowohl die schulische Praxis als auch die Ganztagsschulforschung gefordert, Maßnahmen zu entwickeln, die bessere Ergebnisse nach sich ziehen.“ (S. 184)

Das offene Entwicklungspotenzial könnte aus Sicht der Forschenden genutzt werden, wenn vermehrt auf wissenschaftlichen Konzepten basierende, domänenspezifische GTA implementiert und schließlich evaluiert werden (Tillmann et al., 2021). All dies wurde in der Teilstudie StEG-Lesen bereits umgesetzt und in ihrem Erkenntnisgewinn für die GTS-Forschung als Vorzeigebeispiel vorgestellt. Basierend auf solchen Beispielen aktueller Forschung können weitere Aspekte für die zukünftige GTS-Forschung zusammengefasst werden. Demnach sollten, um eine mögliche GTS-Wirkung annähernd zu bestimmen, einerseits längsschnittliche Lern- oder Kompetenzzuwächse und andererseits entscheidende Informationen zur individuellen GTS-Teilnahme der SchülerInnen betrachtet werden (Tillmann et al., 2021; Züchner & Fischer, 2014). Darüber hinaus ist anzumerken, dass die vielfältigen Hoffnungen der GTS nicht nur durch domänenspezifische oder kognitive Leistungsentwicklungen abgebildet werden. Zahlreiche Beiträge zeigen, wie sich der Besuch einer GTS auf weitere Merkmale der SchülerInnen auswirken kann. Steinmann et al. (2019) fordern deshalb, dass für eine umfassende Bewertung der GTS-Wirkung auch „non-educational outcomes“ (S. 24), also etwa sozial-motivationale Konstrukte, berücksichtigt werden sollten. Zudem sollte bedacht werden, dass

die tatsächliche inhaltliche Ausrichtung der GTS, die von der jeweiligen Einzelschule oder der kooperierenden Institution abhängt, eher Auswirkungen auf die pädagogische Qualität und letztlich auf die Wirkung der GTS haben könnte als die formale Angebotsform. Neben dem Einbezug der einzelschulischen Qualität ist es daher sinnvoll, die vor allem in der Primarstufe typischen alternativen Betreuungsformen der Horte oder der MB als zusätzliche Vergleichsgruppen heranzuziehen. Des Weiteren wird die Institution Schule nun aus theoretischer Sicht erörtert, um genauer herauszuarbeiten, welchen Einfluss eine institutionelle Betreuung auf die Entwicklung von Kindern haben kann.

4.3 Theoretische Erklärungen für eine mögliche Wirkung einer ganztägigen Betreuung

Im Folgenden werden Theorien herangezogen, welche es ermöglichen, die vielfältige Wirkung der Institution Schule in ihrer unterschiedlichen Gestaltung zu erklären. Da der vorliegende Forschungsbeitrag den institutionellen Einfluss während der Grundschulphase untersucht, erfolgt zunächst eine genauere Betrachtung der frühen Kindheitsphase. Darauf aufbauend wird die von der Schule beeinflusste Entwicklung der Kinder fokussiert, um anschließend den hohen Stellenwert der Familie für die kindliche Entwicklung, auch während der Schulzeit, darzustellen.

4.3.1 Entwicklung in der Kindheit: Zwischen Sozialisation, Erziehung und Bildung

In der Kindheitsforschung, die später in die umfassendere und interdisziplinäre Sozialisationstheorie einfließt, lassen sich zwei thematische Schwerpunkte ausmachen (Hurrelmann & Bründel, 2003). Einerseits die Entwicklung von Aussagen zur Persönlichkeitsentwicklung in der Altersphase der Kindheit, also innerhalb der ersten zehn bis zwölf Lebensjahre, sowie andererseits die Entwicklung von Aussagen zu den sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dieser Lebensphase (Hurrelmann & Bründel, 2003). Essentieller Bestandteil der Sozialisationstheorien sind somit die Persönlichkeitsentwicklung und der Beitrag der sozialen Umwelt zu dieser (Hurrelmann & Bründel, 2003). Allgemein wird in diesen Theorien der Kernbegriff der Sozialisation, basierend auf den Überlegungen des Strukturfunktionalismus Parsons, als ein Prozess der Anpassung an vorgegebene soziale Strukturen verstanden (Bauer & Hurrelmann, 2007). Ein Verständnis der Sozialisation als reine Verinnerlichung sozialer also gesellschaftlicher Normen wird in modernen Sozialisationstheorien dagegen kaum mehr vertreten (Hurrelmann & Bründel, 2003). Sozialisation wird heutzutage vielmehr als Wechselwirkung von Subjekt und Gesellschaft verstanden (Hurrelmann, Bauer, Grundman & Walper, 2015). Damit wird der schon früh geäußerten Kritik einer eher passiven Stellung des Individuums Rechnung getragen und folglich das Individuum als aktiver Umweltge-

stalter konzeptualisiert (Bauer & Hurrelmann, 2007). Sodann rücken die individuellen Entwicklungsprozesse und die damit einhergehenden rahmenden gesellschaftlichen Bedingungen in das Zentrum der Sozialisationsforschung (Hurrelmann, Grundmann & Walper, 2008). Das Subjekt spielt damit in der Erklärung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung keine ausschließliche, aber eine bedeutende Rolle, die mit der Rolle gesellschaftlicher Strukturen gleichgesetzt werden kann. Übertragen auf die Entwicklung im Kindesalter würde dies beispielsweise ausschließen, dass das Kind nur ein Mitglied in der Familie, Schule oder Gesellschaft ist und sich passiv an diese Strukturen anpasst. Die selbstbestimmte und fremdbestimmte Rolle eines Subjekts wird deutlich, wenn man zwei weitere zentrale Begriffe der Sozialisationsforschung betrachtet: Erziehung und Bildung. Beide Begriffe sind eng mit dem zentralen Konzept der Sozialisation verbunden (Hurrelmann & Bründel, 2003). Bildung wird als „erfolgreiche[s] Resultat der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung“ (Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 13) und damit als autonomer Prozess verstanden. Gleichzeitig stellt dieser Prozess die „normative Zielsetzung des Sozialisationsprozesses“ (Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 13) dar. Im Gegensatz hierzu wird die Erziehung als eine bewusste und durch andere Personen gesteuerte Einflussnahme auf den eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozess definiert (Hurrelmann & Bründel, 2003). Dadurch ist der Erziehung eine asymmetrische Rollenaufteilung zwischen den am Prozess beteiligten AkteurInnen eigen (Schneewind, 2010). Auf diese Weise wird die Erziehung, vergleichbar jedoch ausgeprägter als die Bildung, auf einen begrenzten Teil der Sozialisation beschränkt. Die absichtsvolle Erziehung findet nämlich überwiegend zwischen Eltern oder PädagogInnen und Kindern in Familien oder (früh-)kindlichen Institutionen wie Schulen oder Kindertagesstätten statt (Hurrelmann & Bründel, 2003). Sozialisationstheorien können folglich zum Verständnis der individuellen Persönlichkeitsentwicklung herangezogen werden und verdeutlichen zugleich den Stellenwert autonomer Bildungs- sowie heteronomer Erziehungsbemühungen. Es lohnt sich weiterhin, in Fragen der Bildung während der Kindheitsphase einen Blick auf die entscheidenden Instanzen Familie und Schule zu werfen. Die Familie ist in sich stets wandelnden Rahmenbedingungen zu verorten (siehe Kapitel 2.1.1). Selbiges trifft auf das Bildungssystem zu, welches derzeit exemplarisch durch die Renaissance der GTS ebenfalls Wandlungen vorweisen kann (siehe Kapitel 2.1.4). Diese Veränderungen der kindlichen Sozialisationsinstanzen, deren Wechselverhältnis und die Implikationen für die kindliche Entwicklung sollen nun mithilfe theoretischer Erklärungsmodelle der Sozialisationsforschung greifbarer gemacht werden.

4.3.2 Sozialisationstheoretische Erörterung des Spannungsfelds kindlicher Erziehung und Bildung

Vereinfachend gesagt ermöglichen Sozialisationstheorien die Entwicklung sowie die Handlungen der Menschen zu verstehen und lenken den Blick auf zentrale Einflussfaktoren (Schneewind, 2010). In der Kindheit können dabei einzelne Sozialisationsin-

stanzen als besonders relevant akzentuiert werden: die Familie, der Kindergarten und die Schule (Hurrelmann & Bründel, 2003). Unter Sozialisationsinstanz versteht man im Sinne Parsons (1968) „eine Instanz, durch die einzelne Persönlichkeiten ausgebildet werden“ (S. 162). In vielen Gesellschaftstheorien wurde die Wechselwirkung zweier dieser Sozialisationsinstanzen dabei besonders hervorgehoben. So wird in Parsons' Strukturfunktionalismus die Bipolarität der beiden Subsysteme Familie und Schule explizit diskutiert. Gemäß dem Strukturfunktionalismus stehen diese beiden Systeme in wechselseitiger Beeinflussung sowie Abhängigkeit (Fölling-Albers, 2019). Die sozialisierungstheoretische Betrachtung ermöglicht es, die einzelnen Systeme und ihre Funktionen für das Individuum und die Gesellschaft herauszuarbeiten. Demnach wäre die Schule nicht allein als eine Institution der Wissensvermittlung, sondern als ein komplexes soziales Erfahrungsfeld zu verstehen (Horstkemper & Tillmann, 2008a). Bevor sich jedoch diesem komplexen Erfahrungsfeld gewidmet wird, soll vorerst die Familie als die erste Sozialisationsinstanz der Kindheit betrachtet werden.

4.3.2.1 Die Familie als erste Sozialisationsinstanz in der Kindheit:

Mehr als nur fremdbestimmte Erziehungsversuche

Familien werden grundlegend als geschlossene Lebensgemeinschaften von mindestens zwei Generationen beschrieben (Böhnisch, 2018). Die Mitgliedschaft in einer solchen Lebensgemeinschaft beginnt für Kinder typischerweise mit der Geburt und gilt für den gesamten Lebensverlauf (Hurrelmann & Bründel, 2003). Aus soziologischer Perspektive beschreibt Erikson (1984) die Familie als Kernelement der Klassenstruktur moderner Industriestaaten, da innerhalb dieser reziproke Abhängigkeiten zwischen den Mitgliedern sowie geteilte Umstände vorherrschen. Aus ähnlichen Gründen und unabhängig von der jeweiligen Theorie wird die Familie daher als primäre Instanz der Sozialisation verstanden (Blossfeld, 2019). Nicht nur die direkte elterliche Hilfe in Bildungsaspekten bildet den Einfluss der Familie ab. Selbst die Gestaltung des häuslichen Umfelds bietet indirekt Anregungspotenziale und somit einen wichtigen Aspekt der individuellen Lern- sowie Entwicklungschancen (Walper, Langmeyer & Wendt, 2015). Familien können vereinfacht gesagt unterschiedliche Erfahrungswelten anbieten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006). Insgesamt gilt damit die Familie als elementarer Lebensbereich und hält verschiedenste Entwicklungsimpulse für die Kinder bereit (Hurrelmann & Bründel, 2003). Trotz des entscheidenden Einflusses der Familie auf die individuelle Bildung der Kinder wird die Bildungsvermittlung nicht als zentrale Funktion der Familie angesehen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006). Stattdessen werden der meist von den Eltern bestimmte Erziehungsprozess sowie der darüber geordnete nicht intentionale Sozialisationsprozess als eigentliche Hauptaufgaben der Familie verstanden (Schneewind, 2010). Die sich dahinter verbergenden Prozesse innerhalb der familiären Sozialisation sind jedoch weitaus komplexer, als eine reine Gegenüberstellung der drei Kernbegriffe suggeriert. Böhnisch (2018) beschreibt die komplexe Problematik wie folgt:

„Familie ist die einzige bildungsrelevante Sozialform in der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse permanent ineinander übergehen; in diesem Sinne sind die Interaktionsbeziehungen in der Familie diffus, reziprok und universell.“ (S. 401)

Zum einen gestaltet sich damit eine überwiegend beabsichtigte Wirkung der Eltern auf das Kind durch Erziehung und gleichfalls die gesamte Entwicklung des Kindes als nur ansatzweise interpretierbar. Zum anderen wird deutlich, wie herausfordernd es ist, in der Familie zwischen heteronomer Erziehung und autonomer Bildung zu differenzieren. Darüber hinaus zeigt die sozialisationstheoretische Perspektive, dass die Familie weitere Aufgaben ohne eine explizite Erziehungs- oder Bildungsabsicht erfüllt. Die elterliche Intention in der Interaktion mit ihren Kindern kann beispielsweise durch das Ziel bestimmt sein, die Kinder zu schützen und ihr emotionales Wohlbefinden zu fördern (Schneewind, 2008). Damit wird dem System Familie nicht nur die grundlegende Pflege als zentrale Aufgabe, sondern gleichfalls die Aufgabe des Aufbaus emotionaler Beziehungen zugeschrieben (Schneewind, 2008). In der parsonschen Theorie wird ebenfalls der entscheidende Aspekt emotionaler Beziehungen im System Familie betont (Fölling-Albers, 2019). Im Laufe der Zeit hat sich in der modernen Sozialisationsforschung die Betrachtung der Persönlichkeitsentwicklung unter Einbezug der Beziehungsentwicklung, insbesondere im Rahmen der Bindungstheorie, etabliert (Schneewind, 2010). Die Bindungstheorie gilt als ein Beispiel dafür, wie die Rolle der Eltern innerhalb der sozialisationstheoretischen Modelle im Laufe der Jahre differenzierter betrachtet wird (Walper et al., 2015). Dabei ist der Sozialisationsforschung eigen, eben nicht nur einseitige Wirkungen zu unterstellen. Übertragen auf die Eltern-Kind-Beziehungen können Kinder und Jugendliche ebenso wie die Eltern gestalterisch die Interaktionen der Familie mitbestimmen (Walper et al., 2015). Neben dieser Erkenntnis hat die Sozialisationsforschung auch den Wandel der Gesellschaft und Familie in die theoretischen Überlegungen mit aufnehmen können. Bei der Betrachtung der Familie konnte bereits in dieser Arbeit neben einer fortwährenden Pluralisierung der Familienformen eine Abkehr vom traditionellen Familienmodell vorgestellt werden. Dabei wurde zudem berücksichtigt, wie sich der Familienwandel und der dahinterliegende Pluralisierungsprozess auf den Bedarf an Betreuungs- und Bildungseinrichtungen und letztlich auf die Wahrnehmung der GTS auswirken können (siehe Kapitel 2.1.1). Dementsprechend kann das private Zusammenleben in Familien als historisch variabel bewertet werden (Hurrelmann & Bründel, 2003). Hier wird das gesellschaftskritische Potenzial der Sozialisationsforschung deutlich, da durch diese die Frage gestellt wird, wie der gesellschaftliche Wandel die Gestaltung von Familienbeziehungen und damit die Sozialisationsprozesse im Kontext der Familie bedingt (Hurrelmann et al., 2008). Der reziproke Einfluss von Gesellschaft und Familie wird dabei ebenso an dem Ausbau der institutionellen Betreuung offenbart. So ist für Böhnisch (2018) die Kindheit in heutiger Zeit „Familienkindheit und gleichzeitig betreute Kindheit“ (S. 404). Bereits frühere sozialisationstheoretische Überlegungen haben darauf hingewiesen, dass die Ein-

flüsse der verschiedenen Sozialisationsinstanzen auf die kindliche Entwicklung nicht klar voneinander abgrenzbar sind, sondern sich vermischen und im Verlauf der Zeit sogar verändern können (Hurrelmann & Bründel, 2003). In der modernen Gesellschaft wird das Unterscheiden zwischen der Sozialisation in der Familie und der Sozialisation in der Schule zunehmend unklarer. Diese Unklarheit entsteht unter anderem durch die Neujustierung des Verhältnisses zwischen Familie und institutioneller Betreuung sowie durch den Ausbau der ganztägigen Betreuungsformen, allen voran der GTS.

4.3.2.2 Sozialisationsinstanz Schule: Ein vielfältiges soziales Erfahrungsfeld

Neben der Familie wird als zentrale Sozialisationsinstanz der kindlichen Entwicklung die Schule, insbesondere die Grundschule, angesehen (Fölling-Albers, 2019; Hurrelmann & Bründel, 2003). Die hohe Relevanz der Grundschule ist größtenteils auf die gesetzliche Schulpflicht für alle Kinder der gleichen Altersgruppe zurückzuführen, die wiederum mit einem langanhaltend hohen Zeitaufwand verbunden ist (Hurrelmann & Bründel, 2003). Aus systemtheoretischer Sicht wird sogar die einzelne Schulklasse als entscheidende Sozialisationsinstanz angesehen (Parsons, 1968). Das Ziel der Schule wurde durch Parsons konkreter mit der Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit zur späteren Übernahme einer bestimmten Rolle innerhalb der Gesellschaft verbunden. Bis heute werden dieses Ziel und die damit einhergehende Bewältigung der schulischen Leistungsanforderung als schwerwiegendste Entwicklungsaufgabe eines Kindes betrachtet (Hurrelmann & Bründel, 2003). In einer vertiefenden Beschreibung der Sozialisationsinstanz Schule nimmt sodann die schulische Leistung als Differenzierungsmerkmal eine zentrale Rolle ein (Fölling-Albers, 2019; Parsons, 1968). Die in der Schule erfolgte Leistungsselektion der SchülerInnen gemäß ihren eigenen Fähigkeiten bezieht sich jedoch nicht nur auf akademische Inhalte, sondern auch auf das gezeigte soziale Verhalten (Fölling-Albers, 2019). Wie bereits zum Diskurs um GTS exemplarisch hervorgehoben, können an die Institution Schule damit durchaus diverse Erwartungen abseits einer reinen Leistungsförderung gestellt werden (siehe Kapitel 2.1.4.3). Sozialisationstheoretische Betrachtungen erkennen die Schule damit als ein vielfältiges soziales Erfahrungsfeld (Horstkemper & Tillmann, 2008a). Demnach wird im aktuellen Bildungsdiskurs die Schule mit dem Ziel der Vermittlung basaler Kompetenzen und gleichfalls sozialer sowie kultureller Fähigkeiten verknüpft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Hierbei wird der durch die sozialisationstheoretischen Überlegungen vorgestellte „Doppelcharakter“ (Horstkemper & Tillmann, 2008a, S. 290) der schulischen Sozialisation deutlich. Dieser beschreibt das Nebeneinander der unterrichtlich intendierten und auch ungeplanten Lernvorgänge des Schulalltages. Die gesellschaftliche Notwendigkeit der nicht intendierten Lernprozesse wurde unter anderem durch die sozialisationstheoretischen Überlegungen Fends betont, wodurch sich nicht zuletzt auch die deutsche Disziplin der Pädagogik sozialwissenschaftlichen Theorien öffnete (Horstkemper & Tillmann, 2008a). Die in der Sozialisationsforschung traditionelle Diskussion um Schule als soziales Erfahrungsfeld erinnert zudem an die

Diskussion um den Ausbau der GTS und der damit verbundenen Hoffnung Schule zukünftig stärker als vielfältigen „Lern-, Lebens- und Erfahrungsort“ (Rollett et al., 2020, S. 1511) zu betrachten. Schließlich wird durch die sozialisationstheoretische Perspektive die Möglichkeit gegeben, Schule als wichtige Instanz für die kindliche Entwicklung in einem komplexen Feld unterschiedlicher Wechselwirkungen und Überschneidungen, vor allem mit jenem System der Familie, zu verstehen.

4.3.3 Die Theorie der Schule und ihr Nutzen für die Ganztagsschulforschung

Bisher wurde vorgestellt, wie die Schule und damit einhergehend die GTS als Sozialisationsinstanz verstanden werden können. Fischer et al. (2011) benennen eine solche Auseinandersetzung mit Schul- sowie Schulentwicklungstheorien als entscheidende Prämisse einer fundierten Analyse der GTS. Dementsprechend sollte die GTS nicht nur aufgrund der an sie gestellten, gesellschaftlich diskutierten Hoffnungen erforscht werden. Das Heranziehen eines theoretischen Modells zur Erklärung der Wirkung einer GTS wird zwar im Folgenden angestrebt, gestaltet sich aber aufgrund des Fehlens einer geschlossenen Theorie im Bereich Schule und Familie herausfordernd (Ditton, 2009). Als eine der wenigen Theorierichtungen stellt Ditton (2009) dabei die sozialisationstheoretische Betrachtung hervor, welche im vorangegangenen Kapitel bereits als hilfreich präsentiert werden konnte. Während noch in den 1970er Jahren kaum Schultheorien entwickelt wurden, kam es im Laufe der 1980er zu einer Neubelebung dieser Thematik, wobei unter anderem der soziologisch geprägte Theorienentwurf Fends eine bedeutende Rolle einnahm (Gudjons, 2008). Diese Theorie mit Bezug auf Parsons' Strukturfunktionalismus richtete den Blick auf die Schule und ihre Außenbeziehungen zu anderen gesellschaftlichen Bereichen (Hollstein, Leonhard & Schlickum, 2019). Aus soziologischer Perspektive ist das Bildungssystem wie andere Teilsysteme der Gesellschaft mit bestimmten Aufgaben verbunden und durch „den Kernbereich“ (Herzog, 2009, S. 156) der Schule definiert. Wie jedoch bereits durch die Sozialisationsforschung aufgezeigt wurde, ist die Sozialisation in der Schule auch aus individueller Perspektive bedeutend. Fend (1981) verbildlicht dies an der „über tausende von Stunden“ (S. VII) umfassenden Zeit, welche Kinder in institutioneller Betreuung verbringen. Das eigentliche Ziel von Fends Theorie war es, die unbeabsichtigten Beeinflussungen des Individuums innerhalb dieser Institution offenzulegen. Den Sinn des Bildungssystem beschreibt Fend (2008) dahingehend, dass junge Menschen in diesem „möglichst viel lernen und sich möglichst optimal entwickeln“ (S. 17). Wie genau der Sinn der Schule und die Schule selbst nach Fend erörtert werden, ist Gegenstand des folgenden Kapitels. Ausgehend von der Bestimmung der Erziehung innerhalb dieser Institution kann vor allem die Vielfältigkeit der gesellschaftlichen sowie individuellen Funktionen der Schulen vorgestellt werden. Anschließend wird der Fokus auf die Passungsthese gelenkt,

welche sich als Verknüpfung zu einem weiteren in der Pädagogik beliebten theoretischen Erklärungsmodell anbietet.

4.3.3.1 Fends Sicht auf die gesellschaftlichen Funktionen der Schule

Über viele theoretische Erörterungen hinweg besteht der Konsens, dass Schulen, unabhängig ihrer Form oder Art, vielfältige gesellschaftliche Funktionen erfüllen (Dedering, 2012; Fend, 1981). Folglich kann die schulische Bildung nicht allein im humanistischen Sinne als selbstbestimmte Handlung des Individuums, sondern vielmehr als gesellschaftliches Bedürfnis verstanden werden (Herzog, 2009). Diese Einschätzung ist maßgeblich in der Nachkriegszeit von der Sichtweise Parsons geprägt (Brüsemeister & Kemper, 2019). In der Moderne werden die wesentlichen gesellschaftlichen Funktionen der Schule im deutschsprachigen Raum meist anhand von Fends Einteilung beschrieben: Die Funktionen der Qualifikation, der Selektion, der Legitimation und der Enkulturation (Brüsemeister & Kemper, 2019; Gudjons, 2008). Diese Funktionen werden ebenso als die vier Reproduktions- und Innovationsaufgaben einer Gesellschaft beschrieben und mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen verbunden (Hollstein et al., 2019). Demnach wird in Fends Schultheorie deutlich, dass für die Schule eine soziologische Begründung vorliegt, nämlich der Fokus auf die Sozialisation des Nachwuchses, welche wiederum auf unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme ausgelegt ist. Die Qualifizierung in der Schule fokussiert dabei die Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen, welche auf die spätere Arbeit in der Gesellschaft vorbereiten sollen (Fend, 2008). Genauer gesagt ist die Schule mit der Erzeugung wirtschaftlich verwertbarer Qualifikationen beauftragt (Dedering, 2012). So würde die Qualifikationsfunktion der Schule schwerpunktmäßig Bedürfnisse des wirtschaftlichen Subsystems, also des Arbeitsmarktes, befriedigen (Hollstein et al., 2019). Hinter dieser Aufgabe steht im Grunde die konkrete Wissensvermittlung durch die Schule (Herzog, 2009). Besonders seit Ende der 1990er Jahre scheint diese Aufgabe der Wissensvermittlung zunehmend in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurse zu gelangen (Horstkemper & Tillmann, 2008b). Ähnlich attestiert Fend (2008) der schulischen Qualifikation eine hohe Relevanz in modernen Gesellschaften. Erneut können die internationalen Vergleichsstudien als Beispiel dienen, um zu verdeutlichen, wie seit Beginn des neuen Jahrtausends Schulleistungstests mit dem Fokus auf fachliches Wissen den Diskurs über die Gestaltung von Schulen maßgeblich beeinflussen (Brüsemeister & Kemper, 2019). Die alleinige Fokussierung der Qualifikationsfunktion von Schule allen voran durch PISA mag dabei nicht überraschen, priorisiert doch die OECD als Trägerorganisation dieser Studie die ökonomischen Zusammenhänge von Bildung und Schule (Fuchs, 2003). Der aktuell drohende Fachkräftemangel sowie Klagen über eine mangelnde Ausbildungs- und Studierfähigkeit der derzeitigen SchülerInnen verstärken dabei die Bedeutung der schulischen Qualifikationsfunktion (Hollstein et al., 2019). Insgesamt wird daher im frühen 21. Jahrhundert die Beziehung der Schule zum Wirtschafts- und Beschäftigungssystem besonders hervorgehoben (Wiater,

2009). Unter Berücksichtigung der Qualifikationsfunktion und der Aufgabe der Wissensvermittlung von Schulen spielt in der fendschen Schultheorie auch die Gestaltung der intendierten Erziehungsprozesse, also das beabsichtigte Lehren und Lernen, eine Schlüsselrolle. Dennoch wird gemäß Fend (1981) der Schule mehr als nur die Aufgabe zugeschrieben, formalisierte Lernprozesse zu gestalten. Exemplarisch ist dies an der Begriffsbestimmung der Erziehung zu sehen. Fend (1981) kontrastiert einleitend zum ersten Entwurf der Theorie der Schule die Konstrukte der intentionalen Erziehung und der funktionalen Erziehung. Wobei die funktionale Erziehung sozusagen als Rest sowie Gegenstück der intentionalen Erziehungsmaßnahmen gilt. Damit erarbeitet Fend eine differenzierte Gegenüberstellung der Erziehung und Sozialisation in der Schule. Dies wiederum ermöglicht eine systematische Analyse veranstalteter wie auch nicht beabsichtigter Lernprozesse in der Schule (Fend, 1981). Eine solche Gegenüberstellung von Erziehung und Sozialisation wird in vielen weiteren pädagogischen Beiträgen diskutiert und aufgrund der inhaltlichen Nähe zum Begriff der Sozialisation ebenso kritisiert (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009; Weber, 1999). Anhand dieser von Fend geleisteten Differenzierung kann aber eine gewisse Komplexität der schulischen Wirkungsweise offengelegt werden. So wird der erzieherische Einfluss um eine Vielfalt an möglichen Situationen, allen voran nicht intendierte Prozesse, erweitert (Weber, 1999). Damit wird deutlich, dass der Einfluss der Schule nicht auf intendierte Erziehungsvorhaben reduziert werden kann, sondern vielmehr komplex in den Alltag der Kinder verwoben ist (Krais, 2014). Dadurch wird auch dem Einfluss der sozialen Umwelt auf die Lebensverhältnisse und den ermöglichten Lern- und Entwicklungsprozessen der SchülerInnen Rechnung getragen (Weber, 1999). Schule kann letztlich in Fends (1981) Worten konkreter als Institution der „gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation verstanden werden“ (S. 2). Dementsprechend muss die Schule nicht nur Wissen, sondern ebenso Einstellungen und Verhaltensweisen vermitteln (Wiater, 2009). Letztlich erfüllt Schule gesamtkulturelle Bedürfnisse (Hollstein et al., 2019). Die Gestaltung oder gar Optimierung des Lehrens und Lernens ist aus Sicht Fends (2008) also „nur die Spitze des Eisberges“ (S. 31). So scheint Fend durch die Weiterentwicklung seines Ansatzes in der „Neuen Theorie der Schule“ dafür zu werben, das Bildungssystem und die Schule als „Orte systematischen Lernens und sozialer Beeinflussung“ (Fölling-Albers, 2019, S. 481) zu betrachten.

4.3.3.2 Komplexität der schulischen Wirkungen

Fend (2008) stellt zwar die Methodisierung des Lehrens und Lernens als charakteristische Merkmale der Schule hervor, grenzt die Schule dennoch nicht alleinig auf diesen Aspekt ein. Dies ist ebenfalls in aktuellen Beiträgen der STEG-Studien zu sehen, welche die schultheoretische Bestimmung der GTS an den „lernbezogenen und sozialisatorischen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen sowie den pädagogischen Bildungsanforderungen ausrichten“ (Rollett et al., 2020, S. 1505). Letztlich bildet hier die Grundlage der fendschen Schultheorie die Basis, nach der schulische sowie außerschul-

lische Erziehung im Sinne Max Webers als eine Handlung zur sozialen Beeinflussung verstanden wird (Fend, 1981). Im Gegensatz zu einem ökonomisch geprägten Bildungsverständnis der Schule wird so der vielfältige pädagogische Auftrag des Systems Schule, jener der Erziehung zur Mündigkeit und allgemeinen Bildung, aufgenommen (Wiater, 2009). Durch Fend wird der Blick also auf die Auswirkungen der schulischen Rahmenbedingungen auf die Persönlichkeitsentwicklung gelegt und der Versuch ermöglicht, sich durch „Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstvertrauen, Lernfreude, Leistungsangst, Empathie, Kooperationsfähigkeit“ (Horstkemper & Tillmann, 2008a, S. 291) diesem abstrakten Konstrukt anzunähern. Damit kann weiterhin der in der Pädagogik bestimmende Kompetenzbegriff mit Bezug zu Fend differenzierter beachtet werden, indem die Schule ebenso die Entwicklung der „Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz“ (Wiater, 2009, S. 34) unterstützen soll. Konkret wird hiermit das Angebot der Schule neben fachlichen um soziale sowie motivationale Aspekte erweitert (Horstkemper & Tillmann, 2008b). Sozialisation in der Schule wird schließlich als die vielseitige Sozialwerdung des Menschen verstanden (Herzog, 2009). Mehr oder weniger wird dabei durch Sozialisation die gesellschaftlich akzeptierte Verwendung kultureller Fähigkeiten ermöglicht. Beispielsweise soll Sozialisation dazu beitragen, Kindern zu vermitteln, dass die erworbene Fähigkeit der Sprache nicht zum Fluchen genutzt werden sollte (Gudjons, 2008). In einem modernen Verständnis der Schule gilt diese als öffentliche Institution der Qualifikation und gleichfalls Erziehung (Scholl, 2009). Die Vermittlung von Schrift und Sprache sowie Weitergabe von Wertorientierungen fasst Fend (2008) deshalb in einer weiteren der Schule zugeschriebenen Funktion der Enkulturation zusammen. In dieser verknüpft Fend die Schule mit der Vermittlung sozialer Normen, Werte und einer grundlegenden Weltanschauung (Herzog, 2009). Dadurch wird es einerseits möglich, die Kinder in der kulturellen sowie sozialen Identitätsfindung zu unterstützen und andererseits für die individuelle Akzeptanz der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen zu werben (Fend, 2008). Damit soll der Nachwuchs in der Schule die gesellschaftlichen Normen achten lernen und zur Reproduktion der gesellschaftlichen Wertstrukturen beitragen (Dedering, 2012). Ein weiterer konkreter Aspekt für das deutsche Bildungssystem ist dabei die Legitimierung des Leistungsprinzips als Grundlage der gesellschaftlichen Differenzierung (Herzog, 2009). Zentral für die Beschäftigung mit der GTS ist somit die durch Fend verstärkt offengelegte Vielfaltigkeit der schulischen Aufgaben. Gleichzeitig betont Fend die Bedeutung der Erfüllung dieser Aufgaben sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft. Durch diese Zuschreibung einer Doppelfunktion wird der sozialisatorischen und pädagogischen Funktion der Persönlichkeitsentwicklung Rechnung getragen (Fölling-Albers, 2019). Fend (2008) stellt demnach jeder gesellschaftlichen Funktion eine individuelle Handlungschance gegenüber:

„Der gesellschaftlich-kulturellen Reproduktion entspricht die individuelle Funktion der Herstellung von Handlungsfähigkeit, die sich in Qualifikationserwerb, Lebensplanung, sozialer Orientierung und Identitätsbildung entfaltet.“ (S. 53)

Trotz dieses Stellenwerts der Aufgaben für Individuum und Gesellschaft sollte nicht vergessen werden, dass die Ausführung dieser Aufgaben nicht über alle Schulen in gleicher Weise sowie unabhängig von anderen Einflüssen gewährleistet werden kann.

Schule als Lebensraum: Uneinheitlich und konkurrierend zur Familie

Schon im ersten Entwurf zur Theorie der Schule beschreibt Fend (1981), dass eine vollkommene Kontrolle und damit Gestaltung aller schulischen Erziehungsprozesse, Erfahrungs- sowie Lernmöglichkeiten kaum möglich ist. Zwar sieht Fend (2008) durchaus bewusste erzieherische Eingriffe nicht nur in der Vermittlung von Wissen, sondern ebenso in der Kulturentwicklung. Wie bereits erwähnt, spielen ebenfalls ungeplante Lernprozesse eine wichtige Rolle in der schulischen Sozialisation (siehe Kapitel 4.3.3.1). Genauer stellt Fend (2008) dem manifesten Curriculum, also dem konkret ersichtlichen Curriculum, ein latentes, also nicht explizit ersichtliches Curriculum gegenüber. Folglich sind viele durch die Schule erbrachte Funktionen nur zum Teil absichtlich geplant (Herzog, 2009). Dementsprechend ist die schulische Sozialisation nicht allein im Unterricht oder anderen intendierten schulischen Erziehungsversuchen zu verorten (Herzog, 2009). Dies unterstreicht, dass die Schule zum Teil mit mehr als einem zwölf Jahre andauerndem Besuch als langanhaltender sowie komplexer Lebensraum und -abschnitt zu verstehen ist (Wiater, 2009). Durch die ungeplanten sozialisatorischen Einflüsse wird es weiterhin schwierig die schulischen Leistungen von jenen der Familie abzugrenzen (Herzog, 2009). Somit hebt Fend (1981) hervor, dass die Schule in Relation zu anderen Instanzen steht. Vor allem die Verbindung der Schule zur Familie wird in erzieherischen Aspekten aufgrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen vermehrt offengelegt. Beispielsweise wird durch die zunehmende Berufstätigkeit und die damit niedrigere mögliche Zeitinvestition der elterlichen Betreuung eine frühere und stärkere Kompensation der Schule hinsichtlich der Enkulturation der Kinder gefordert (Textor, 2009). Damit wird einerseits deutlich, dass Fend (1981) den zentralen Stellenwert des Verhältnisses von frühkindlicher und schulischer Beeinflussung für Theorien schulischer Sozialisation betont und andererseits, dass die Relevanz dieser Erkenntnis insbesondere in Zeiten der „betreuten Kindheit“ (Böhnisch, 2018, S. 404) steigt. Eine bisher noch nicht erörterte Funktion der Schule scheint dabei weniger durch die Neujustierung des schulisch-familiären Verhältnisses als vielmehr durch die Stellung der Familie selbst bedingt zu sein.

Die Allokationsfunktion: Vermeintlich familienunabhängige Aufgabe der Schule

Grundsätzlich gilt bis heute der Bildungsstand einer Person in der Gesellschaft als individueller Schlüsselfaktor, da er nicht nur den Zugang zu weiterer Bildung und dem Arbeitsmarkt, sondern auch eine Grundvoraussetzung für die gesellschaftliche Teilnahme darstellt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Der Zugang zum Arbeitsmarkt durch Bildung entspricht dabei der in industrialisierten Gesellschaften dem Bildungssystem zugeordneten Funktion der sozialen Verteilung, welche als Allo-

kationsfunktion bezeichnet wird (Fend, 2008). Diese Verteilungsfunktion wird als notwendig begründet, da bestimmte Berufe mit dem damit einhergehenden Prestige mehr oder weniger beliebt sind als andere (Gudjons, 2008). Während aus gesellschaftlicher Sicht die SchülerInnen aufgrund ihrer erreichten Qualifikation auf die passenden Berufe und spätere gesellschaftliche Stellung verteilt werden, wird aus individueller Sicht durch Schulen und deren Vorstrukturierung der Bildungs- und Berufslaufbahnen eine Hilfestellung zur eigenen Lebensplanung bereitgestellt (Fend, 2008; Gudjons, 2008). In einer Gesellschaft, welche die Allokation aufgrund der Leistung bestimmt, wird darüber hinaus in der Schule die Leistungsorientierung der Gesellschaft legitimiert und im Bewusstsein der Beteiligten verankert (Fend, 2008). Auf dieser Leistungsorientierung aufbauend sollte in Schulen die Verteilung der SchülerInnen also allein auf individuellen Fähigkeiten beruhen (Fölling-Albers, 2019; Herzog, 2009). Dass diese theoretische Annahme sich nicht in der Realität bestätigen lässt, wird seit Jahrzehnten durch die empirische Bildungsforschung offengelegt. So ist die Allokation der SchülerInnen, trotz Reformbemühungen, durch die familiäre Herkunft der SchülerInnen bedingt (Fend, 2008). Die eigentlich unter den „normativen Optionen von Offenheit, Leistungsgerechtigkeit und Mobilität“ (Fend, 2008, S. 52) stehende Allokationsfunktion wird also von dem nicht umgesetzten Anspruch auf Chancengleichheit überschattet (Herzog, 2009). So sehen sich Kinder aus einer bestimmten sozialen Gruppe aufgrund ihrer Herkunft eher auf die impliziten sowie expliziten „Erwartungen und Anforderungen in der Schule“ (Ditton, 2009, S. 239) vorbereitet. Speziell Kinder der Mittelschicht scheinen eine gute Passung zur schulischen Praxis vorzuweisen (Böhnisch, 2018; Kramer & Helsper, 2011) weshalb häufig von einer „Mittelschichtorientierung der Schule“ (Ditton, 2009, S. 239) die Rede ist. Diese Mittelschichtorientierung der Schule ist aber nicht intendiert (Herzog, 2009). Der Blick auf solch unintendierte Wirkungen der Schulstrukturen ermöglicht es letztendlich die ungewollte institutionelle Diskriminierung der SchülerInnen aus bildungsfernen Milieus zu benennen (Ditton, 2009). Somit helfen die Überlegungen von Fend dabei, die Schule und damit auch die GTS als vielseitige Sozialisationsinstanz zu begreifen, die neben gezielten Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen auch unbeabsichtigte Einflüsse aufweist. Zudem zeigt sich die Funktion der Allokation für die Betrachtungsweise der Schule in ihrem Zusammenspiel mit sozialen Ungleichheiten als überaus erkenntnisreich (Brüsemeister & Kemper, 2019). Im Gegensatz zur Einschätzung der Schule als anfänglich erhoffte kompensatorische Einrichtung (Fend, 1981), verdeutlichen die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung, dass dieser Anspruch in Deutschland weniger erfüllt wird als in anderen Ländern (Textor, 2009). Wie speziell die in Deutschland, aber auch in anderen Staaten viel diskutierte sozialbedingte Bildungsungleichheit vertiefend erklärt werden kann, wird durch die gesellschaftstheoretische Analyse Bourdieus illustriert.

4.3.4 Bourdieus Kapitaltheorie als Erklärung der familiären und zeitlichen Bedingtheit von Bildung

Fend (1981) selbst verwies in seinem Entwurf der „Theorie der Schule“ auf die einflussreichen soziologischen Befunde von Bourdieu und Passeron, welche damals den Beitrag des Bildungssystems zur Stärkung der bestehenden Gesellschaftsstruktur empirisch nachweisen konnten. Seit dem Erscheinen dieser Analysen in den 1970er Jahren dienen die zusätzlich enthaltenen theoretischen Überlegungen als Rahmen für viele weitere Forschungsvorhaben und prägen ebenso die moderne GTS-Forschung (Züchner, 2011). Auch das von Fend erörterte Phänomen der Schulpassung knüpft analytisch an die bourdieuschen Überlegungen an (Brake & Büchner, 2022). Grundsätzlich fokussieren Bourdieu und Passeron in ihrer Arbeit den besonderen Zusammenhang des Erziehungssystems und der in diesem produzierten Wertesysteme mit der Klassenzugehörigkeit (Fend, 1981). Den beiden Autoren wird wie kaum anderen zugeschrieben „die Entlarvung der Logik der Schule als Logik der in der Gesellschaft herrschenden Klassen“ (Brüsemeister & Kemper, 2019, S. 69) geleistet zu haben und damit die eigentlich leistungsorientierte Bewertung der SchülerInnen innerhalb des Bildungssystems als „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu & Passeron, 1971) auszumachen. Vergleichbar mit Fends Überlegungen nimmt dabei die Schule eine entscheidende Stellung ein (Krais, 2014). So zeigt sich, dass das Schulsystem bestehende Strukturen legitimiert und gleichzeitig sogar reproduziert, da die Vergabe der Bildungstitel und somit der schulischen Statuszuweisung in Abhängigkeit von der sozialen Lage der Eltern rekonstruiert werden kann (Brüsemeister & Kemper, 2019). Dies mag überraschen, wenn man die eigentliche Grundlage der Allokation einer Person als die Klassifizierung anhand individueller Leistungsfähigkeit auffasst (Herzog, 2009). Mit Blick auf Statistiken zum Hochschulbesuch in Frankreich wird die Problematik der nicht mehr allein auf Leistung basierenden Allokation durch Bourdieu und Passeron (1971) so beschrieben, dass „das Schulsystem objektiv eine umso totalere Eliminierung vornimmt, je unterprivilegiert die Klassen sind“ (S. 20). Entgegen der Annahme einer leistungsbasierten Allokation kann also Personen aus bestimmten Schichten eine erhöhte Chance für einen erfolgreichen Bildungsverlauf attestiert werden (Fend, 1981). In gewisser Weise trägt somit die Schule dazu bei, dass bereits privilegierte Familien ihre soziale Position mit Berufung auf das Leistungsprinzip erhalten können, was wiederum den eigentlichen Prozess der Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse „verschleiert“ (Fend, 1981, S. 15). Dadurch wird wiederum die eigentliche „Ideologie von der Befreiungsfunktion des Bildungswesens brutal dementiert“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 15). Nach Ansicht der beiden Autoren wird im Schulsystem nicht die Kultur der gesamten Gesellschaft, sondern hauptsächlich die Kultur der herrschenden Klasse vermittelt, wodurch deren Privilegien weiter gestärkt werden (Fend, 1981). Diese Einschätzung der Schule als Herrschaftsinstrument findet seit Jahrzehnten große Resonanz in der Erziehungswissenschaft (Fend, 1981; Herzog, 2009). Um die Einschätzung der Schule als Herrschafts-

instrument nachvollziehen zu können, muss sich einführend dem Begriff des Kapitals, allen voran dem kulturellen Kapital, gewidmet werden. Bei näherer Betrachtung der Erarbeitung dieser Ressource wird die Zeitgebundenheit individueller Bildung offengelegt, was für die spätere Erklärung des Einflusses zeitlich unterschiedlicher Betreuungsformen entscheidend ist.

4.3.4.1 Das Kapital und der Habitus als Erklärung sozialbedingter Sozialisationsmöglichkeiten

Die Überlegungen von Marx, welche die Abhängigkeit der Persönlichkeitsstruktur von gesellschaftlichen und ökonomischen Machtverhältnissen diskutieren, gelten als Grundlage moderner Gesellschafts- und Sozialstrukturtheorien (Hurrelmann & Brünel, 2003). Dies gilt auch für die bourdieusche Kapitaltheorie. Für Bourdieu ist der von Marx geprägte Begriff des Kapitals zentral in der Beschreibung der gesellschaftlichen Welt und der strukturellen Gegebenheiten. Kapital wird für Bourdieu als eine Kraft beschrieben „die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt“ und gilt gleichzeitig als „grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeiten der sozialen Welt“ (Bourdieu, 1983, S. 183). Wenn man also die Struktur und das Funktionieren der Gesellschaft verstehen will, muss das „Kapital in all seinen Erscheinungsformen“ (Bourdieu, 1983, S. 183) als Betrachtungsgegenstand eingeführt werden. Weiterhin war es erst durch die Einführung weiterer Kapitalarten möglich, die empirisch ausgewiesenen sozialbedingten Unterschiede in schulischen Leistungen zu begreifen (Bourdieu, 1983). Im Gegensatz zu den „Ökonomen der Humankapital-Schule“ (Bourdieu, 1983, S. 185) sollten bei der Betrachtung der für die soziale Position entscheidenden Bildungsverläufe neben rein ökonomischen Investitionen, die durch Geld abgebildet werden, auch weitere Investitionen der Individuen oder der Familie berücksichtigt werden. Darauf aufbauend stellt Bourdieu neben dem ökonomischen das kulturelle, soziale sowie symbolische Kapital vor (Rohlf, 2011). All diese Formen des Kapitals können sodann zur Bestimmung der sozialen Position eines Individuums herangezogen werden (Burzan, 2011). Kapital wird weiterhin von Bourdieu als „gespeicherte und akkumulierte Arbeit“ (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 159) verstanden, welches sowohl materiell als auch persönlich angeeignet werden kann. Die individuell angeeignete Kapitalausstattung ermöglicht es Personen, sich auf die einzelnen Spielregeln in den verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsfeldern einzustellen (Gudjons, 2008). Dementsprechend ergeben sich aus dem eigenem Kapital „unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns“ (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 159). Die individuelle Kapitalausstattung beziehungsweise -aneignung ist dabei durch die Familie bestimmt, sodass beispielsweise Kinder aus bürgerlichen Familien im Vergleich zu anderen über verhältnismäßig mehr Kapital in ökonomischer, kultureller und sozialer Form verfügen (Brüsemeister & Kemper, 2019). Damit birgt das jeweilige soziale Milieu der Herkunftsfamilie ein bestimmtes Potenzial, die kindliche Entwicklung zu unterstützen, weshalb ressourcenärmere Familien im Vergleich weniger förderliche Anregungen bieten kön-

nen (Hurrelmann & Bründel, 2003). Hierbei führt Bourdieu den zentralen Begriff des Habitus ein, der als Verknüpfung der sozialen Position und des Lebensstils beschrieben werden kann (Burzan, 2011). Unter anderem entspricht der Habitus den in der Sozialisation erworbenen und das Handeln bestimmenden Dispositionen (Burzan, 2011; Fuchs-Heinritz & König, 2011). Dabei ist zu betonen, dass der Habitus einerseits durch die sozialen Existenzbedingungen geprägt ist und diese andererseits reproduziert, also fortwährend wiederherstellt (Fuchs-Heinritz & König, 2011). Insgesamt ist der Prozess der Sozialisation für Bourdieu der Festigung des Habitus vorgelagert und ein „positionsgebunden[er], erfahrungsorientiert[er] und biografischer Lernprozess“ (Gudjons, 2008, S. 164). Gleichzeitig beschreibt Bourdieu (1983), dass die „Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation“ (S. 4) ist. Die Sozialisation einer Person bestimmt also den späteren Habitus, damit die Konstituierung der eigenen Persönlichkeit, und gleichfalls das individuell angeeignete und für die gesellschaftliche Position entscheidende Kapitalvolumen. Weiterhin verweist Bourdieu aber bereits auf die Erkenntnis, dass die Sozialisation einer Person von verschiedenen Faktoren wie den Ressourcen der Familie und letztlich der verfügbaren Zeit abhängt. Diese Erkenntnis stellt sich als äußerst nützlich bei der Erörterung sozialbedingter Bildungsungleichheiten heraus.

4.3.4.2 Kultur- oder Bildungskapital: Ein vielfältiges und einflussreiches Konstrukt
Gemäß Bourdieu stellt die Sozialisation den zentralen Prozess für die Festigung des eigenen Habitus und zugleich die Akkumulation von Kapital dar. Dabei wird in Bourdieus Theorie das kulturelle Kapital, als die am „meist interessierende“ (Vogel, 2019, S. 96) Ausprägung des Kapitals angesehen und nimmt dementsprechend eine entscheidende Rolle in der Kapitaltheorie ein. Das im deutschen Diskurs aber ebenso selbst durch Bourdieu als „Bildungskapital“ (Bourdieu, 1983; Fuchs-Heinritz & König, 2011; Vogel, 2019) beschriebene Konstrukt, wird ferner in der aktuellen empirischen Bildungsforschung als eine der wichtigsten „elterlichen Ressourcen“ (Blossfeld, 2019, S. 5) für die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten unterstrichen.

Kulturelles Kapital als Erklärung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten

„Der Begriff des kulturellen Kapitals hat sich als theoretische Hypothese aufgedrängt, die es gestattet, die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen.“ (Bourdieu, 2001, S. 112)

Mit diesem einleitenden Satz stellt Bourdieu das kulturelle Kapital als wegweisende Kapitalart für die Erforschung von Bildungsungleichheiten vor. So ist für Bourdieu (2001) speziell die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen entscheidend für den individuellen Schulerfolg. Durch diese Erklärung des Bildungserfolgs wird mit der grundlegenden Annahme des meritokratischen Anspruchs einer Leistungsgesellschaft, nämlich dass der eigene Schulerfolg direkt von den eigenen Fähig-

keiten abhängig ist, gebrochen (Bourdieu, 2001). Weiterhin werden durch diese Perspektive die Erklärungsansätze der Humankapitaltheorie hinterfragt (Rohlf, 2011). In der Humankapitaltheorie werden konträr zu Bourdieu beispielsweise die im Studium aufgebrauchte Zeit oder der Studienabschluss als rein finanzielle Abwägung angesehen (Bourdieu, 2001). Aus Sicht der Kapitaltheorie Bourdieus findet aber vielmehr anstelle einer ökonomisch betrachteten Abwägung eine innerfamiliäre Übertragung kultureller Ressourcen statt. Laut Bourdieu (2001) gilt nämlich als wirksamste Erziehungsinvestition der Familie die Weitergabe des kulturellen Kapitals. Diese Transmission des Kulturkapitals, die Weitergabe durch „soziale Vererbung“ (S. 187), ist zudem durch ein hohes Maß an „Verschleierung“ (Bourdieu, 1983, S. 197) geprägt. Andere Theorien übersehen somit, dass die individuelle Bildungsfähigkeit das Produkt aus der familiären Investition von kulturellem Kapital und von der Familie sowie dem Individuum investierter Zeit ist (Bourdieu, 2001). Letztlich wird deutlich, dass es speziell zur Klärung herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten wichtig ist, sich mit der Aneignung kulturellen Kapitals, vor allem dessen Vererbung innerhalb der Familien, sowie dem damit in Verbindung stehenden Bildungssystem zu befassen. Weiterhin wird offensichtlich, wie sehr das kulturelle Kapital durch die familiäre Erziehung und Sozialisation innerhalb eines bestimmten Milieus bedingt ist (Rohlf, 2011). Darüber hinaus lässt sich annehmen, dass sich Familien nicht nur im Wissen über Bildungsinstitutionen wie die Schule unterscheiden, sondern auch in der Passung ihrer Alltagspraxis mit dem Schulalltag (Fuchs-Heinritz & König, 2011). Damit wird das Stichwort der kulturellen Passung als entscheidend für den Bildungserfolg sowie der von Bourdieu und Passeron erörterte Mechanismus des Vorsprungs bürgerlicher Kinder hervorgehoben (Brüsemeister & Kemper, 2019).

Die Mannigfaltigkeit des kulturellen Kapitals als weiterer Aspekt komplexer sozialer Reproduktionsmechanismen

Bourdieu (2001) differenziert das kulturelle Kapital in drei Formen: das inkorporierte, das objektivierte und das institutionalisierte kulturelle Kapital. Die im Bildungssystem erhaltenen Zertifikate sind von großer Bedeutung für die gesellschaftliche Reproduktion und manifestieren sich einer bestimmten Kapitalform. Bourdieu (2001) ordnet die bedeutenden Zertifikate dem sogenannten institutionalisiertem Kulturkapital zu, welches als „Ausweis kultureller Kompetenz“ (S. 118) gilt. Im Gegensatz zur tatsächlich erworbenen Fähigkeit oder Qualifikation einer Person ist das institutionelle Kapital formal unabhängig von der Person selbst und vermeidet für die Person wiederum anhaltende Beweispflichten (Bourdieu, 1983). Dementsprechend ist dem institutionalisierten Kulturkapital ein gewisser symbolischer Gehalt zuzuschreiben, welcher der besitzenden Person attestiert, gewissen Anforderungen genügt zu haben (Rohlf, 2011). Hinter dem institutionalisierten Kapital steht also eine „institutionalisierte Macht“ (Bourdieu, 1983, S. 190), welche mit abstrakten Begriffen oder Zeugnissen der besitzenden Person soziale Anerkennung verschafft. Mit diesem Kapital ist aber nicht nur der Mechanis-

mus der Legitimation und Anerkennung von Leistungen verbunden. Gleichfalls wird damit die Problematik offenbart, dass „aus einem Kontinuum von minimalen Leistungsunterschieden dauerhafte, brutale Diskontinuitäten produziert“ (Bourdieu, 1983, S. 190) werden können. Bourdieu verdeutlicht also, dass vermeintlich geringe Unterschiede im Bildungsverlauf zu erheblichen Ungleichheiten führen können. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass durch das Bildungssystem das aus der Herkunftsfamilie ererbte kulturelle Kapital durch Zertifikate bestätigt und gefestigt wird (Fuchs-Heinritz & König, 2011). Bourdieu betrachtet Bildungstitel daher weniger als die Bestätigung eines Qualifikationsniveaus, sondern vielmehr als eine Art von Adelstitel, da diese sich durch eine hohe gesellschaftliche Relevanz sowie Abhängigkeit von der Familie auszeichnen (Fuchs-Heinritz & König, 2011). Als von diesen Titeln abgrenzbare Kristallisation des kulturellen Kapitals benennt Bourdieu das objektivierte Kulturkapital. Unter diesem Begriff werden Güter in Form materieller, übertragbarer kultureller Objekte wie Gemälde zusammengefasst (Bourdieu, 2001). Im Gegensatz zum institutionalisierten Kulturkapital ist das objektivierte Kulturkapital nicht allein durch Institutionen übertragbar. Dadurch ist diese objektivierte Form des kulturellen Kapitals leicht in ökonomisches Kapital umwandelbar, also ohne spezifische Anforderungen, mit Geld zu erwerben (Fuchs-Heinritz & König, 2011). Eine solche Aneignung eines kulturellen Objektes über ökonomische Ressourcen ist aber nur als Aneignung im juristischen Sinne zu verstehen (Bourdieu, 1983). So müssen für die wirklich sinnvolle Anwendung oder Verwendung dieser kulturellen Objekte gewisse Fähigkeiten in der Person vorliegen, „die den Genuß [sic!] eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen“ (Bourdieu, 1983, S. 188). Diese Fähigkeiten bilden die letzte von Bourdieu bestimmte Dimension des Kulturkapitals ab, jene des sogenannten inkorporierten kulturellen Kapitals. Damit werden die „kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 164) einer Person umschrieben, welche durch persönliche Anstrengungen erlernt werden. Für Bourdieu ist es dabei entscheidend, dass diese Anstrengungen einen persönlichen Verinnerlichungsprozess darstellen (Bourdieu, 2001). Inhaltlich ist diese Kapitalform daher am ehesten mit dem alltagssprachlichen Begriff der Bildung verknüpfbar (Vogel, 2019). Da der Aneignung oder der Inkorporierung kulturellen Kapitals ein persönlicher Prozess zugrunde liegt, schließt Bourdieu (1983) das Delegationsprinzip für dieses Kapital aus. Dies betont die Körpergebundenheit des kulturellen Kapitals (Fuchs-Heinritz & König, 2011), weshalb der Bildungserwerb auch als Arbeit an der eigenen Person im Sinne eines ‚sich Bildens‘ verstanden werden kann (Bourdieu, 1983). Der hohe Stellenwert des Persönlichen in dem inkorporierten Kulturkapital bedeutet jedoch nicht, dass sich die Aneignung unabhängig von der Umwelt vollzieht. Vielmehr sind die Umstände der ersten Aneignungsprozesse überaus bestimmend für das inkorporierte Kulturkapital (Bourdieu, 1983). Damit hebt Bourdieu den grundlegenden Einfluss der Herkunft, also der familiären Sozialisation in einem bestimmten Milieu, bis in den späten Lebensverlauf hinein, hervor (Fuchs-Heinritz & König, 2011). Gleichzeitig wird offensichtlich, dass das

inkorporierte kulturelle Kapital aufgrund seiner Gebundenheit an eine Person nicht einfach durch finanzielle Mittel erlangt werden kann (Fuchs-Heinritz & König, 2011). Die primäre Währung des inkorporierten Kulturkapitals ist vielmehr die Zeit, welche für die Aneignung dieser Ressource investiert werden muss (Schwingel, 2018).

Die Zeitbedingtheit der Akkumulation und Inkorporierung des Kapitals

Bourdieu's Erklärungsmodell hilft zu verstehen, wie die eigene Persönlichkeitsentwicklung und genauer die Aneignung von Bildung vonstattengehen. Dabei wird dem Erhalt der Bildung, der Ausbildung gewisser Fähigkeiten und Wissensbestände ein langwieriger Prozess vorangestellt (Rohlf, 2011). Bourdieu (2001) Erörterungen deuten neben der Prozesshaftigkeit auf weitere wichtige Prämissen hin:

„Die Akkumulation von Kultur in inkorporierten Zustand – also in der Form, die man auf französisch ‚culture‘, auf deutsch ‚Bildung‘, auf englisch ‚cultivation‘ nennt – setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, der in dem Maße, wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit kostet. Die Zeit muss vom Investor persönlich investiert werden [...]“ (S. 113-114)

Wie in dieser Definition der Bildung zu sehen, wird der hinter diesem liegende Prozess der Aneignung in seiner herausfordernden Art sowie Zeitintensität hervorgehoben. Bildung ist für Bourdieu demnach das Ergebnis der Arbeit eines Individuums, welche vor allem Zeit kostet. Eine Prämisse, die bereits seit der Aufklärung in das Konzept der Bildung integriert ist. Beispielsweise kann das Kant'sche „Herausarbeiten“ (Kant, 1967, S. 56) aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit als ebenso anstrengender und zeitintensiver Prozess gedeutet werden. Ein weiterer Aspekt, welcher sowohl in dem Bildungsverständnis Kants als auch Bourdieus zu finden ist, ist die Verortung der Verantwortung für Bildung in der Person selbst. Die Philosophen der Aufklärung betonten aber weiterhin die Relevanz der „Erziehung zum Menschen“ (Baumgart, 2007, S. 32), also die Bedeutung anderer Personen im eigenen Bildungsprozess. Ähnlich hierzu ist für Bourdieu (2001) die Inkorporation kulturellen Kapitals durch die Erziehung in der Familie wesentlich mitbestimmt. Laut Bourdieu (1983) gewinnen Kinder aus bestimmten Familien deshalb einen gewissen zeitlichen Vorsprung in ihrer Bildung während andere nicht nur keinen Vorsprung, sondern für eine mögliche Korrektur des Rückstands nochmals „doppelt verlorene Zeit“ (S. 186–187) vorweisen. Diese doppelte Ungleichheit kann durch Familien sogar nochmals verstärkt werden:

„Dies unterstreicht, dass Bildungschancen in Familien im doppelten Sinne ungleich verteilt sind, weil sich bildungsorientierte Eltern sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie um anregungsreiche Lernumwelten und Erfahrungsräume für ihre Kinder bemühen.“ (Walper et al., 2015, S. 372).

Die Prämisse familiär bedingter Bildungschancen vermindert dagegen nicht die Personengebundenheit des kulturellen Kapitals einer Person (Bourdieu, 2001). Eher wird in Bourdieus Überlegungen akzentuiert, dass eben die individuelle Aneignung von kulturellem Kapital nicht unabhängig von den familiären Umständen stattfinden kann. So ist die mögliche Zeitinvestition der Familie in die kindliche Förderung durchaus durch weitere familiäre Ressourcen, allen voran ökonomische, begrenzt (Vogel, 2019). Die Gestaltung anregungsreicher Lernumwelten hängt beispielsweise von räumlichen Gegebenheiten und der verfügbaren Zeit der Eltern ab. Bourdieu (1983) fasst dementsprechend den Vorteil aller Kapitalarten als „Zunahme der Menge von nützlicher Zeit“ (S.197) zusammen. Vogel (2019) erörtert zudem exemplarisch anhand des folgenden Gedankens, wie die familiären Umstände die individuelle Zeitgestaltung der Kinder bestimmen:

„[...] wer ab dem Alter von 14 Jahren zum Unterhalt der Familie beitragen muss, wird ungeachtet seiner Begabung und seiner Interessen diese [, für die Aneignung kulturellen Kapitals benötigte,] Zeit vermutlich nicht haben“ (S.98).

Neben dem von Zwängen befreiten möglichen zeitlichen Freiraum sieht Bourdieu (2001) desgleichen den möglichen Zeitpunkt des Beginns der Übertragungs- und Akkumulationsprozesse durch die Familie bestimmt. Letztlich sind die individuellen Möglichkeiten der Akkumulation von kulturellem Kapital vielseitig, aber zentral durch die Familie bedingt. In der Theorie von Bourdieu stehen der Aspekt der Zeit und das kulturelle Kapital, vor allem in seiner inkorporierten Form, im Mittelpunkt. Die Besonderheit der Zeitbedingtheit des kulturellen Kapitals wird besonders deutlich, wenn man die möglichen Transformationsprozesse berücksichtigt. Die Umwandlung einer Kapitalart in eine andere lässt sich am leichtesten anhand des Übergangs zu ökonomischem Kapital illustrieren, wie etwa beim Erwerb eines Kunstgegenstandes gegen Bezahlung (Vogel, 2019). Diese Transformation ist durch die Personengebundenheit des inkorporierten Kapitals nicht möglich. Deshalb stellt dies die einzige Kapitalform dar, in der „[...] man allenfalls Zeit kaufen“ (Vogel, 2019, S. 99) kann. Letztlich erlaubt die bourdieusche Sichtweise, Bildung ähnlich wie Sozialisation als ein Konstrukt zu verstehen, das sowohl vom Individuum als auch von familiären Ressourcen abhängt.

4.4 Schul- und Kapitaltheorie: Sinnvolle Synthese zur Betrachtung ganztägiger Bildung?

Die eingehend vorgestellte sozialisationstheoretische Sichtweise eröffnete einen differenzierten Blick auf die Komplexität der individuellen Entwicklung während der Kindheitsphase sowie auf die Schule als bedeutende Sozialisationsinstanz. Der darauffolgende Blick Fends offenbarte darüber hinaus die komplexe Differenzierung der unterschied-

lichen Funktionen der Schule und stellte die Essenz der fendschen Schultheorie, die Schule sowie das Bildungssystem als AkteurInnen der umfassenden „Menschenbildung“ (Fend, 2008, S. 13/35), vor. Durch eine solche gesellschaftszentrierte Betrachtung der Persönlichkeitsentwicklung wird die Relevanz struktureller Bedingungen für die individuelle Entwicklung im Kindesalter unterstrichen (Hurrelmann & Bründel, 2003). Dabei hat Fend verdeutlicht, dass die „Sozialisation über Bildungseinrichtungen nur einen Ausschnitt des gesamten Prozesses der kulturellen Reproduktion“ (Fend, 1981, S. 9) darstellt. Eine Möglichkeit, diesen Prozess genauer zu betrachten, besteht darin, die kulturelle Passung zwischen Schule und Familie in den Blick zu nehmen. Dadurch kann offengelegt werden, dass die Allokationsfunktion der Schule eben nicht wie im Falle meritokratischer Gesellschaften erwartet familienunabhängig ist (siehe Kapitel 4.3.3.2). Eher zeigt die „Mittelschichtorientierung“ (Ditton, 2009, S. 239) der Schule, die sozialbedingt ungleiche Vorbereitung der Kinder auf das latente Curriculum der Schule. Damit leistet die Schule einen zentralen Beitrag zur Festigung gesellschaftlicher Verhältnisse. Gerade diesen verschleierte schulischen Wirkungen konnte sich durch Bourdieus Überlegungen konkret gewidmet werden. Verbunden mit Bourdieus Kapitaltheorie wird deutlich, dass individuelle Bildungs- und Entwicklungsverläufe aufgrund der familiären Herkunft divergieren. Folglich wurde der zentrale Stellenwert der Zeit offenbart. Der durch Bourdieu betonte Zeitaspekt zur Erklärung der familiären Vererbungsprozesse findet sich zudem in weiteren aktuellen Beiträgen und Diskursen der Pädagogik. Beispielsweise in der Schuleffektivitätsforschung, in welcher zu den ermittelnden Faktoren schulischer Effektivität der „Anregungsgehalt und die Zeitznutzung“ (Ditton, 2009, S. 240) zählt. Ebenso wird der Aspekt der Zeit in modernen lernpsychologisch geprägten Definitionen des Lernens vorgestellt. Lernen wird durch Hattie (2009) exemplarisch als individueller und gleichzeitig explizit zeitintensiver Prozess beschrieben. Schließlich wird in der vorliegenden Arbeit deshalb untersucht, wie die Zeit der Kinder und indirekt die Zeit der Familie effektiv für die Bildung der Kinder genutzt werden kann.

4.4.1 Familie und Schule als Konkurrenten um Zeit?

Für Bourdieu war das Kapitalvermögen der Familie der bestimmende Faktor der eigenen Bildung sowie jener des eigenen Nachwuchses (Ditton, 2009). Ebenso stellte Fend aufgrund empirischer Beiträge die Frage, in welchen Familien Kinder „günstige bzw. ungünstige Erfahrungen“ (Fend, 1981, S. 118) machen können. Durch die erarbeiteten theoretischen Zugänge wurde ferner ausgearbeitet, dass das Schulsystem ebenso wie die Familie zur Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse beiträgt. Damit erhält die Schule eine „konservative und herrschaftssichernde Funktion“ (Rohlf, 2011, S. 88). Also attestiert Fend (1981) der Schule entgegen einer kompensierenden eher eine verstärkende Wirkung auf gesellschaftliche Ungleichheiten. Auf eine solche Verstärkung verweist ebenso die von Bourdieu (1983) vorgestellte „doppelt verlorene Zeit“ (S. 186-

187). Die Befürchtung, dass die Zeitunterschiede in der Schule sogar zunehmen, wird in ihrer Tragweite verstärkt, sobald Fends Einschätzung zum zeitlichen Umfang des Schulbesuchs einbezogen wird. Fend zufolge ist der zeitliche Abstand über einen Zeitraum von über „8 bis 10 Schuljahre[n] mit ca. je 1200 Unterrichtsstunden kumulativ“ (Fend, 1981, S. 93) zu betrachten. Aktuell findet eine solche Verstärkung von Ungleichheiten im modernen pädagogischen Diskurs als Zirkelhypothese Beachtung. Demnach steht am Anfang der soziale Status der Familie, der den individuellen schulischen Erfolg und letztlich den späteren sozialen Status des Kindes beeinflusst. Dieser wiederum hat Auswirkungen auf die nächste Generation von Kindern und deren schulischen Erfolg (Ditton, 2009). Infolgedessen würde über Jahre und tausende Stunden hinweg die Ungleichheit zunehmen. Mit Rückgriff auf Bourdieus Überlegungen kann dieser Zirkel der Vererbung durch die höhere Motivation bestimmter gesellschaftlicher Klassen, in die Bildung der eigenen Kinder zu investieren, begründet werden. Zudem sind bessere Chancen dieser Kinder durch die Institution Schule und deren Passung gegeben (Ditton, 2009). Die Zirkelhypothese verbildlicht dementsprechend die wesentlichen Erkenntnisse Bourdieus und Passerons. Dass die Schule diesen Vererbungsprozess nicht zwangsweise unterstützen muss, wurde jedoch auch von beiden Autoren diskutiert. Beide schreiben der Schule nämlich das Potenzial einer „homogenisierende Wirkung“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 28) zu. Demgemäß könnten sich die SchülerInnen innerhalb der gemeinsamen Schulzeit sogar aneinander anpassen. Dieses Potenzial scheint aber bisher nicht genutzt zu werden. Aktuelle Studien zeigen auf, dass die bereits vorhandenen unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen bei der Einschulung im deutschen Bildungssystem nicht angemessen berücksichtigt werden (Krais, 2014). Insgesamt macht es daher nicht selten den Eindruck, dass die Familie „die entscheidende Größe für den Schulerfolg ist, wohingegen ‚der Schule‘ kaum eine Bedeutung zukommt“ (Ditton, 2009, S. 241). Eine solche Einschätzung der Schule gibt aber die bisherige Evidenz nur unzureichend wieder. Anstatt der Schule eine geringe Bedeutsamkeit zuzuschreiben, sollte vielmehr darauf hingewiesen werden, dass die Forschungslage hierzu noch zu uneinheitlich ist (Krais, 2014). Ebenso rücken die theoretischen Erklärungsansätze von Bourdieu und Fend nicht eine einzelne kindliche Sozialisationsinstanz in den Mittelpunkt, sondern das Verhältnis zwischen diesen:

„In der Gesamtperspektive der Sozialisation in der Gesellschaft erscheinen Bildungseinrichtungen als Instanzen der sozialen Beeinflussung, die mit anderen Einflussquellen konkurrieren oder sie verstärken.“ (Fend, 1981, S. 55)

4.4.2 Neubestimmung des zeitlichen Verhältnisses durch vielfältige Betreuungsmöglichkeiten im Grundschulalter

Unter Berücksichtigung der zeitlichen Dimension in sozialisationstheoretischen Überlegungen könnten die Sozialisationsinstanzen Schule und Familie in einen Wettbewerb

um Zeit treten. Diese Betrachtungsweise ist bereits im modernen Diskurs um die Einführung der GTS zu erkennen. In diesem Diskurs wurde unter anderem der Kritikpunkt genannt, dass es der traditionellen HTS an „Schulzeit fehle“ (Brake & Büchner, 2012, S. 118) um den vorhandenen Nachteil von SchülerInnen aus bildungsfernen Familien auszugleichen. Man könnte dies im Sinne Fends und Bourdieus so auslegen, dass das Aufholen der Kinder eher möglich ist, wenn die Zeit in der schulischen Sozialisationsinstanz erhöht wird. Da Zeit aber begrenzt ist, würde mit einer erhöhten Schulzeit eine Verringerung der Zeit in anderen Sozialisationsinstanzen, wie etwa der Familie, einhergehen. Ein solcher Wechsel bestimmter Einflussquellen auf die Bildung der Kinder und deren Entwicklung würde damit einer zunehmenden Institutionalisierung entsprechen (siehe Kapitel 2.1.2). Dieser Wandel stellt heutzutage keine theoretische Überlegung mehr dar, da ein wachsender Teil der Kinder und Jugendlichen zunehmend mehr Lebenszeit im Schulwesen verbringt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Dabei nimmt insbesondere die Grundschule in der Neubestimmung des zeitlichen Verhältnisses von Schule und Familie eine zentrale Rolle ein. So findet in diesem Bildungsabschnitt eine sensible Phase der Entwicklung entscheidender Fähigkeiten und deren Gelingensfaktoren, wie jener der Lesefähigkeiten und -motivation, statt (N. Fischer et al., 2016). Die zentrale Besonderheit der Grundschule ist dadurch abgebildet, dass diese innerhalb einer Alters- und Schulstufe überwiegend als einzige verfügbare Schulform gilt (Horstkemper & Tillmann, 2008b). Zudem durchlaufen die SchülerInnen vorher keine andere Schulform oder offiziellen Selektionsprozesse, weshalb diese in der Grundschule anfänglich aufgrund ihrer Leistung sowie ihres davon abgeleiteten Status relativ gleichgestellt sein sollten. Da SchülerInnen in der Schule viel und speziell in der Grundschule das erste Mal abseits von der Familie Zeit verbringen, rückt auch in der Kapitaltheorie die Institution Schule in den Vordergrund.

4.4.2.1 Die differenzierte Betrachtung des zeitlichen Mehrs der Ganztagschule

Die moderne Neubestimmung des Verhältnisses schulischer beziehungsweise institutionell betreuter und familiärer Sozialisation sollte nicht allein in seiner zeitlichen Dimension betrachtet werden, da in der bourdieuschen Theorie und gleichzeitig in Überlegungen der aktuellen Pädagogik das Zeitvolumen der Bildungsprozesse nicht alleinentscheidend ist. Schon in früheren Forschungsbeiträgen zum Gegenstand der GTS wurde bezweifelt, dass beispielsweise die rein quantitative Erhöhung der Lernzeit eine direkte Lernsteigerung bewirkt (Holtappels et al., 2010). Unter anderem müssen nämlich in GTS viele Zeitkontingente für außercurriculare Belange wie Mahlzeiten oder Erholung bereitgestellt werden. Durch Fends Überlegungen kann aber abgeleitet werden, dass eben diese außercurricularen Ereignisse ebenso einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Die in der Schule aufgewendeten Zeitinvestitionen sind demnach nicht nur an den Unterricht gebunden, sondern mit anderen außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten verknüpfbar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Weiterhin wurde in den frühen Diskussionen zum Ausbau der GTS

der Mehrwert dieser Betreuungsform insbesondere durch den potenziellen Einsatz neuer Lehr- und Lernformen bestimmt (Wiere, 2011a). Demnach ist die zentrale Argumentation nicht, dass eine simple Zeitsteigerung der Schulen zu mehr Lernzeit führt. Vielmehr wird argumentiert, dass die zeitliche Ausdehnung in Schulen vielfältigere und damit neue Möglichkeiten der strukturellen Schul- sowie Unterrichtskonzeption eröffnet (Wiere, 2011a). Schließlich war im Sinne des Bildungsrates durch den Ausbau der GTS eine „Stärkung der Schule als Sozialisationsinstanz“ (Wiere, 2011a, S. 22) angedacht. Fends (2008) Verständnis der Schule als bedeutende Sozialisationsinstanz, welche mehr als ausschließlich geplante Lernprozesse bietet, könnte also umso mehr auf die GTS zutreffen. Weiterhin betonen Tillmann et al. (2021), dass für Leseförderangebote neben dem erhöhten zeitlichen Volumen die von der Einzelschule abhängige inhaltliche Qualität entscheidend für Kompetenzverbesserung sei. Neben dem Blick auf die Einzelschule stellten die hier vorgestellten theoretischen Erklärungsmodelle nicht nur die strukturellen Rahmenbedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung hervor. Darüber hinaus wurde das Individuum und dessen eigener Beitrag zur Bildung betont. Im Zusammenhang mit der GTS kann dies mit der individuellen Motivation verbunden werden, welche in Bourdieus Definition der Akkumulation inkorporierten Kapitals schon als Voraussetzung einer Anstrengungsbereitschaft zu erkennen ist. Durch die zeitliche Ausdehnung der GTS wird sich nämlich neben einer Leistungssteigerung ebenso eine Diversifizierung der Angebotsstruktur erhofft, welche wiederum bedeutsam für die Ausbildung motivationaler Konstrukte sein kann (Steinmann & Strietholt, 2019).

4.4.2.2 Ist der durch die Familie gegebene zeitliche Vorsprung in der Ganztagsgrundschule einholbar?

Als letzten und überaus bedeutenden Aspekt kann durch die herangezogenen Theorien die „Hauptfragestellung der Sozialisationsforschung“ (Ditton, 2009, S. 238), nämlich das Zusammenwirken der schulischen und familiären Sozialisationsinstanzen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in den Blick genommen werden. Sowohl in Fends als auch Bourdieus Überlegungen nahm die Bedingtheit der schulischen Allokationsfunktion durch die Familie eine wegweisende Stellung ein. Bourdieus Beitrag verdeutlicht, dass die Bildungsexpansion, die bereits in den 1960er Jahren begann, trotz aller Erwartungen nicht dazu führte, den Einfluss der Familie auf den Bildungserfolg zu verringern (Rohlf, 2011). Dennoch verbleibt bis heute die Hoffnung, dass der zeitliche Vorsprung bestimmter Kinder in der Schule eingeholt werden kann. Darüber hinaus gilt die Grundschule speziell für bildungsferne Kinder als die „einzige Einrichtung, die sie auf die Herausforderungen der weiterführenden Schulen vorbereiten kann“ (Fölling-Albers, 2019, S. 488). Wie genau eine solche Förderung geleistet werden soll, kann mit vielfältigen Maßnahmen und Angeboten der Schule verknüpft sein, welche Textor (2009) wie folgt benennt:

„So könnten z.B. folgende Angebote gemacht oder organisiert werden: Hausaufgabenbetreuung; kostenloser Nachhilfeunterricht; Vorlesenachmittage, Buchausstellungen oder Bibliotheksbesuche, [...] Nutzung von Computern in der Schule [...] Selbstbehauptungstraining [...] Musik-, Tanz-, Theater-, Mal-, Sport-, Werk- oder Technikkurse [...]“ (S. 41)

Viele der kompensatorischen Maßnahmen, die durch Textor der „traditionellen“ Schule zugewiesen werden, erinnern an die aktuell im Diskurs speziell mit der modernen GTS verbundenen außercurricularen Angebote. Die kompensatorischen Maßnahmen von Schulen und GTS sind demnach schwer zu trennen. Als Kriterium der Abgrenzung bleibt daher für die GTS hauptsächlich die Möglichkeit größerer Zeiträume. Der grundlegende Gedanke dabei ist, dass die GTS insoweit kompensiert, dass die nur für einige SchülerInnen vorhandenen familiären „schulbegleitende[n] Unterstützungssysteme“ (Böhnisch, 2018, S. 403) eben für alle Kinder in gleicher Weise zur Verfügung gestellt werden. Damit wird zudem weniger die Kompensation der fachlichen Leistungen durch die GTS in den Fokus gerückt. Vielmehr „stellt sich zum Beispiel die Frage, inwieweit die Ganztagschule eine kompensatorische Funktion hinsichtlich der Vermittlung von kulturellem und sozialem Kapital erfüllt“ (Klieme et al., 2008, S. 380).

4.5 Fazit: Mehr Zeit für die facettenreiche Entwicklung im Kindesalter

Wie gezeigt wurde, gibt es verschiedene theoretische Annahmen über die vielfältigen Vorteile einer längeren schulischen Sozialisationszeit. Diese theoretischen Überlegungen betonen, dass die Schule zahlreiche gesellschaftliche Funktionen erfüllt. Daher scheint es vielversprechend, dass SchülerInnen gemeinsam mehr Zeit in der Schule verbringen, da die traditionelle halbtägige Organisation des Schulalltags wohl hier an ihre Grenzen stößt (Ludwig, 1995, S. 57). Zugespitzt gesagt, kann die Schule die derzeitigen gesellschaftlichen Herausforderungen erst durch ganztägige Betreuung bewältigen. Ziel war es, diese vielfältigen Potenziale anhand ausgewählter theoretischer Überlegungen offenzulegen. Dadurch wird es möglich, das charakteristische Mehr an Zeit einer ganztägigen außerfamiliären Betreuung mit dem theoretischen Verständnis der Schule sowie dem individuellen Bildungsprozess zu verknüpfen. In Anbetracht der vorgestellten theoretischen Überlegungen und bisherigen Erkenntnisse zur Gestaltung der GTS sowie der methodischen Herausforderungen kann nun eine Forschungsfrage als Desiderat präsentiert werden.

5 Das Forschungsdesiderat: Welche Rolle spielt die individuell gewählte Betreuungsform während der kindlichen Entwicklung in der Primarstufe?

„Ein wichtiger Faktor ist die Zeit. Gute Schüler brauchen weniger Zeit als schlechte (meist ein Verhältnis von 1:5). Wenn schlechte Schüler also zusätzliche Hilfe erhalten, dann sollten sich die Leistungsunterschiede verringern und sich die Zusammenhänge mit allgemeinen Fähigkeiten reduzieren.“ (Fend, 1981, S. 94)

Fend hatte mit dieser Aussage bereits 1981 einen der Hauptgedanken der vorgelegten Forschungsarbeit formuliert: Es gibt Unterschiede in der Bildungsvoraussetzung der SchülerInnen aufgrund ihrer familiären Situation, weshalb zusätzliche Zeit und Unterstützung erforderlich sind, um diese Unterschiede auszugleichen. Diese zusätzliche Zeit und Hilfe wären unter anderem in ganztägigen Betreuungsformen zu sehen. Zwar kann für die GTS durch die Zeiterhöhung eine homogenisierende Wirkung, speziell in der Primarstufe, angenommen werden, doch mit Blick auf die dargestellte Ausbaudynamik kann eine einheitliche Wirkung auch bezweifelt werden. Kapitel 3.1 zeigte, dass ‚die eine‘ GTS schwer zu bestimmen und speziell im Grundschulbereich weitere typische Betreuungsformen mit ähnlichen Charakteristika, allen voran dem Mehr an Zeit, vorzufinden sind. Erst durch die Hinzunahme weiterer Charakteristika ließen sich schließlich drei Betreuungsformen als zielführende Vergleichsgruppen identifizieren und der traditionellen HTS gegenüberstellen. Aufgrund dieser Erarbeitung stellt sich so dann die grundlegende Forschungsfrage:

Welche Rolle spielt die besuchte Betreuungsform während der kindlichen Entwicklung in der Primarstufe?

Von dieser Forschungsfrage können sodann durch Stützung der theoretischen Auseinandersetzung in Kapitel 4 verschiedene Hypothesen abgeleitet werden, um einige der in Kapitel 2 diskutierten Vorteile eines zeitlich erweiterten Schulbesuchs zu bewerten. Die grundlegend aus der Theorie bestimmte These lautet dabei: Zeit ist eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für die Akkumulation von kulturellem Kapital respektiv der individuellen Bildung sowie Persönlichkeitsentwicklung in all ihren Facetten. Neben der zeitlichen Ausdehnung sollten zudem weitere Aspekte, insbesondere die kontextuellen Bedingungen der Sozialisationsinstanz Schule, diese Akkumulation mitbestimmen. Dadurch wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass bisherige Effekte der GTS auf weitere Zusatzbedingungen wie die einzelschulische Gestaltung zurückzuführen sind (siehe Kapitel 3 & Kapitel 4). Weiterhin wird die Sozialisation in

der Schule sowohl im Sinne Fends als umfassende Persönlichkeitsbildung als auch auf gesellschaftlicher Ebene im Sinne Bourdieu und Passerons als eine Homogenisierung der Schülerschaft in vielen Facetten angesehen.

5.1 Erfordernis eines komplexen Forschungsvorgehens aufgrund des komplexen Forschungsgegenstandes

Die GTS als Forschungsgegenstand wurde eingangs für den gesellschaftlichen und gleichfalls wissenschaftlichen Diskurs um das deutsche Bildungssystem als relevant vorgestellt (siehe Kapitel 1). Diese Relevanz zeigt sich wiederum in der Beschreibung der GTS als „Antwort auf zentrale gesellschafts- und bildungspolitische Herausforderungen“ (Sauerwein et al., 2019, S. 82) oder wie Wiere (2011a) hervorhebt: „Ich kenne zwar Ihre Frage nicht, aber die Antwort lautet Ganztagsschule“ (S. 19). Trotz der Bedeutung der GTS in zahlreichen gesellschaftlichen Herausforderungen ist es nach wie vor schwer, diesen Forschungsgegenstand und seine Auswirkungen präzise zu definieren, insbesondere wenn man sich lediglich auf die in Kapitel 3.1 vorgestellten vagen Bestimmungsversuche der Ganztagsschule durch die Kultusministerkonferenz stützt. Gleichfalls zeigte die Aufbereitung der bisherigen Forschungsbeiträge unterschiedliche Vorgehensweisen mit jeweils spezifischen Vor- sowie Nachteilen (siehe Kapitel 4.2). Dabei fällt auf, dass die GTS-SchülerInnen häufig, wenn überhaupt, nur den traditionellen HTS-SchülerInnen gegenübergestellt werden, was die eigentliche Heterogenität des Forschungsgegenstandes nicht abbildet (Strietholt et al., 2015).

5.1.1 Abgrenzungsversuche der unterschiedlichen Betreuungsformen in der Primarstufe

Schon in den ersten Beiträgen der StEG-Studien wurde eine dichotome Gegenüberstellung der HTS zur GTS kritisch bewertet (Klieme et al., 2008). Mit dem Blick auf den Ausbaustand und die dahinterliegende Ausbaudynamik wurden nicht nur die regionalspezifische Diversität, sondern ebenso die Relevanz des Hortes und der MB als Alternativen zur schulischen Ganztagsbetreuung vorgestellt (siehe Kapitel 3.1.2). Dementsprechend wurde das Forschungsinteresse des vorliegenden Beitrages um diese beiden Betreuungsformen erweitert. Darüber hinaus ist es interessant, dass die Wirksamkeit solcher vorhandenen Alternativen zur schulischen Ganztagsbetreuung bisher selten überprüft wurde (Furthmüller, 2021). Die beabsichtigte Gegenüberstellung der verschiedenen Betreuungsformen soll nun mit den theoretischen Erklärungsmodellen sowie den bisherigen Forschungsergebnissen im Bereich der GTS verknüpft werden.

5.1.1.1 Hypothese 1: Der zeitliche Unterschied zwischen den Betreuungsformen

Allen voran wird die zeitliche Dimension einer Betreuungsform als geeignetes Abgrenzungsmerkmal zur bisher traditionellen Betreuung in der HTS angesehen. Ferner nimmt wie vorab vorgestellt ebenso in theoretischen Überlegungen die Zeit eine wesentliche Stellung für die individuelle Bildung und schulische Sozialisation ein. Wenn für die GTS also aufgrund zeitlicher Spielräume Zugewinne an Lernzeit sowie didaktischer Gestaltungsmöglichkeiten behauptet werden können (Rollett et al., 2020; Steinmann & Strietholt, 2019), sollte dies zumindest graduell ebenfalls auf die beiden anderen Betreuungsformen der MB und des Hortes zutreffen. Daher wird unter der Voraussetzung zeitlicher Unterschiede eine differenzierte Betrachtung der Einflüsse der typischen Betreuungsformen in der Primarstufe angestrebt. Diese Voraussetzung ist nicht zu vernachlässigen, da einzelne Erkenntnisse der GTS-Forschung bezweifeln, ob der individuelle Besuch einer GTS wirklich einer „zeitintensive[n] Intervention“ (Züchner & Fischer, 2014, S. 359) gleich kommt. Bevor sich also den eigentlich fokussierten Zusammenhängen gewidmet wird, sollte folgende Hypothese geprüft werden:

Hypothese 1: Der Besuch einer bestimmten Betreuungsform hat einen Einfluss auf die individuell verbrachte Zeit in institutioneller Betreuung

Ob allein dieses Mehr an Zeit in außerfamiliärer Betreuung nun ausschlaggebend für den Einfluss auf die Entwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten der Kinder ist, kann durchaus bezweifelt werden. Wie Bourdieu für die individuelle Bildung sowie Fend für die schulische Sozialisation hervorgehoben hat, weisen aktuelle Beiträge der GTS-Forschung darauf hin, dass die Wirkungen nachmittäglicher Betreuungsangebote von „weitreichenden Bedingungsgefügen“ (Steinmann & Strietholt, 2019, S. 287) abhängig sind. Letztlich ist also für die Analysen der Zeitaspekt eine wichtige Voraussetzung der Wirksamkeit, täuscht aber nicht über die zentrale Stellung der inhaltlichen Gestaltung in den jeweiligen Institutionen hinweg. In diesem Sinne soll auch in dieser Arbeit vermieden werden, das im Diskurs um die GTS genannte „Gestaltungsproblem auf ein Zeitproblem“ (Wiere, 2011a, S. 26) zu reduzieren.

5.1.1.2 Hypothese 2: Der inhaltliche Unterschied zwischen den Betreuungsformen

Einer solchen verkürzten Betrachtungsweise wurde durch die vorgestellte inhaltliche Abgrenzung der verschiedenen Betreuungsformen entgegengewirkt. Unter anderem wurde die sozialpädagogische Ausrichtung des Hortes und damit der Kontrast zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule beziehungsweise GTS erörtert (siehe Kapitel 3.1.2). So nimmt neben dem zeitlichen Profil das inhaltliche Verständnis des Hortes als explizite Alternative zur GTS eine wichtige Rolle in der Abgrenzung der Betreuungsformen ein (Alt et al., 2016). Die zeitliche Gestaltung ist dabei mit der inhaltlichen Gestaltung verknüpfbar. Zeitliche Freiheiten können nämlich gestalterische Freiheiten

bedingen. Die ersten Beiträge der StEG-Studien haben bereits gezeigt, dass zusätzliche Lern- und Förderangebote eher in GTS als in HTS verfügbar sind (Holtappels et al., 2010). Letztlich sollte in allen ganztägigen Betreuungsformen der grundlegende Vorteil des Mehrs an Zeit gegenüber der traditionellen HTS gegeben sein und Angebote intensiver gewährleistet werden. Aufgrund der schwierigen Abgrenzbarkeit der Angebotsformen der GTS bewerten Züchner und Fischer (2014) die Intensität, aber ebenso die Dauerhaftigkeit der individuellen Teilnahme an GTS als entscheidenden Aspekt. Dieser individuellen Teilnahmeintensität ist jedoch die Angebotsintensität von Seiten der Schule vorgelagert. Mit anderen Worten: Bevor man die Intensität der individuellen Teilnahme betrachten kann, sollte man die Intensität des Angebots, das durch die Schule bereitgestellt wird, berücksichtigen. Letztlich wird die Hypothese H1 des zeitlichen Aspektes mit der Hypothese H2 um den inhaltlichen Aspekt der strukturellen Angebotsvielfalt sowie -intensität erweitert. Weiterhin wäre es vorstellbar, dass sich die ganztägige Betreuung in der Verantwortung der Schule von jener in der Verantwortung eines Hortes oder einer MB aufgrund des pädagogischen Selbstverständnisses abgrenzen lässt. Demgemäß würden sich alle betrachteten typischen Betreuungsformen inhaltlich unterscheiden:

Hypothese 2: Die Betreuungsformen unterscheiden sich in ihren Angeboten und der Angebotsintensität

5.1.1.3 Grundlegende Fragestellung: Komplexe Wirkungen der typischen Betreuungsformen in der Primarstufe

Würde die Hypothese H2 bestätigt werden, könnte vermutet werden, dass abhängig von der jeweiligen Betreuungsform innerhalb dieser Formen fachliche oder überfachliche Kompetenzen unterschiedlich gefördert werden (Holtappels et al., 2010). Folglich sollten, um der Komplexität des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden, die typischen Betreuungsformen in der Primarstufe genauer unterschieden werden. Neben der zeitlichen Erweiterung im Vergleich zur HTS konnten trotz der vagen Bestimmung der GTS die inhaltlichen Grenzen zum Hort herausgearbeitet werden. So ähnelt der Hort in seinem zeitlichen Betreuungsumfang der GTS in schulischer Verantwortung, versteht sich entgegen dieser aber mehr als sozialpädagogisch geprägte Institution. Dementsprechend könnten sich die SchülerInnen, welche einen Hort besuchen, in anderen Merkmalen von jenen an der HTS unterscheiden. Des Weiteren kann der Besuch einer MB im Anschluss an eine HTS (HTS+MB) mit einer noch stärkeren Betonung der Betreuungsfunktion und einem niedrigen Formalisierungsgrad der GTS sowie dem Hort entgegengestellt werden. Bei Bestätigung der bisher vorgestellten Annahmen wäre es schließlich nachvollziehbar, sich mit der grundlegenden Hypothese dieser Arbeit zu beschäftigen:

Grundlegende Hypothese: Es besteht ein Zusammenhang der typischen vier Betreuungsformen und der Persönlichkeitsmerkmale von GrundschülerInnen

5.1.2 Der Blick auf die individuelle Teilnahme und das Risiko einer selektiven Teilnahme

In Kapitel 4 konnten zwei Aspekte erarbeitet werden, welche bei der Analyse der Wirkung von GTS beachtet werden sollten. Einer dieser stellt dabei die individuelle Teilnahme als notwendige Grundvoraussetzung einer durch ganztägige Betreuung geförderten Entwicklung dar. Demnach empfehlen Züchner und Fischer (2014) weniger die Organisationsform zu betrachten als die tatsächlich vorhandene Intensität und Dauerhaftigkeit der individuellen Teilnahme an einzelnen GTA. Für eine solche differenzierte Betrachtung auf Individualebene sind sodann zusätzliche Informationen, allen voran der Besuch der betrachteten Angebote, notwendig. Ein solcher Blick schränkt die Betrachtungen jedoch ein. Spezifisch konstruierte Förderangebote stehen oft im Wettbewerb mit einer Vielzahl von außerschulischen Lernangeboten, was dazu führt, dass sich die SchülerInnen auf verschiedenste Angebote verteilen (N. Fischer et al., 2016). Da dadurch zudem die Übertragbarkeit eingeschränkt wird, resümieren Fischer et al. (2016):

„Mit Blick auf zukünftige Forschungsarbeiten lässt sich folgern, dass weder die grobe Unterteilung in Ganztags- versus Halbtagschüler/-innen noch die spezifische Betrachtung einzelner GTA geeignet sind, den Gegenstand Ganztagschule in seiner Komplexität zu untersuchen.“ (S. 792)

Um eine Einschränkung der Erkenntnisse zu vermeiden, sollte dementsprechend einerseits der grobe Blick auf aggregierte Daten, gleichzeitig aber der spezifische Blick auf einzelne spezifische Angebote vermieden werden. Darauf aufbauend wird die individuelle Teilnahme an einer der vier typischen Betreuungsformen als Grundlage für die Betrachtung der individuellen Entwicklung fokussiert und die grundlegende Hypothese spezifiziert:

Grundlegende Hypothese: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und den Persönlichkeitsmerkmalen von GrundschülerInnen

Der individuelle Besuch einer Betreuungsform kann hingegen von anderen Faktoren abhängen. In den ersten Beiträgen der modernen GTS-Forschung wurde diskutiert, ob das bisherige Ausbleiben eines Effektes der GTS womöglich durch eine sozialelektive Teilnahme verzerrt wurde (siehe Kapitel 3.3.2). In den letzten Jahren hat sich die Sicht auf solche Selektionsmechanismen weiter differenziert. Dennoch kann in diesem Bereich immer noch eine Vielzahl unterschiedlicher Befunde präsentiert werden. Aufgrund dieser Ungewissheit kann auch in diesem Beitrag nicht ausgeschlossen werden, dass mit dem individuellen Besuch einer bestimmten Betreuungsform komplexe

Selektionsmechanismen einhergehen können. Wenn eine solche Selektivität vorliegen würde, müsste dementsprechend eine Divergenz in der Schülerschaft zwischen einzelnen Angeboten oder Betreuungsformen angenommen werden (Tillmann et al., 2018). Aktuelle Ergebnisse der Forschung legen nahe, dass bei der Entscheidung für ein Angebot nicht nur der soziale Hintergrund oder die Leistung, sondern auch das Geschlecht eine Rolle spielen kann (N. Fischer et al., 2016; Tillmann et al., 2018). Daher wird in dieser Arbeit vorab die Zusammensetzung der Schülerschaft in den analysierten Betreuungsformen mit Blick auf die soziale Herkunft, die Leistungsgruppe, das Geschlecht, den Migrationshintergrund sowie den Wohnort untersucht. All jenen Aspekten wird sich infolgedessen vor der Prüfung der grundlegenden Hypothese gewidmet. Damit wird also die nun dritte Hypothese zur Beantwortung der Forschungsfrage vorgestellt:

Hypothese 3: Es zeigen sich in der Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den Betreuungsformen Unterschiede in der sozialen Herkunft, der Leistung, dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund und dem Wohnort

5.2 Unterschiede in den Betreuungsformen: Fachliche oder sozial-motivational ausgerichtete Förderung

Die grundlegende Hypothese über den Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Betreuungsform und der Entwicklung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale lässt sich in mehrere Teilhypothesen untergliedern. Aus theoretischer Sicht soll die Schule einerseits qualifizieren und auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Andererseits werden jedoch ebenso andere Facetten der Persönlichkeit durch die sozialisatorische Wirkung der Schule bedingt. Damit rücken neben den fachlichen Fähigkeiten im Kontext des Bildungsverständnisses von Bourdieu sowie den vielfältigen Einflüssen der Schule nach Fend auch soziale und motivationale Eigenschaften einer Person in den Fokus dieser Arbeit.

5.2.1 Fachliches Wissen und Kompetenzen

Im Folgenden werden die Leistungsentwicklungen in den zwei durch die Forschung meistbetrachteten Fähigkeiten im Grundschulbereich aufbereitet: jene des Lesens und des Rechnens. Schon in den ersten soziologischen Betrachtungen Parsons' (1968) wurden insbesondere für die Grundschulkinder die geschriebene Sprache und frühe Stufen des mathematischen Denkens in ihrer Relevanz hervorgehoben.

5.2.1.1 Leistungskonstrukt 1: Die Schlüsselfähigkeit des Lesens

Die Fähigkeit des Lesens und die, vor allem in der Forschung betrachtete, Lesekompetenz werden als bedeutende Voraussetzungen für die individuelle gesellschaftliche

Partizipation genannt (N. Fischer et al., 2016; Tillmann et al., 2018). Aber auch für den Schulerfolg wird der Einfluss der sprachlichen Fähigkeiten als wichtiger „Schlüssel“ (Ditton, 2007, S. 250) identifiziert. Darüber hinaus wird diese Fähigkeit für zahlreiche andere Lebensbereiche als elementar beschrieben und zusammenfassend als „universelle Kulturtechnik“ (Lenhard, 2013, S. 62) verstanden. Die eigentliche Ausbildung und Förderung des Lesens werden dabei nicht nur durch Parsons' Beiträge, sondern ebenso in aktuellen Forschungsbeiträgen zu großen Teilen der Schule zugeschrieben (N. Fischer et al., 2016). Allen voran wird die Grundschule als wesentliche Unterstützung in der Vermittlung der Schriftsprache angesehen (Lossen et al., 2021). Zugleich deuten seit Anfang des 21. Jahrhunderts Berichte wie jene des IQB-Bildungstrends auf besorgniserregende Rückstände deutscher GrundschülerInnen im Lesen hin (siehe Kapitel 1.6). Ferner wird die bisherige Evidenz der GTS-Forschung in diesem Bereich als weniger beeindruckend oder heterogen angesehen (siehe Kapitel 4.1). Als besorgniserregend wird daneben der fortwährend bestätigte Einfluss des sozialen und migrationsbedingten familiären Hintergrundes eingeschätzt. Beispielsweise weisen im Jahr 2021 vor allem Kinder mit Zuwanderungshintergrund und aus sozial benachteiligten Familien, wie auch in den Jahren zuvor, eine niedrige Lesekompetenz auf (Stanat et al., 2022). Aus diesem Grund wird seit einigen Jahren speziell für bildungsbenachteiligte SchülerInnen eine stärkere Förderung der Lesekompetenz gefordert, die etwa durch GTS geleistet werden könnte (Tillmann et al., 2021). Die Leseförderung ist dadurch ebenso ein „integraler Bestandteil der Angebotspalette“ (Tillmann et al., 2018, S. 300) von ganztägigen Betreuungsformen geworden, womit sich als erste Spezifizierung der grundlegenden Hypothese die Hypothese 4 ergibt:

Hypothese 4: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und der individuellen Lesekompetenz von GrundschülerInnen

5.2.1.2 Leistungskonstrukt 2: Die mathematische Kompetenz als entscheidend für den Bildungsverlauf

Dem mathematischen Denken sowie dessen Förderung während der Grundschulzeit wird ähnlich zur Lesefähigkeit eine hohe Bedeutung zugeschrieben (Parsons, 1968). Verstärkt durch internationale Vergleichsstudien, die nicht nur unzureichende Lesefähigkeiten, sondern auch Schwächen im mathematischen Verständnis deutscher SchülerInnen aufzeigten, forderte die KMK (2002) verstärkte Maßnahmen zur Verbesserung des Mathematikunterrichts, insbesondere in der Grundschule. Die aktuellen Ergebnisse des IQB-Bildungstrends deuten darauf hin, dass sich in den Jahren vor 2021 ungünstige Entwicklungen in Bezug auf die mathematischen Fähigkeiten der deutschen GrundschülerInnen abzeichneten (Schumann & Sachse, 2022). Außerdem bleibt in der späteren Schullaufbahn die mathematische Kompetenz von großer Bedeutung. Seit den ersten Lehrplänen der Sekundarstufe bis heute steht sowohl für das Gymna-

sium als auch für die Real- oder Hauptschule neben der Ausbildung der Sprache jene der Mathematik im Mittelpunkt (Gudjons, 2008). Wenn die Grundschule als Vorbereitung für die Sekundarschulen dienen soll, müsste also allen SchülerInnen gleichermaßen in der Grundschulzeit eine gewisse mathematische Basiskompetenz vermittelt werden. Ähnlich zur Lesefähigkeit sollten letztlich durch eine zeitintensive, ganztägige Betreuung die mathematischen Kompetenzen stärker gefördert werden:

Hypothese 5: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und der individuellen mathematischen Kompetenz von GrundschülerInnen

5.2.2 Motivationale und soziale Fähigkeiten der Kinder

Die KMK (2002) weist den Schulen neben dem Erwerb von Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik während der Schulzeit ebenso eine Ausbildung sozialer sowie motivationaler Kompetenzen zu. Konkret wird neben der fachlichen Entwicklung des Lesens und der Mathematik beispielsweise auf die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes durch den schulischen Unterricht abgezielt (Gudjons, 2008). Dementsprechend hat die GTS-Forschung versucht, differenzierte Lernhaltungen und -dispositionen wie das Arbeitsverhalten, die Motivation oder eben das Selbstkonzept in bisherigen Analysen zu beachten (Holtappels et al., 2010). Im Sinne Fends sowie Bourdieus wird der Bildungs- und Lernbegriff daher auch in StEG-Beiträgen zur GTS um überfachliche Fähigkeiten sowie außerfachliche Wirkungen der Schule erweitert (Klieme et al., 2008). Wie aber bereits ersichtlich wurde, können diese lernförderlichen Konstrukte der Persönlichkeit durch unterschiedliche Teildimensionen abgebildet werden.

5.2.2.1 Motivationale Konstrukte: Die Anstrengungsbereitschaft und die Lernfreude

Gemäß Bourdieu (2001) erfordert die Aneignung von inkorporiertem Kulturkapital, dass ein Individuum Zeit investieren will oder anders ausgedrückt bereit ist, an sich selbst zu arbeiten. Ähnlich zeigen aktuelle Beiträge, dass das Lernen an sich einer hohen Komplexität folgt, in welcher viele unterschiedliche individuelle Merkmale als förderliche Bedingungen identifiziert werden. In Hatties (2009) Definition des Lernens nimmt die persönliche Anstrengung eine wichtige Stellung ein. Auch Bourdieus Bildungsverständnis verdeutlicht diese Anstrengungsbereitschaft durch die darin implizit enthaltene Prozesshaftigkeit und Zeitbedingtheit. Dies ist darin begründet, dass jede Akkumulation von Kapital „Arbeit, Anstrengung und Mühe“ (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 162) voraussetzt. Auch in weiteren Beiträgen der Pädagogik werden die Anstrengungsbereitschaft oder ähnlich benannte Konstrukte wie die Leistungsbereitschaft als eine Teildimension der sogenannten und oft erforschten Selbstkompetenz verstanden (Wiater, 2009). Die Schule ist letztlich mit der Förderung solcher lernförderlichen Dis-

positionen betraut. Vor allem durch eine zeitliche Ausdehnung der institutionellen Betreuung, also insbesondere in den ganztägigen Betreuungsformen, sollte dies im Vergleich zum Besuch einer HTS besser gelingen. Infolgedessen wird die individuelle Anstrengungsbereitschaft der SchülerInnen in den verschiedenen Betreuungsformen als unterschiedlich ausgeprägt vermutet:

Hypothese 6: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und der individuellen Anstrengungsbereitschaft von GrundschülerInnen

In Bourdieus Bestimmung des Bildens ist die persönliche Bereitschaft nicht nur durch das „an sich selber arbeiten“ abgebildet. Vielmehr verknüpft Bourdieu (1983) die Bereitschaft zur Bildung mit einer „libio sciendi“ (S. 186) – zu Deutsch einer Liebe zu Wissen. Damit wird hervorgehoben, dass Bildung mit einer positiven Emotion verbunden werden kann. Schon im Forum Bildung (2001) findet sich eine ähnliche Hervorhebung der positiven Lernkultur, der Förderung der Fähigkeiten des selbstständigen Lernens oder der „Freude am Lernen“ (S. 4). Folglich ist die Hoffnung, dass neben den Leistungen die zeitliche Erweiterung sowie breitere Angebotsstrukturen der GTS ebenso bedeutsam für die sogenannte Lernmotivation sind (Steinmann & Strietholt, 2019). In der Folge wird vermutet, dass je nach besuchter Betreuungsform die individuelle Lernfreude unterschiedlich ausgeprägt ist:

Hypothese 7: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und der individuellen Lernfreude von GrundschülerInnen

5.2.2.2 Vier Konstrukte der sozialen Kompetenzen: Die soziale Fähigkeit, soziale Auffälligkeiten, die soziale Integration und die Eigenständigkeit

Neben der Ausbildung einer Sach- sowie Selbstkompetenz wird in der Schulpädagogik zugleich von der Ausbildung einer Sozialkompetenz während der Schulzeit ausgegangen (Wiater, 2009). Soziologische Überlegungen verweisen darauf, dass Kinder in der Schule eine allgemeine Mitverantwortung für die Schulgesellschaft ausbilden und damit Aspekte wie Rücksichtnahme und Zusammenarbeit entwickeln (Parsons, 1968). Unter der Sozialkompetenz können demnach soziale Fähigkeiten wie eine „Team- und Kooperationsbereitschaft“ (Wiater, 2009, S. 51) verstanden werden. Im weitesten Sinne ist die soziale Fähigkeit ebenso in Bourdieus Kapitaltheorie, genauer dem sozialen Kapital, zu erkennen. Laut Bourdieu (1983) ist das soziale Kapital „die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen“ (S. 191) einhergehen, also die mehr oder weniger formalisierte Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen. Diese Zugehörigkeit ist durch eine Pflege von Beziehungen geprägt, welche wiederum auch

eine gewisse Intensität sowie Arbeit voraussetzt (Rohlf, 2011). Für das Individuum ist es also entscheidend, sozial agieren zu können. Fend (1981) sieht hierbei einen gesellschaftlichen Konsens in der schulischen überfachlichen „Charaktererziehung“ mit den Zielen „Offenheit, Initiative, Unabhängigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Rücksichtnahme“ (S. 332). Demzufolge ist es bedeutend, dass Menschen soziale Fähigkeiten entwickeln und diese in der Schule gefördert werden. Die daraus mündende Beziehungsarbeit gestaltet sich in der Kapitaltheorie ähnlich zeitintensiv wie die eigene Bildung (Fuchs-Heinritz & König, 2011), weshalb ebenso aufgrund unterschiedlicher Zeitvolumen in einzelnen Betreuungsformen unterschiedliche Wirkweisen vermutet werden können:

Hypothese 8: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und der individuellen sozialen Fähigkeit von GrundschülerInnen

Anhand der Kapitaltheorie wird deutlich, dass das Fehlen sozialer Fähigkeiten eine soziale Gruppe negativ beeinflussen kann. So stören „unpassende“ (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 169) Mitglieder die Stabilität eines Beziehungsnetzes. Angewendet auf das soziale System der Schule, stellt Fend (1981) hervor, dass diese Institution eine Ambivalenz sowohl integrierender als auch desintegrierender Momente vorweist. Beispielsweise können Momente der Leistungsbeurteilung oder -differenzierung zur Ausbildung von Eigenschaften wie „Neid, Rivalität und Konkurrenzdenken“ (S. 218) führen. Solche dem störenden Verhalten vorgelagerten Eigenschaften könnten dem Gegenteil der eigentlichen schulischen Erziehungsziele zugeordnet werden. Da die GTS mit einem Umdenken im schulischen Lehren und Lernen sowie einem allgemeinen Kulturwandel verbunden ist (siehe Kapitel 2.1.4), ist zu erwarten, dass SchülerInnen aus verschiedenen Betreuungsformen Unterschiede in ihrem störenden Verhalten zeigen:

Hypothese 9: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und dem individuellen störenden Verhalten von GrundschülerInnen

Aus Fends (1981) Sicht übt das schulische Leben, aufgrund der zeitlich hohen Kontakthäufigkeit und gemeinsamen Aktivitäten innerhalb wie auch außerhalb der Schule als Schulverbund, eine integrierende Wirkung aus. Die Integration in eine soziale Gruppe ist jedoch keine Selbstverständlichkeit und kann je nach Schule unterschiedlich vonstattengehen. Am Beispiel der ebenso reformorientierten Schulform der Gesamtschule wurde die Hoffnung gestellt, dass sich SchülerInnen positiv mit einer Schule identifizieren. Darüber hinaus sollte die Gesamtschule als Chance der Begegnung von SchülerInnen aller sozialen Schichten gesehen werden (Fend, 1981). Dieser Schulform wird demnach eine stärkere Integrationskraft als den traditionellen Schulformen zugesprochen.

Ähnlich könnte die moderne GTS durch die an diese gestellte Erwartung einer kompensatorischen Funktion und verstärkten sozialen Durchmischung über den Unterricht hinaus ebenfalls eine gewisse Integrationskraft erhalten. Auch in der aktuellen Forschung wird daher eine erfolgreiche Integration der SchülerInnen in die Schule mit der förderlichen Wirkung eines ganztägigen Schulbesuchs verbunden (Lossen et al., 2021). Letztendlich wird daher ein Zusammenhang zwischen der individuellen Integration der SchülerInnen und dem Besuch einer bestimmten Betreuungsform angenommen:

Hypothese 10: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und der individuellen sozialen Integration von GrundschülerInnen

Als weitere Teildimension der Persönlichkeitsentwicklung wird die in der Schulpädagogik unter der Selbstkompetenz genannte Fähigkeit zur „Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit“ (Wiater, 2009, S. 50) mit in die Betrachtungen aufgenommen. Die Unabhängigkeit eines Kindes während der Grundschulphase wird in Parsons' (1968) Überlegungen ebenfalls als überaus bedeutend unterstrichen. Letztlich ist es aus systemtheoretischer Betrachtungsweise „Ausdruck des Willens eines Gemeinwesens [...], die Kultur zu tradieren und die heranwachsende Generation zu handlungsfähigen Subjekten zu machen“ (Fend, 2008, S. 125). Dieser Handlungsfähigkeit wird die Eigenschaft der Eigenständigkeit vorgelagert. Schon in seinem ersten Entwurf der Theorie der Schule wurde durch Fend (1981) die Charaktererziehung mit dem Stichwort Unabhängigkeit verbunden und damit folgende Erweiterung für die grundlegende Hypothese begründet:

Hypothese 11: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und der individuellen Eigenständigkeit von GrundschülerInnen

5.3 Strukturelle und soziodemografische Merkmale als weitere bedeutende Einflussfaktoren

Für die Analyse einer unterschiedlichen Entwicklung von GrundschülerInnen in verschiedenen Betreuungsformen ist es wohl kaum möglich oder gewollt, ein idealtypisches experimentelles Forschungsdesign vorzufinden. Damit gilt wie für andere Beiträge der Sozialwissenschaften ebenso für die GTS-Forschung die Kontrolle möglicher Störeinflüsse als überaus bedeutend (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017). Hierdurch soll die Interpretation bestimmter Scheineffekte so weit wie möglich vermieden werden (Eid et al., 2017). Mit Bezug zur GTS und den erhofften Effekten werden daher in Forschungsvorhaben zur GTS sowohl schulinterne als auch -externe Kontextdaten in den Analysen beachtet (Lossen et al., 2021).

5.3.1 Strukturebene: Die Qualität der Einzelschule

Neben dem Stellenwert der Qualität einzelner GTA im GTS-Diskurs wird ebenso in der aktuellen Bildungsberichterstattung die zunehmende Bedeutung der Einzelschulebene betont (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Fend (2008) stellt hervor, dass die schulischen Erfahrungskontexte um Fragen der Qualität der einzelnen Schule erweitert werden sollten. Demzufolge ist es für Forschungsfragen zur GTS wichtig, wie beispielsweise im Beitrag von Lossen et al. (2021) zu sehen, innerschulische Kontextdaten und letztlich Merkmale des schulischen Umfelds in Analysen mit aufzunehmen. Dementsprechend sollte in den Analysen zumindest die Ebene der einzelnen Schule als Einheit mit ähnlichen Kontexten und somit als möglicher störender Einflussfaktor kontrolliert werden.

5.3.2 Individualebene: Die soziodemografischen Merkmale der untersuchten SchülerInnen

Neben schulstrukturellen Faktoren können weitere außerschulische Faktoren die Persönlichkeitsentwicklung während der Grundschulzeit bedingen. Allen voran zählt zu diesen außerschulischen Bedingungen der familiäre Hintergrund. So ist bekannt, dass der Hintergrund der Herkunftsfamilie, mit unterschiedlichen ökonomischen, sozialen oder kulturellen Ressourcen weit über die schulischen Startbedingungen hinaus sogar den Verlauf der restlichen Schulzeit und letztlich den gesamten schulischen Erfolg bestimmt (Ditton, 2009). Besonders die vielfältigen Auswirkungen des elterlichen Bildungshintergrunds sollten daher in der Analyse der Persönlichkeitsentwicklung von Grundschulkindern berücksichtigt werden. Neben der familiären Bildungsherkunft ist ein üblicherweise betrachteter Einflussfaktor der schulischen Entwicklung das Geschlecht. Auch in Anbetracht des Geschlechts sind Unterschiede in der grundlegenden Erziehung und Bildung empirisch nachgewiesen worden. So wurden etwa beim Besuch außerfamiliärer Bildungsräume Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festgestellt (Böhnisch, 2018). Folglich wäre es interessant, zu wissen, ob sich auch aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmung von Betreuungsformen Geschlechtsunterschiede in den eigenen Analysen ergeben können. Bereits in der ersten Bildungskatastrophe wurden geschlechtsspezifische Bildungsunterschiede festgehalten. Dies findet sich auch in der Verbildlichung der Bildungskatastrophe anhand der Kunstfigur des „katholische[n] Arbeitermädchen[s] vom Lande“ (Helbig & Schneider, 2014, S. 7) wieder. Im Laufe der Jahre und mit Stützung neuerer Befunde ist anstelle der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ nunmehr der ‚muslimische Migrantensohn aus der Großstadt‘ (Kahlert, 2010, S. 73) getreten. Wie das Geschlecht wird somit durch neue Erkenntnisse der Bildungsforschung der Migrationshintergrund als weitere Bedingung von Bildungsungleichheiten erkannt. Spätestens seit PISA ist nämlich der Zusammenhang des Migrationshintergrundes mit dem individuellen Bildungserfolg

in die öffentliche wie auch wissenschaftliche Aufmerksamkeit gerückt (Kahlert, 2010). Neben dem schlechteren Abschneiden in Leistungskompetenzen kann gleichfalls die familiäre Erziehung durch einen Migrationshintergrund bestimmt sein. Beispielsweise können Hinweise vorgestellt werden, dass in Familien mit Migrationshintergrund diese als schulbegleitendes Unterstützungssystem wegfallen, da sich das „familiäre Erziehungsgeschehen [...] gegenüber der Schule abschottet“ (Böhnisch, 2018, S. 403). Aufgrund der hohen Relevanz des Geschlechts sowie des Migrationshintergrundes werden diese Konstrukte ebenso in der bisherigen GTS-Forschung aufgegriffen und als relevant beschrieben (Klieme et al., 2008). Ein weiterer Aspekt, der gleichfalls schon zu Zeiten Peiserts in der Bildungsforschung als kritisch beschrieben werden konnte, ist jener der Region. Bis heute gilt die Bedeutung der regionalen Disparitäten in der BRD in Anbetracht der Bildungsteilhabe als entscheidend (Ditton, 2007). Die Region, allen voran die Dichotomie zwischen alten und neuen Bundesländern, ist, wie in Kapitel 3.2.2.4 erläutert, speziell in dem Diskurs um den Ausbau der GTS relevant. Neben dem Geschlecht und dem Migrationshintergrund rückt somit der Wohnort in einem neuen oder alten Bundesland in das Interesse eines Vergleichs der im Grundschulbereich typischen Betreuungsformen. Zuletzt sollte aus gesellschaftlicher sowie bildungspolitischer Sicht eine der zentralen Hoffnungen einer ganztägigen Betreuung, die Kompensation von Bildungsungleichheiten, nicht außer Acht gelassen werden. Eine Bestätigung der Hoffnungen einer solchen kompensatorischen Wirkung für sozial benachteiligte SchülerInnen blieb aber auch in aktuelleren Forschungsbeiträgen aus (Fischer, Kuhn & Züchner, 2011; Sauerwein & Heer, 2020). Dennoch wurde an der Hoffnung einer Verminderung der Lerndiskrepanzen sozial benachteiligter SchülerInnen durch den Besuch einer GTS festgehalten (Holtappels et al., 2010). Dementsprechend sollte also die Wechselwirkung der Betreuungsform mit der Bildungsherkunft des Kindes in den Analysen beachtet werden. Damit kann die grundlegende Hypothese, welche als Grundlage für die Hypothesen H4 bis H11 gilt wie folgt erweitert werden:

Grundlegende Hypothese: Unter Beachtung des schulischen Kontextes, der elterlichen Bildung, des Geschlechts, des Migrationshintergrundes und des Wohnortes sowie der vermuteten Wechselwirkung der Betreuungsform mit der Bildungsherkunft des Kindes besteht für GrundschülerInnen ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen

5.4 Betrachtung der individuellen Entwicklung

Schon früh wurde in der GTS-Forschung gefordert, den Besuch einer GTS nicht nur querschnittlich, sondern auch längsschnittlich zu analysieren (Holtappels et al., 2010). Demnach wird erst eine längsschnittliche Betrachtung der Wirkweise der eigentli-

chen Komplexität des Forschungsgegenstandes und der Beantwortung der Hoffnungen gerecht (siehe Kapitel 4.2.2). Eine solche längsschnittliche Betrachtung war für die Konstrukte der Lesekompetenz, der mathematischen Kompetenz, der Anstrengungsbereitschaft, der Lernfreude und der sozialen Fähigkeiten möglich. Damit werden die querschnittlichen Hypothesen zum Vergleich der Betreuungsformen (H₁ bis H₃) sowie zum Vergleich der individuellen Persönlichkeitsmerkmalen der SchülerInnen verschiedener Betreuungsformen (H₄ bis H₁₁) durch fünf weitere längsschnittliche Hypothesen zum Vergleich der individuellen Entwicklung der SchülerInnen in ausgewählten Merkmalen ergänzt:

Längsschnittliche Hypothesen: Unter Beachtung des schulischen Kontextes, der elterlichen Bildung, des Geschlechts, des Migrationshintergrundes und des Wohnortes sowie der vermuteten Wechselwirkung der Betreuungsform mit der Bildungsherkunft des Kindes besteht für GrundschülerInnen ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und der Persönlichkeitsentwicklung in fünf ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen

5.5 Fazit: Übersicht der erarbeiteten Forschungsfrage und der Hypothesen

Zusammenfassend können die für die Beantwortung der Forschungsfrage erarbeiteten Hypothesen wie folgt abgebildet werden:

Welche Rolle spielt die besuchte Betreuungsform während der kindlichen Entwicklung in der Primarstufe?	
Querschnittliche Hypothesen	H1 Der Besuch einer bestimmten Betreuungsform hat einen Einfluss auf die individuell verbrachte Zeit in institutioneller Betreuung
	H2 Die Betreuungsformen unterscheiden sich in ihren Angeboten und der Angebotsintensität
	H3 Es zeigen sich in der Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den Betreuungsformen Unterschiede in der sozialen Herkunft, der Leistung, dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund und dem Wohnort
	Unter Beachtung des schulischen Kontextes, der elterlichen Bildung, des Geschlechts, des Migrationshintergrundes und des Wohnortes sowie der vermuteten Wechselwirkung der Betreuungsform mit der Bildungsherkunft des Kindes besteht für GrundschülerInnen ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und der / des ...
	H4 Lesekompetenz
	H5 mathematischen Kompetenz
	H6 Anstrengungsbereitschaft
	H7 Lernfreude
	H8 sozialen Fähigkeit
	H9 störenden Verhaltens
	H10 sozialen Integration
	H11 Eigenständigkeit
Längsschnittliche Hypothesen	Unter Beachtung des schulischen Kontextes, der elterlichen Bildung, des Geschlechts, des Migrationshintergrundes und des Wohnortes sowie der vermuteten Wechselwirkung der Betreuungsform mit der Bildungsherkunft des Kindes besteht für GrundschülerInnen ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Besuch einer der typischen vier Betreuungsformen und der Persönlichkeitsentwicklung in der ...
	LH1 Lesekompetenz
	LH2 mathematischen Kompetenz
	LH3 Anstrengungsbereitschaft
	LH4 Lernfreude
	LH5 sozialen Fähigkeit

Abbildung 7: Übersicht der querschnittlichen Hypothesen (H) und längsschnittlichen Hypothesen (LH) zur Beantwortung der Forschungsfrage

Abbildung 7 verdeutlicht, dass vor der Prüfung der Hypothesen H4 bis H11 zunächst die vorgelagerten Hypothesen H1 bis H3 überprüft werden. Im folgenden Kapitel wird näher erläutert, wie diese vorgelagerten Hypothesen sowie die darauf aufbauenden quer- und die späteren längsschnittlichen Hypothesen H4 bis LH5 getestet werden.

6 Das methodische Vorgehen des vorgelegten Forschungsvorhabens

Nachdem der Forschungsgegenstand der GTS näher betrachtet wurde, wird nun die Erörterung des eigenen methodischen Vorgehens vorgenommen. Dabei werden in Kapitel 6.1 der für die Prüfung der vorgestellten Hypothesen herangezogene Datensatz sowie die darin ausgewählte Stichprobe mit ihrer Passung zum Forschungsgegenstand vorgestellt. Daraufhin werden die konkrete Variablenbestimmung (6.2), der Umgang mit fehlenden Werten (6.3), die auf alledem basierenden Berechnungsmöglichkeiten und die Voraussetzungen der später durchgeführten statistischen Verfahren diskutiert (6.4).

6.1 Vom nationalen Bildungspanel zur ausgewählten Stichprobe

Vor der Beschreibung der verwendeten Stichprobe soll einleitend die Erhebungsstudie des nationalen Bildungspanels als Grundlage dieser vorgestellt werden. Daran anschließend kann dann eine Darstellung der wesentlichen Merkmale der ausgewählten Stichprobe erfolgen.

6.1.1 Datengrundlage: Das nationale Bildungspanel und die Startkohorte 2

Wenn man sich mit dem Datensatz des nationalen Bildungspanels auseinandersetzt, erkennt man, dass dieser, wie auch der Forschungsgegenstand der GTS, in Verbindung mit dem wiederkehrenden Thema des PISA-Schocks steht. Durch den PISA-Schock wurde nicht nur der Rückstand der Kompetenzen deutscher SchülerInnen im internationalen Vergleich offengelegt, sondern die schockierenden Ergebnisse weckten zudem den allgemeinen Wunsch nach einem Instrument zur konkreten Untersuchung dieser Kompetenzen (Blossfeld, Blossfeld & Weinert, 2023). Dies führte alsbald zur Etablierung der „National Educational Panel Study“ (kurz: NEPS), zu Deutsch des Nationalen Bildungspanels. Diese sechs Kohorten umfassende Längsschnittstudie fokussiert sodann die Sammlung von Daten zur Kompetenzentwicklung, aber ebenso Daten zu weiteren Fähigkeiten der SchülerInnen im Verlauf der Schulzeit und darüber hinaus (Blossfeld et al., 2023; Fuß, Gnams, Lockl & Attig, 2021). Eine solche Nachzeichnung des gesamten Bildungsverlaufs wird durch die umfassenden Befragungen unterschiedlicher Alterskohorten ermöglicht. Als Beispiel für eine Alterskohorte dient die Startkohorte 2. In dieser wurde angestrebt durch eine wissenschaftliche Begleitung die Entwicklung von Kindern ab dem Kindergartenalter bis in die Schulzeit abzubilden. Dabei werden national repräsentative Daten zu diesen Kindern erhoben und durch

Befragungen der PädagogInnen der besuchten Institutionen, der Eltern oder weiterer Bezugspersonen ergänzt (Skopek, Pink & Bela, 2012). Die Erhebungen innerhalb des NEPS sind zudem längsschnittlich angelegt, sodass in dem Beispiel der Startkohorte 2 die Erhebungen in 10 Wellen zwischen den Jahren 2011 und 2021 durchgeführt wurden (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2022). Seit 2011 konnte in dieser Alterskohorte hierdurch eine bundesweit repräsentative Gruppe von anfänglich 4-jährigen Kindern in ihrer individuellen Entwicklung bis zum Besuch des siebten Schuljahres begleitet werden. Zusätzlich zeichnet sich der Datensatz durch die Verknüpfung von Informationen zur individuellen Entwicklung mit Informationen zur sozialen Struktur aus, was es ermöglicht, verschiedene Disziplinen mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten, wie der Psychologie und der Soziologie, zu berücksichtigen (Blossfeld & von Maurice, 2011). Wohl auch deshalb wird das Bildungspanel in der Erforschung der GTS sowohl als mögliche als auch als besonders aussichtsreiche Datengrundlage bewertet (Linberg et al., 2018). Aufgrund der Tatsache, dass der NEPS-Datensatz Informationen zu verschiedenen Startkohorten über mehrere Jahre hinweg enthält, ist es erforderlich, im Voraus eine zur Forschungsfrage passende Startkohorte auszuwählen. Die Wahl fiel in der vorliegenden Studie dabei auf die eben erwähnte Startkohorte 2, da hier die Ausgangsstichprobe 4-jährige Kindergartenkinder darstellt, welche in der dritten von zehn Erhebungswellen zum Jahreswechsel 2012/13 eingeschult wurden (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2022). Somit sollte ein Großteil der Kinder dieser Startkohorte zum Schuljahr 2015/16 die Klassenstufe 4 besuchen (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2022). Dementsprechend bietet sich diese Alterskohorte an, um dem Fokus der Analyse auf Grundschulkindern gerecht zu werden. Gleichfalls zeichnet sich diese Alterskohorte des NEPS durch einen weiteren Aspekt als vorteilhaft für den eigenen Beitrag aus. Im Gegensatz zu anderen Forschungsbeiträgen, welche die Entwicklung von SchülerInnen während des frühen Stadiums des GTS-Ausbaus von 2003 bis 2009 untersuchten (Steinmann & Strietholt, 2019), zeigt sich bei der ausgewählten Stichprobe ein eher fortgeschrittener Ausbaustand. Genauer galt zwischen den Jahren 2012 und 2016 die entscheidende 50-Prozent-Marke des Anteils der GTS an allen Schulen als überschritten und näherte sich im Grundschulbereich sogar einer Zwei-Drittel-Mehrheit an (siehe Kapitel 3.2.2.1). Der in Welle 1 der Startkohorte 2 erfasste Datensatz umfasste ursprünglich knapp 3000 Kinder und 2400 Eltern. Durch eine Aufstockung um SchülerInnen der Klassenstufe 1 im Schuljahr 2012/13 erhöhte sich dieser auf knapp 6700 SchülerInnen und 7000 befragte Eltern (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2022). Die Anzahl der in der Stichprobe befragten SchülerInnen ist aber nicht allein durch eine kontinuierliche Zunahme an Informationen gekennzeichnet. Zwischen einzelnen Wellen wurde nämlich ebenso ein gewisser Schwund an befragten SchülerInnen, exemplarisch zwischen Welle 4 ($n=6333$) und Welle 5 ($n=5800$), festgestellt (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2022). In späteren Erhebungswellen, insbesondere zu Welle 7, erfolgte zudem eine Verringerung des Umfangs der befragten Personengruppen. Deshalb liegen überwiegend in den ersten Wellen umfangreiche Informationen zu den einzelnen

SchülerInnen und ihrem individuellen Bildungsverlauf vor. **Tabelle 1** fasst zusammen, in welchen Wellen (kurz: W) welches Schuljahr (kurz: SJ) beziehungsweise welcher Bildungsbereich typischerweise durch die Kinder der Stichprobe besucht wurden:

Tabelle 1: Tabellarische Übersicht der Erhebungswellen (W) in Startkohorte 2 des NEPS

Welle	W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	W8	W9	W10
Schuljahr	Kindergarten		SJ1	SJ2	SJ3	SJ4	SJ5	SJ6	SJ7	SJ8
Bereich	Elementarstufe		Primarstufe				Sekundarstufe			

Letztlich ermöglicht diese Alterskohorte die Darstellung des Bildungswegs in der Primarstufe inklusive der vor- und nachgelagerten Bildungsbereiche der Elementar- und Sekundarstufe.

6.1.2 Das Selektionskriterium der verwendeten Stichprobe: Kontinuierlicher Besuch einer Grundschule und einer Betreuungsform

Da das eigene Forschungsdesiderat die Forschungsfrage spezifisch eingegrenzt hat, wurden vor der Analyse Selektionskriterien für die Auswahl der untersuchten Kinder erarbeitet. Als erstes Selektionskriterium galt die Elternangabe zur besuchten Schulform (Item: p723080), welche im NEPS in Welle W3 zum Zeitpunkt der typischen Einschulung abgefragt wurde. Anhand dieser Informationen wurden in den eigenen Analysen nur SchülerInnen in die Stichprobe aufgenommen, die zum Zeitpunkt dieser Welle keine andere Schulform als die Grundschule besuchten. Dadurch war gewährleistet, dass die betrachteten Personen der eigentlichen Zielgruppe der „SchülerInnen der Klassenstufe 1 an Regelschulen“ (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2022, S. 7) angehörten. In Welle W3 konnten aufgrund der Elternangaben 6717 SchülerInnen eindeutig einer Grundschule zugeordnet werden. Neben diesen SchülerInnen, zu denen während der Einschulung keine Informationen vorlagen, wurden zudem weitere 109 SchülerInnen ausgeschlossen, die laut Elternangaben unter anderem eine Sonderschule oder Gesamtschule besuchten. Gleichfalls wurden damit in den späteren Wellen W4 bis W6 weitere 143 SchülerInnen, die in diesem Zeitraum keine Grundschule besuchten, in den Analysen nicht mit aufgenommen. Der Ausschluss solcher SchülerInnen, beispielsweise jener welche eine Förderschule besuchten, wird wie in anderen Beiträgen damit begründet, dass diese Schulform zu große Unterschiede zu Regelschulen in Bezug auf Angebote und die Zusammensetzung der Schülerschaft aufweist (Steinmann et al., 2019). Selbiges wird für SchülerInnen der Waldorfschulen vermutet, weshalb diese ebenso aus den Analysen ausgeschlossen werden. Neben Informationen über die besuchte Schulform wurden weitere Selektionskriterien, wie die Elternangaben zur besuchten Klassenstufe (p723400), hinzugezogen. Mit Hilfe dieses Items konnte

festgestellt werden, dass bereits zu Welle W₃ einzelne Kinder die Klassenstufe 2 oder höher besuchten. Den Eltern zufolge besuchten in der Stichprobe zum Zeitpunkt W₃ damit nur knapp 5700 SchülerInnen wie von NEPS angedacht die erste Klasse einer Grundschule. Die anderen SchülerInnen auf welche dies aus Elternsicht nicht zutraf, wurden nicht für die weiteren Betrachtungen in die Stichprobe aufgenommen. Für jene SchülerInnen, zu denen in dieser Variablen keine Informationen vorlagen, bestand hingegen kein konkreter Ausschlussgrund. Schließlich wurden nur SchülerInnen, die eindeutig vorzeitig beziehungsweise später eingeschult oder auf keine Regelschule versetzt wurden, aus den späteren Analysen entfernt. Daher wurden gleichfalls mehrere hundert SchülerInnen, die eine Klasse übersprangen beziehungsweise wiederholten, nicht berücksichtigt. Durch den zusätzlichen Einbezug der durch die Eltern berichteten Schulwechsel (Item: p723120) zwischen den Wellen W₃ und W₆ konnte ein weiteres Selektionskriterium aufgenommen werden. Ähnlich dem Verfahren von Steinmann et al. (2019) sollte hiermit gewährleistet sein, nur die Leistungsentwicklung während des individuellen Besuchs ein und derselben Grundschule zu betrachten. Insbesondere im Hinblick auf die späteren Vergleiche der Betreuungsform erweist sich dieses Vorgehen als notwendig. Die Zuordnung zu den Betreuungsformen beruht nämlich ausschließlich auf den Elternangaben (pc03010) zu Welle W₄ also Schuljahr SJ₂. In dem Item pc03010 konnten die Eltern angeben, ob die von ihrem Kind besuchte Schule eine Halbtagsschule ohne Mittagsbetreuung (HTS), eine Halbtagsschule mit Mittagsbetreuung (HTS+MB) oder eine Ganztagschule darstellt. Die Gruppe der Ganztagschulbetreuung konnte durch eine zusätzliche Frage zum Verantwortungsbereich des ganztägigen Angebots (pc03020) in eine Gruppe „Hortbetreuung“ (Hort) sowie „Ganztagschule“ (GTS) eingeteilt werden. Da diese beiden Items als erforderlich für die Bearbeitung der eigenen Fragestellung angesehen werden, wurden SchülerInnen, die dazu keine Angaben enthielten, ausgeschlossen. In der vorliegenden Stichprobe betraf dies fast 200 SchülerInnen. Aufgrund der Hinzunahme der verschiedenen Selektionskriterien, wie beispielsweise des kontinuierlichen Besuchs einer Schule, wird davon ausgegangen, dass die zum Schuljahr SJ₂ angegebene Betreuungsform gleichfalls in den darauffolgenden Schuljahren SJ₃ und SJ₄ besucht wird. **Abbildung 8** verbildlicht die Kürzung der Gesamtstichprobe anhand der soeben vorgestellten Selektionskriterien (kurz: Krit.):

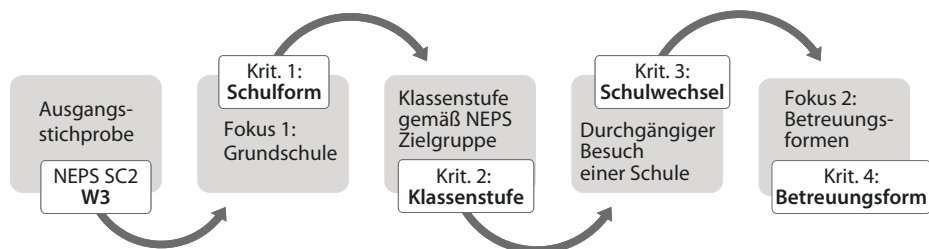


Abbildung 8: Prozess der Stichprobenkürzung (NEPS, SC2) inklusive der herangezogenen Kriterien (Krit.)

Schließlich handelt es sich bei der bisher gekürzten Stichprobe um 5671 SchülerInnen, welche im Jahr 2012 eingeschult wurden und seit diesem Zeitpunkt durchgängig eine Grundschule besuchten.

6.2 Vorstellung der ausgewählten Variablen und deren Operationalisierungen

Der NEPS-Datensatz erweist sich nicht nur aufgrund der umfangreichen und zur Fragestellung passenden Stichprobe als zielführend. Vielmehr können aufgrund der Vielfältigkeit des Datensatzes die zahlreichen von der Fragestellung abgeleiteten Hypothesen umfassend geprüft werden.

6.2.1 Die Gruppierungsvariable: Die individuell besuchte Betreuungsform

Durch die elterliche Auskunft zu den individuell besuchten Betreuungsformen der untersuchten Kinder ist es möglich, die in den theoretischen Überlegungen hervor gehobene Differenzierung zu beachten. Der hier vorgenommene Blick auf die Betreuungsfornnen stellt sogar einen entscheidenden Vorteil dar, welcher das vorliegende Forschungsvorhaben von anderen abgrenzt. Durch die Gegenüberstellung von vier Betreuungsfornnen wird ein differenzierterer Fokus erreicht als in anderen Beiträgen, welche sich üblicherweise auf eine binäre Gegenüberstellung anhand einer „Minimaldefinition“ (Strietholt et al., 2015, S. 745) beschränken. Damit ist es weiterhin möglich, die zuvor erörterten typischen ganztägigen Betreuungsangebote in der Primarstufe auf deren Wirksamkeit zu prüfen. Um den Mehrwert der weiteren Differenzierung darzustellen, werden zunächst binäre Vergleiche im Stil der Minimaldefinition mithilfe des folgenden Items (pc03010) durchgeführt:

„Besucht <Name des Zielkines> die derzeitige Schule halbtags ohne Mittagsbetreuung, halbtags mit Mittagsbetreuung oder ganztags?“

Die Frage kann von den Eltern mit drei Optionen beantwortet werden, wobei die Formulierung bereits impliziert, dass ein Besuch der MB eher zur traditionellen HTS zählt. Ähnliches wurde bereits in früheren Forschungsbeiträgen beobachtet, in denen der Besuch einer MB nach dem Schulbesuch mit Blick auf die Kriterien der KMK nicht als Besuch einer GTS beziehungsweise einer ganztägigen Betreuungsform angesehen wird (Geis-Thöne, 2020). Im Sinne einer binären Minimaldefinition würden also SchülerInnen, welche eine HTS oder eine HTS sowie MB (HTS+MB) besuchen, zusammengefasst werden. Darüber hinaus wird in dieser ersten Frage zur Betreuungsform der Besuch

einer GTS nicht weiter differenziert. Erst durch die Hinzunahme des zusätzlichen Items pco3020 ist diese Spezifizierung möglich:

„Besucht <Name des Kindes> eine Ganztagschule oder wird <Name des Zielkindes> am Nachmittag im Schulhort in der Schule betreut?“

Die im Theorieteil als notwendig benannte Differenzierung der ganztägigen Betreuung im Verantwortungsbereich der Schule oder des Hortes ist demnach im NEPS-Datensatz enthalten. Anhand der beiden Items konnten 2379 SchülerInnen der Betreuungsform der HTS, 1288 der SchülerInnen der Betreuungsform HTS+MB, 918 SchülerInnen dem Hort sowie 726 SchülerInnen der GTS zugeordnet werden. Dementsprechend besuchen mit knapp 48% ungefähr die Hälfte der SchülerInnen in der Stichprobe eine HTS. Neben der zielführenden Einteilung unterschiedlicher Betreuungsformen wird durch die Verwendung der beiden Items der Blick zudem auf die individuelle Nutzung gelegt.

6.2.2 Zusätzliche Informationen über die inhaltliche und zeitliche Gestaltung der gewährleisteten Angebote in den betrachteten Schulen

Neben Informationen zum individuellen Besuch einer spezifischen Betreuungsform enthält der NEPS-Datensatz zusätzliche Daten auf schulischer Ebene, beispielsweise zur Organisation des schulischen Alltags. Durch Angaben der Schulleitungen ist es unter anderem möglich, die an den einzelnen Schulen gewährleisteten Angebote zu untersuchen. Durch Hinzunahme der Items h22130a bis h22130z kann annähernd bestimmt werden, welche GTA in den jeweiligen Betreuungsformen gewährleistet werden. In diesen Items wurden die Schulleitungen wie folgt über die Angebotsgestaltung der Schule befragt:

„Werden die folgenden außerunterrichtlichen Ganztagelemente und -angebote an Ihrer Schule praktiziert und falls ja, wie oft? a) Hausaufgabenhilfe, Hausaufgabenbetreuung, Lernzeit“

Zusätzlich zu den abgefragten Angeboten der Hausaufgabenhilfe (Item h22130a) werden 22 weitere Angebotstypen (Item h22130b bis h22130z) im NEPS-Datensatz erfasst. Hierzu zählen beispielsweise leistungsbezogener Förderunterricht, musisch-künstlerische Angebote oder Angebote des interkulturellen Lernens. Darüber hinaus enthält diese Abfrage Informationen zur Intensität der Angebote. Es wird also abgefragt, in welchem Intervall die jeweiligen Angebote an den einzelnen Schulen stattfinden. Die möglichen sieben Antwortalternativen reichen von „nein“ (1) über „ja, und zwar: vier- bis fünfmal jährlich“ (3) bis hin zu „ja, und zwar: 4-5 mal pro Woche“ (7). Es ist dabei wichtig zu beachten, dass die Aussagen der Schulleitung zu den ganztägigen Angeboten der Schule

nicht zwangsläufig Rückschlüsse auf die von den Eltern angegebene und von den einzelnen Kindern besuchte Betreuungsform erlauben. Beispielsweise ist es vorstellbar, dass das Kind eine MB besucht, welche eben nicht direkt in Kooperation mit der besuchten Schule steht. Zudem wurde in vorherigen Ausführungen darauf hingewiesen, dass die elterliche Einschätzung zur besuchten Betreuungsform fehlerhaft sein kann. Alt et al. (2016) illustrierten dies anschaulich anhand einer Untersuchung in Berlin, bei der Eltern fälschlicherweise angaben, dass ihre Kinder einen Hort statt einer GTS besuchten (siehe Kapitel 3.2.2.3). Dennoch kann in der vorliegenden Studie anhand der Schulinformationen geprüft werden, ob sich die inhaltliche Angebotsbreite einer Schule sowie deren Intensität zwischen den erstellten Kategorien der HTS, HTS+MB, GTS (Hort) und GTS tendenziell unterscheiden lassen. Weiterhin ist es möglich, durch die Hinzunahme der Elternangabe über die Betreuungszeit pro Woche (pc0301h) zu überprüfen, ob der Besuch der verschiedenen Betreuungsformen einen Einfluss auf die in institutioneller Betreuung verbrachte Zeit der Kinder hat. Dadurch wird ein Vergleich ermöglicht, um festzustellen, ob die SchülerInnen, welche die Betreuungsform der GTS besuchen, tatsächlich eine „Ganztagsschulbiografie“ (Züchner & Fischer, 2014, S. 359) vorweisen und damit einen zeitintensiveren Schulalltag erleben. Anhand des NEPS-Datensatzes können letztlich die Hypothesen H1 und H2 zu den zeitlichen und inhaltlichen Unterschieden der individuell besuchten Betreuungsformen untersucht werden.

6.2.3 Die abhängigen Variablen: Vielfältige Seiten des abstrakten Konstrukts der Persönlichkeit

Nachdem erläutert wurde, wie die fokussierten Vergleichsgruppen in der Stichprobe gebildet werden, sollen nun die Informationen zum Konstrukt der Persönlichkeit vorgestellt werden. Zusätzlich zur Wissensaneignung, die durch die Leistungen in ausgewählten Kompetenzen gemessen wird, wird angenommen, dass die kindliche Entwicklung auch in weiteren sozial-motivationalen Dimensionen durch die schulische Sozialisation bestimmt wird.

6.2.3.1 Die Abbildung schulischen Wissens in Form von Leistungsindikatoren

Der Fokus auf fachliche Fähigkeiten im Kindesalter wurde in dieser Arbeit auf die Lese- sowie mathematische Kompetenz eingegrenzt (siehe Kapitel 5.2.1). Da das NEPS über die Lebensspanne unterschiedliche Kompetenzen der SchülerInnen gemessen hat, ist es möglich, auch diese beiden Leistungsschwerpunkte zu analysieren (Rohm, Krohmer & Gnambs, 2017). In der Startkohorte 2 wurden die domänenspezifischen Kompetenzmessungen überwiegend in Welle W4 und W6 durchgeführt (Fuß et al., 2021). Mit Fokus auf die Lesefähigkeit wurden dabei die „Frühe Lesekompetenz“ (rxg2_sc3) sowie die „Lesekompetenz“ (reg4_sc1) erhoben. Die Spezifizierung der „frühen“ Lesekompetenz im Gegensatz zur Lesekompetenz im Schuljahr SJ4 ist auf die Verwendung unterschiedlicher Operationalisierungen des Konstruktes im NEPS zurückzuführen. Für die

erste Erhebung während der Grundschulzeit wurde in SJ2 der frühen Lesekompetenz der sogenannte Test ELFE 1–6 („Ein Leseverständnistext für Erst- bis Sechstklässler“) als Verfahren zur Überprüfung des Leseverständnisses herangezogen. Dieser bietet unter anderem die Vorteile, an einer bundesweiten Stichprobe genormt zu sein und das Leseverständnis in eine Wort-, Satz- und Textebene zu differenzieren (Lenhard & Schneider, 2006). Aus Sicht der HerausgeberInnen gilt der ELFE-Test aufgrund der differenzierten Betrachtung als eines der am häufigsten verwendeten Verfahren zur Messung der Lesekompetenz von Kindern der Schulklasse 1 bis 6 (Lenhard, Lenhard & Schneider, 2018). In der NEPS-Studie der Startkohorte 2 kam dabei die Subskala des Textverständnisses zum Einsatz. Diese Subskala setzt sich aus den Antworten auf 20 Fragen zu 13 kurzen Texten zusammen (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2018a). Als Ergebnis konnte ein individueller Summenscore für die einzelnen SchülerInnen gebildet werden, welcher für das einzelne Kind Werte zwischen 0 und 20 annehmen kann. Im Gegensatz zu der Subskala Textverständnis des ELFE-Tests wurde in SJ4 in Anlehnung an das Literacy-Konzept der PISA-Studien die eher funktional definierte Lesekompetenz erhoben. Für die Messungen in späteren NEPS-Erhebungen wurde also die Rahmenkonzeption der Lesekompetenz überarbeitet. Diese wiederum setzt ein höheres Leseverständnis voraus und wurde daher in den NEPS-Erhebungen erst zum SJ4 eingesetzt (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2018a). Um die unterschiedlichen Operationalisierungen einfacher abgrenzen zu können, wird im Folgenden von dem Konstrukt der frühen Lesefähigkeit zum Schuljahr SJ2 beziehungsweise von der Lesekompetenz in SJ4 gesprochen. Letztere wird in Abgrenzung zur Lesefähigkeit als kompetenter Umgang mit Texten in verschiedenen Alltagssituationen verstanden (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2018b). Dieser kompetente Umgang wurde durch verschiedene Aufgabentypen, unter anderem Antworten zu einem Text im Multiple-Choice-Format, geprüft (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2018b). Die Items zur Lesekompetenz wurden daran anschließend raschskaliert, längsschnittlich miteinander verknüpft und in sogenannte WLE-Schätzer transformiert (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2018b; Rohm et al., 2017). Derartige WLE-Schätzer geben eine unverzerrte Punktschätzung für die individuell erreichte Kompetenz auf alleiniger Grundlage der für das Individuum vorliegenden Antworten wieder (Pohl & Carstensen, 2012). Trotz gewisser Ähnlichkeiten zu Summenwerten bieten WLE-Schätzer Vorteile bei der Behandlung fehlender Werte und der Vergleichbarkeit über verschiedene Wellen und Kohorten (Pohl & Carstensen, 2012). Die Werte dieser Schätzer sind in der Stichprobe auf einen Durchschnitt von 0 zentriert und variieren theoretisch ohne Begrenzung ins Negative oder ins Positive. Dabei ist ein Wert über dem Nullpunkt als überdurchschnittlich und ein Wert unter 0 als unterdurchschnittliche Leistung in der jeweiligen Domäne zu interpretieren (Pohl & Carstensen, 2012). Im Gegensatz zur Lesekompetenz stehen die WLE-Schätzer in der mathematischen Kompetenz nicht nur für die Wellen W4 (mag2_sc1) und W6 (mag4_sc1), sondern auch für W3 (mag1_sc1) und damit zum Zeitpunkt der Einschulung in SJ1 zur Verfügung (Fuß et al., 2021). Inhaltlich liegt die-

sem Konstrukt die im Rahmen von PISA vorgestellte Mathematical Literacy zugrunde, also der kompetente Umgang mit mathematischen Alltagsproblemen unter Berücksichtigung altersspezifischer Kontexte (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2018a). Sowohl für den ELFE-Test als auch für dessen Subskala des Textverständnisses (Lenhard et al., 2018) sowie die WLE-Schätzer der Lesekompetenz als auch der mathematischen Kompetenz werden mindestens akzeptabel, wenn nicht exzellente, Reliabilitätskennwerte ausgewiesen (Rohm et al., 2017; Schnittjer, Gerken & Petersen, 2020). Trotz der methodischen Überzeugungskraft der Messinstrumente ist darauf hinzuweisen, dass nicht für alle SchülerInnen Ergebnisse in den genannten Leistungstests verfügbar sind. Die Anzahl der Beobachtungen variiert je nach Test und Erhebungswelle zwischen 4325 und 4670 gültigen Fällen. Wie diese niedrige Stichprobengröße erklärt werden kann und welche Auswirkungen dies auf die Berechnungsverfahren hat, wird in Kapitel 6.3 „Fehlende Werte: Vielfältige Ursachen und ein klassisches Problem der Sozialwissenschaften“ diskutiert. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die WLE-Schätzer im NEPS in verschiedenen Varianten vorliegen, nämlich in korrigierter oder unkorrigierter Form. Während die unkorrigierten Schätzer für längsschnittliche Fragestellungen empfohlen werden, eignen sich die korrigierten WLE-Schätzer für querschnittliche Analysen (L. Fischer, Rohm, Gnams & Carstensen, 2016). Zur Prüfung der längsschnittlich angelegten Hypothesen LH1 bis LH5 werden demnach die unkorrigierten WLE-Schätzer in den Analysen verwendet.

6.2.3.2 Die Abbildung motivationaler und sozialer Persönlichkeitskonstrukte

Neben den Informationen auf Leistungsebene können zusätzliche Indikatoren der kindlichen Persönlichkeit innerhalb des NEPS-Datensatzes identifiziert werden (Beren-des et al., 2011; Wohlking, Ditton, von Maurice, Haugwitz & Blossfeld, 2011). Für die jüngeren Alterskohorten, wie der Startkohorte 2, werden die persönlichen Eigenschaften eines Kindes nicht selbst berichtet, sondern durch die Eltern sowie Lehrkräfte eingeschätzt (Wohlking et al., 2011). In SJ2 wurden die Eltern unter anderem zum Konstrukt der Lernfreude befragt, beispielsweise mit der Frage, ob das Kind Freude am Lernen in der Schule empfindet (pb00100). Ebenso wurden sie zum Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft befragt, etwa mit der Frage, ob sich das Kind bei schwierigen Aufgaben anstrengt (pb00130). Neben diesen motivationalen Konstrukten wurden in diesem Schuljahr zudem die sozialen Fähigkeiten sowie deren Kontrast, die sozialen Auffälligkeiten eines Kindes, erfragt. In SJ2 wurden weiterhin die sozialen Fähigkeiten der Kinder durch die Lehrkräfte anhand einer einzelnen Einschätzungsfrage bewertet (pb01010). Im Gegensatz hierzu wurde das störende Verhalten durch drei Items erfasst, darunter eine Einschätzung zur Unterbrechung der Aktivitäten anderer Kinder (e67802a). Die Perspektive der Lehrkräfte auf die sozialen Fähigkeiten wurde ferner durch die Perspektive der Eltern um weitere Aspekte wie die soziale Integration und die individuelle Eigenständigkeit des Kindes erweitert. Die verschiedenen Skalen variierten entweder von 1 bis maximal 4 oder maximal 5 Punkten. In ähnlicher Weise variiert

die Reliabilität der gebildeten Skalen. Bis auf eine Skala überstieg das Cronbachs Alpha der einzelnen Reliabilitätsanalysen den in der Forschungspraxis als „akzeptabel“ (Barbera, Naibert, Komperda & Pentecost, 2021, S. 258) angesehenen Wert von 0,7. Zum Teil werden aber sogar hohe Werte von über 0,9 berichtet. Nur die anhand von drei Items gebildete Skala des Konstruktes Soziale Integration unterschritt mit einem Wert von 0,6 den als akzeptabel beschriebenen Wert und sollte demnach mit Bedacht interpretiert werden. Dasselbe gilt für das Konstrukt der sozialen Fähigkeit, für welches nur ein einzelnes Item vorliegt und daher keine Reliabilität berechnet werden konnte. Weiterhin liegen nur für die Konstrukte der Lernfreude, der Anstrengungsbereitschaft sowie der sozialen Fähigkeit Informationen in beiden untersuchten Schuljahren SJ2 und SJ4 vor. Eigens durchgeführte Reliabilitätsanalysen dieser Skalen weisen ein ebenso zufriedenstellendes Cronbachs Alpha zwischen 0,72 und 0,84 vor.

6.2.3.3 Übersicht der abhängigen Variablen

Die in den späteren Analysen als abhängig betrachteten Variablen werden in **Tabelle 2** zusammengefasst. Neben den minimalen und maximalen Werten sind auch die genauen Reliabilitäten der Skalen angegeben:

Tabelle 2: Tabellarische Übersicht der abhängigen Variablen inklusive Erhebungswellen und weiterer Kennzahlen

Variable	Lesefähigkeit		Lesekompetenz		Mathematische Kompetenz		Lernfreude	
Welle (W)	W4		W6		W4	W6	W4	W6
Schuljahr (SJ)	SJ2		SJ4		SJ2	SJ4	SJ2	SJ4
Art	Skala		WLE-Schätzer				Skala	
			unkorr.		korr.	unkorr		
Minimaler Wert	0		-4,84		-3,53	0,45	1	
Maximaler Wert	20		3,84		4,35	9,50	4	
Reliabilität	0,81		0,82		0,79	0,72	0,84	
Variable	Anstrengungs- bereitschaft		Soziale Fähigkeit		Störendes Verhalten	Soziale Integration		Eigenständig- keit
Welle (W)	W4	W6	W4	W6	W4	W4		W4
Schuljahr (SJ)	SJ2	SJ4	SJ2	SJ4	SJ2	SJ2		SJ2
Art	Skala							
Minimaler Wert	1		1			1		
Maximaler Wert	4		5			4		
Reliabilität	0,72		N.V.		0,92	0,60		0,77

Tabelle 2 veranschaulicht, wie sich die Variablen in ihrer Art der Bildung unterscheiden, entweder als Summen- beziehungsweise Durchschnittsskala, als WLE-Schätzer oder hinsichtlich ihrer Wertebereiche. Die verwendeten Skalen variieren mit Ausnahme der Lesefähigkeit entweder von 1 bis 4 beziehungsweise 5 oder im Falle der korrigierten

(kurz: korr.) WLE-Schätzer der mathematischen Kompetenz für das SJ2 von negativen Minimalwerten zu positiven Maximalwerten von etwa -4 bis 5. Im Gegensatz hierzu reichen die für die längsschnittlichen Analysen herangezogenen unkorrigierten (kurz: unkor.) WLE-Schätzer der mathematischen Kompetenz in SJ4 von gerundet 1 bis 10 Punkten. Letztlich zeigt sich die Vielfältigkeit des NEPS-Datensatzes, welche die Prüfung aller erarbeiteten Hypothesen ermöglicht. Zudem können aufgrund der Mehrfachmessungen die Entwicklungen der SchülerInnen von SJ2 bis SJ4 in fünf der acht fokussierten Variablen abgebildet werden.

6.2.4 Die Rahmenbedingungen der schulischen Sozialisation auf individueller Ebene

Die Variablen, die als abhängig vom Besuch einer bestimmten Betreuungsform angesehen werden, müssen in verschiedenen Kontexten berücksichtigt werden. In Beiträgen der GTS-Forschung wurden bei der Betrachtung auf individueller Ebene unter anderem das Geschlecht, der Migrationshintergrund sowie die soziale Herkunft häufig als sogenannte Kontrollvariablen aufgenommen (Fischer et al., 2008). Zunächst wird nun die Operationalisierung des Konstrukts der sozialen Herkunft erläutert, welches bereits in den theoretischen Überlegungen von Bourdieu und Fend sowie im GTS-Diskurs eine zentrale Rolle eingenommen hat.

6.2.4.1 Die prominente Kontrollvariable der sozialen Herkunft

In vielen Beiträgen, welche den Zusammenhang der Lernentwicklung eines Kindes mit dessen sozialer Herkunft betrachten, wird der sozioökonomische Status als das „prominenteste erklärende Konstrukt“ (Marks & O’Connell, 2021, S. 2 Übersetzung des Autors) benannt. Dieser sogenannte sozioökonomische Status wird in vielen Forschungsbeiträgen anhand des „International Socio-Economic Index of occupational status (ISEI)“ (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992) meist in Form des höchsten ISEI innerhalb der Familie als „Highest ISEI“ (kurz: HISEI) vorgestellt (Tillmann et al., 2018). Trotz der weit verbreiteten Anwendung des Konzepts des sozioökonomischen Status in der Bildungsforschung steht dieses Vorgehen jedoch in der Kritik. In einzelnen Beiträgen wird dieses Konstrukt sogar als „nebulös“ und aufgrund der zahlreichen Indikatoren und Dimensionen als „schwer messbar“ (Marks & O’Connell, 2021, S. 2 Übersetzung des Autors) eingeschätzt. Marks und O’Connell (2021) kritisieren insbesondere die in vielen Beiträgen unpassende theoretische Konzeptualisierung des Konstruktes. In der Forschungspraxis werden ebenso andere Indikatoren wie elterliche Bildung oder soziale Klasse zur Operationalisierung des übergeordneten Konstrukts der sozialen Herkunft verwendet (Blossfeld, 2019). Demnach kann die prominente Kontrollvariable der sozialen Herkunft auf vielfältige Weise konkretisiert und interpretiert werden. Da speziell in der GTS-Forschung eine der prägendsten Hoffnungen jene ist, dass der Besuch einer GTS sozial bedingte Bildungsungleichheiten bearbeiten könnte (Holtappels et

al., 2010), sollte die Validität dieser Variable nicht unterschätzt werden. Aufgrund der hohen Relevanz wird auch in dieser Arbeit genauer auf die Operationalisierung dieses vielschichtigen Konstrukts eingegangen.

Von dem sozio-ökonomischen Status einer Familie zur Bildungsherkunft

Ausgangspunkt ist die seit mehreren Jahrzehnten wachsende Vielfalt an Definitionen und Indikatoren für das prominente Konstrukt des sozioökonomischen Status (Lee, Zhang & Stankov, 2019). Zumindest wird allgemein akzeptiert, dass innerhalb dieses vielfältigen Konstrukts drei traditionelle Indikatoren identifiziert werden können (Sirin, 2005). Neben Einkommen und Beschäftigungsverhältnis wird die Bildung der Eltern als eine der drei Hauptdomänen des sozioökonomischen Status angesehen (Lee et al., 2019). Neben einer ökonomischen Dimension der sozialen Herkunft wird somit ebenso die Bildung als „Zugang zu sozialen Positionen und die mit ihnen verbundenen Privilegien“ (Ditton, 2008, S. 631) und damit als zentrales Momentum sozialer Ungleichheiten bewertet. Wie Ehmke und Siegle (2005) damit einhergehend betonen, können vielfältige Merkmale der sozialen Herkunft benannt werden. Besonders häufig wird dabei die Relevanz der innerfamiliären kulturellen Praxis unterstrichen. Dementsprechend wird die Bildung der Eltern im Vergleich zu anderen potenziellen Faktoren der sozialen Herkunft wiederholt als ein zentraler Aspekt der sozialen Herkunft herausgestellt (Bukodi & Goldthorpe, 2013). In gleicher Weise bestätigen unterschiedliche empirische Beiträge den elterlichen Bildungsabschluss als essentielle Komponente der kulturellen familiären Herkunft und Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten (Blossfeld, 2019; Meraviglia & Buis, 2015). Diese Erkenntnis steht im Einklang mit der in der bourdieuschen Theorie gezeigten Hervorhebung des kulturellen Kapitals. Wenn wir das theoretische Erklärungsmodell in Verbindung mit dem empirisch nachgewiesenen Einfluss des Bildungsabschlusses betrachten, erscheint es also sinnvoll, den Bildungsabschluss der Eltern als Repräsentation der sozialen Herkunft heranzuziehen. Obwohl Bourdieu (2001) sich selten konkret zur Operationalisierung des kulturellen Kapitals äußerte, folgert er unter Einbezug der Personengebundenheit des inkorporierten Kulturkapitals, dass „von allen Maßen für kulturelles Kapital diejenigen am wenigsten ungenau sind, die die Dauer des Bildungserwerbs zum Maßstab nehmen [...]“ (S. 114). Folglich könnte man sich der bourdieuschen Argumentation nähern, indem man das kulturelle Kapital einer Familie durch die Bildungsdauer der Eltern in Form ihrer Bildungsabschlüsse zu operationalisieren versucht. Die alleinige Reduzierung der sozialen Herkunft eines Kindes auf die Bildungsabschlüsse der Eltern greift das facettenreiche Konstrukt der sozialen Herkunft hingegen nur unzureichend auf. Im Folgenden wird daher nicht die soziale Herkunft in all ihren Dimensionen und Mechanismen abgedeckt. Um diese Vereinfachung zu verdeutlichen, wird in diesem Beitrag von der Kontrollvariable der Bildungsherkunft gesprochen.

Theoriegestützte und methodisch vorteilhafte Operationalisierung der Bildungsherkunft

Vor allem in der Bildungsforschung und Psychologie gibt es eine Tendenz, die soziale Herkunft anhand der elterlichen Bildung abzubilden (Marks & O'Connell, 2021). Oft wird dabei eine Kontrastierung unterschiedlicher Bildungsgruppen angezielt. Eine binäre Kodierung der elterlichen Bildung mit dem Kriterium der allgemeinen Hochschulreife ist beispielsweise in Analysen der Teilstudie StEG-Lesen auffindbar (Tillmann et al., 2021). Ein solcher Blick auf die Hochschulreife ist heute relevant, da ein stetig wachsender Anteil der erwachsenen Bevölkerung Bildungsabschlüsse auf diesem Niveau erreicht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Bereits 1968 betonte Parsons, dass der Besuch der Oberschule und der Erwerb der Hochschulreife wichtige Voraussetzungen für den individuellen Ausbildungserfolg darstellen. Speziell für Personen mit einer niedrigeren sozialen Herkunft erkennt er die Oberschule als „entscheidendes Sprungbrett zum Arbeitsmarkt“ (S. 186) an. Die Betrachtung der Hochschulreife als soziales Unterscheidungsmerkmal ist daher seit einigen Jahrzehnten weit verbreitet. Darüber hinaus deuten weitere empirische Indizien darauf hin, dass sich die soziale Reproduktion der Gesellschaft speziell mit dem Gymnasialbesuch verknüpfen lässt (Ditton, 2008). Demzufolge würde eine Kontrastierung der Personen ohne beziehungsweise mit (Fach-)Abitur Sinn ergeben. Dies scheint besonders zielführend zu sein, wenn das Ziel darin besteht, ausgewählte gesellschaftliche Schichten gegenüberzustellen. Ein solches Vorgehen ist ebenso im Sinne Eriksons und Goldthorpes (2002), welche theoriegeleitete Kontrastierungen als zielführendes Verfahren in der Analyse sozialer Ungleichheiten einschätzen. Der Indikator des Bildungsabschlusses kann zudem methodische Vorteile aufweisen. Einer dieser ist es, dass der Bildungsabschluss von Eltern meist mit der Familiengründung feststeht und sich sodann stabilisiert (Lee et al., 2019). Im Gegensatz hierzu können Indikatoren des Beschäftigungsstatus oder des Einkommens als wesentlich variabler beschrieben werden (Lee et al., 2019). Ähnlich wie in anderen Studien kann im NEPS-Datensatz die Bildungsherkunft anhand des sogenannten „International Standard Classification of Education“ (kurz: ISCED) abgebildet werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Im Sinne des Dominance Approach wird in der vorliegenden Arbeit sodann die familiäre Bildungsherkunft anhand des höchsten Schulabschlusses innerhalb einer Familie bestimmt. Damit wird der höchste Bildungsabschluss beider Elternteile zusammengefasst (Erikson, 1984). Eine solche Herleitung des Indikators anhand einer Zusammenführung innerhalb einer Familie findet sich in zahlreichen Beiträgen wie den PISA-Studien oder anderen Sekundäranalysen des NEPS (Blossfeld, 2019; OECD, 2005; Weis et al., 2019). In der bisher ausgewählten Stichprobe des NEPS liegen von 5657 befragten Elternteilen (p731852_g1) und 4989 PartnerInnen (p731852_g1) Informationen zum Bildungsabschluss in Form des ISCED vor. Dies wurde unter anderem dadurch ermöglicht, dass Informationen aus vorangegangenen Erhebungswellen in die späteren Wellen fortgeschrieben wurden, was wiederum durch die bereits genannte

Beständigkeit des Bildungsabschlusses legitimiert werden kann. Letztlich ergab sich ein Verhältnis von 70% der SchülerInnen mit hoher, also mit mindestens einem Elternteil mit (Fach-)Abitur, im Gegensatz zu 30% der SchülerInnen mit niedriger Bildungsherkunft. Darüber hinaus zeigten Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests für die Gruppe ohne Fachabitur einen im Mittel niedrigeren HISEI-Wert ($M=43,46$; $SD=17,01$; $n=1410$) als jene Gruppe mit (Fach-)Abitur ($M=65,98$; $SD=15,94$; $n=3354$). Dieser Unterschied wird statistisch bedeutsam ($t(2501,26)=-42,48$, $p<.001$) und mit einer starken Effektstärke ($d=1,38$) berichtet. Zumindest für diesen Datensatz scheint die Bildungsherkunft nicht nur theoretisch die familiäre kulturelle Praxis, sondern gleichfalls empirisch die sozio-ökonomische Stellung der Familie abbilden zu können. Damit bietet der NEPS-Datensatz ausreichend Informationen sowie empirische Evidenz, um die Bildungsherkunft als eine zentrale Dimension der sozialen Herkunft in einer theoriegeleiteten Kontrastierung zu verwenden.

6.2.4.2 Der Migrationshintergrund: Eine Kategorisierung nach Generationen

Als weiteres entscheidendes Merkmal einer Person, vor allem in Bildungsfragen, gilt der Migrationshintergrund. Im NEPS-Datensatz ist es möglich, unterschiedliche Merkmale dieses Konstruktes zu beachten (Olczyk, Will & Kristen, 2014). So kann der Zuwanderungshintergrund anhand des eigenen Geburtsortes im Ausland bestimmt werden, was einer Zählung des Migrationshintergrundes der „1. Generation“ entspricht. Es ist jedoch ebenso vorstellbar, diese Betrachtung weiter zu differenzieren. Beispielsweise können Personen die vor dem sechsten Lebensjahr nach Deutschland eingewandert sind als Gruppe der „1,5. Generation“ definiert werden (Olczyk et al., 2014). Zusätzlich bietet der NEPS-Datensatz die Möglichkeit, den Generationenstatus basierend auf dem Zuwanderungshintergrund der Eltern oder Großeltern zu erfassen. Insgesamt können damit zehn Gruppen, etwa mit der Ausprägung „Kein Zuwanderungshintergrund“ (o. Generation) oder „Generation Zielperson in Deutschland und ein Elternteil im Ausland geboren, anderes Elternteil in Deutschland und von diesem beide Eltern im Ausland geboren“ (Generation 2,25) (Olczyk et al., 2014, S. 8) abgebildet werden. Im Gegensatz zu einer solch detaillierten Gruppierung ist es jedoch üblich, wie etwa im Bildungsbericht, eine simple binäre Kontrastierung des Migrationshintergrundes vorzunehmen:

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. VIII)

Eine solche Ableitung des Migrationshintergrundes wird ebenso in weiteren Beiträgen angewendet und als ausreichende Operationalisierung eingeschätzt (Hoffmeyer-Zlotnik & Warner, 2010). Dieser Einschätzung folgend, wird in dem eigenen Beitrag einer Person ein Migrationshintergrund zugeschrieben, sobald mindestens ein Elternteil im

Ausland geboren ist. Personen der 2,75. Generation (Olczyk et al., 2014, S.8) werden damit noch der Gruppe mit Migrationshintergrund zugeordnet. Im Laufe der betrachteten Erhebungswellen kann für 4851 SchülerInnen der Migrationshintergrund anhand der Variable p400500_g1 bestimmt werden. Ähnlich zur Bildungsherkunft werden die Informationen aus früheren Wellen für spätere Zeitpunkte fortgeführt. Zudem wurden Informationen aus späteren Wellen in frühere Wellen übertragen, da ein später festgestellter Migrationshintergrund theoretisch bereits vor der Erhebung des Merkmals vorhanden war.

6.2.4.3 Weitere soziodemographische Merkmale: Das Geschlecht und der Wohnort

In der Befragung des NEPS mussten Eltern zudem das Geschlecht der Kinder angeben, wobei nur eine binäre Antwortoption, also die Kategorien Junge oder Mädchen, in dem Item p700010 vorlag. Gleichartig dem Konstrukt des Migrationshintergrunds wird das von den Eltern zugeordnete Geschlecht eines Grundschulkindes als stabil verstanden und Informationen verschiedener Wellen zusammengeführt. Damit lag für alle SchülerInnen der Stichprobe eine Zuordnung zur binären Geschlechterkategorie vor. Durch das p751001_g1 ist im NEPS-Datensatz ferner die Elternangabe zur Verortung des individuellen Wohnortes in West- oder Ostdeutschland (inklusive Berlin) enthalten. Da gemäß der Stichprobeneingrenzung kein Schulwechsel vorliegen darf, kann ein Wohnortwechsel während des Grundschulbesuchs des Kindes ausgeschlossen werden. Ähnlich den vorangegangenen Variablen wurde die Information des Wohnortes ab Welle W3 in die darauffolgenden Wellen übertragen. Dadurch war es möglich, dass zum Schuljahr SJ2 der individuelle Wohnort von 5669 Kindern der Stichprobe bestimmt werden konnte.

6.2.4.4 Indikatoren zur mathematischen Kompetenz im Jahr der Einschulung

Neben soziodemografischen Merkmalen kann außerdem die Leistungsfähigkeit in den Grundkompetenzen zum Zeitpunkt der Einschulung anhand der mathematischen Kompetenz (mag1) für einen Teil der Stichprobe in die Studie einbezogen werden. Die Eingangsleistung wird dabei nicht als abhängige Variable betrachtet, da zu diesem frühen Zeitpunkt kein Einfluss der Betreuungsformen erwartet wird. Vielmehr wird diese Information genutzt, um mögliche Selektionseffekte bei der Wahl oder Zuweisung zu einer der untersuchten Betreuungsformen zu beachten. Für knapp 4549 SchülerInnen liegen die Informationen für die erste Testung der mathematischen Kompetenz in SJ1 als WLE-Schätzer vor. Unter Hinzunahme des Medians, als Wert welcher „die Merkmalsträger in zwei Hälften teilt“ (Eid et al., 2017, S.139), war es sodann möglich zwei Kontrastgruppen zu bilden. Der niedrigen Leistungsgruppe werden 2275 SchülerInnen, welche höchstens den Medianwert aufwiesen, und der hohen Leistungsgruppe 2274 SchülerInnen, welche diesen überschreiten, zugeordnet.

6.2.5 Rahmenbedingungen auf Schulebene

In Übereinstimmung mit Fischer, Radisch und Stecher (2008) kann angenommen werden, dass das kulturelle Umfeld im schulischen Kontext einer mehrschichtigen Struktur folgt. Daher können die Bedingungen der schulischen Sozialisation nicht nur auf individueller, sondern auch auf institutioneller Ebene beschrieben werden. Weiterhin wird in der GTS-Forschung ebenso die Relevanz der Einzelschule als Einflussfaktor betont (Klieme et al., 2008). Im Einklang hiermit wurde die Qualität der Einzelschule als möglicher verzerrender Einflussfaktor vermutet. Eine konkrete Abbildung eines Indikators für die Qualität einer Schule kann allerdings in der betrachteten Stichprobe nicht bestimmt werden. Zudem liegt weder von Seiten der Wissenschaft noch der Politik eine konkrete Erarbeitung von inhaltlichen Qualitätsmaßstäben der schulischen Ganztagsbetreuung vor (siehe Kapitel 4.2). So war es durch die Hinzunahme der Informationen zur individuell besuchten Institution (ID_i) lediglich möglich, den grundlegenden schulischen Kontext mitzubetrachten. Aufgrund fehlender Werte in einzelnen Wellen musste zudem die Information zur besuchten Schule, basierend auf Informationen aus früheren Schuljahren, fortgeschrieben werden. Insgesamt kann damit die Untersuchung von Kontrollvariablen auf individueller Ebene ähnlich wie in anderen Studien im Bereich der GTS-Forschung durch die Verwendung eines Schulebenen-Indikators im NEPS-Datensatz erweitert werden (Linberg et al., 2018). In Welle W4 konnte für 4801 SchülerInnen eine Zuordnung zu einer von 374 Schulen hergestellt werden, wodurch der potenziell verzerrende Einfluss in den Analysen kontrolliert wird. Da die Verzerrungen durch die Einzelschule als überaus entscheidend gelten, wird die Stichprobe auf eben jene 4801 SchülerInnen final reduziert.

6.2.6 Übersicht über die betrachteten Variablen und deren Operationalisierung

Abbildung 9 fasst die anhand des NEPS-Datensatzes operationalisierbaren Variablen zusammen und veranschaulicht die ausgewählten Einflussfaktoren auf die diversen Dimensionen der Persönlichkeit:

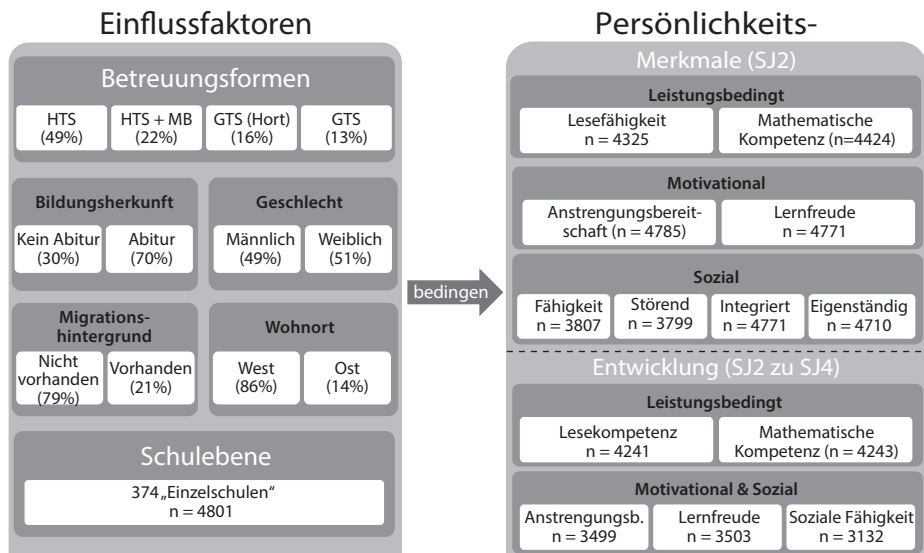


Abbildung 9: Einflussfaktoren sowie Persönlichkeitsmerkmale und -entwicklung im NEPS

Wie in **Abbildung 9** ersichtlich, ähneln die Verteilungen der fokussierten unabhängigen Variablen der Betreuungsförmen in der final reduzierten Stichprobe von 4801 SchülerInnen denen der ursprünglich angestrebten Stichprobe von 5671 SchülerInnen. So hat sich beispielsweise mit einem Anteil von 49% in der Gruppe HTS kaum eine Änderung zu dem vorher berichteten Anteil von 48% ergeben. Zusätzlich werden die Verteilungen der weiteren Kontrastgruppen vorgestellt. Hier wird deutlich, dass nur knapp ein Drittel der SchülerInnen den beiden ganztägigen Betreuungsförmen zugeordnet wird. Beide Teilgruppen des Hortes und der GTS weisen dabei vergleichbare Anteile vor (16% bzw. 13%). Neben der Verteilung der Betreuungsförmen sind auch die weiteren unabhängigen Variablen – im Folgenden als Kontrollvariablen bezeichnet – sowie die abhängigen Variablen der Persönlichkeitsmerkmale und deren Verteilungen für die fokussierten Schuljahre zu sehen.

6.2.7 Beschreibung der finalen Stichprobe der vorgelegten Studie

Nachdem die bestimmenden Einflussfaktoren auf die verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale zu vorgegebenen Zeitpunkten konkretisiert wurden, wird nun die untersuchte Stichprobe beschrieben. Zum Jahreswechsel 2012/13 und dem davon geschätzten Stichtag der Einschulung (01.09.2012) ergab sich in der Stichprobe erwartungsgemäß

ein Altersdurchschnitt von knapp 6 Jahren ($M=6,07$; $SD^1=0,39$; $n=4800$). Hinsichtlich des Geschlechts weist die Stichprobe einen Anteil von etwa 49% Jungen und 51% Mädchen auf, was einer annähernden Gleichverteilung der Geschlechter entspricht. Für die Gruppe der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zeigt sich ein Anteil von knapp 79%. Demnach beträgt der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund 21%. Ein ähnlicher Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund wurde mit „etwa ein Fünftel“ (Linberg et al., 2018, S. 1217) in vergleichbaren Sekundäranalysen des NEPS-Datensatzes der Startkohorte 3 berichtet. Abweichend hierzu wurde in der Stichprobe der IGLU-Studie von 2011 festgestellt, dass 28% der SchülerInnen mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil haben (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012). In Anlehnung an den damaligen Bildungsbericht sehen die AutorenInnen der späteren IGLU-Studie von 2016 einen vergleichbaren Wert von 32% als für Deutschland repräsentativ an (Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy, 2017). Demzufolge sind Kinder mit Migrationshintergrund in der für die Analysen ausgewählten Stichprobe unterrepräsentiert. Eine weitere vermeintlich unterrepräsentierte Gruppe in der Stichprobe stellt jene der Kinder mit dem Wohnort Ostdeutschland dar. Dieser Gruppe können knapp 13% der betrachteten SchülerInnen zugeordnet werden. Hochrechnungen des Statistischen Bundesamts schätzen den Anteil der neuen Bundesländer an der gesamtdeutschen Bevölkerung mit 20% abweichend ein (Statistisches Bundesamt (Destatis), 2024). Bezieht man hingegen mit ein, dass vor allem in den neuen Bundesländern zum betrachteten Zeitraum Schulschließungen und gleichzeitig ein Bevölkerungsrückgang attestiert werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016), ist der niedrigere Anteil an GrundschülerInnen in den neuen Bundesländern innerhalb der Stichprobe durchaus nachvollziehbar. Obwohl die soziodemografischen Merkmale weitgehend erwartete Gruppenverteilungen aufzeigen, weist der Einbezug der Bildungsherkunft auf eine deutliche Abweichung hin. In der Stichprobe zeigt sich im Vergleich zu anderen Datensätzen ein überdurchschnittlicher Anteil von Eltern mit einem hohen Bildungshintergrund. Beispielsweise wurde für das Jahr 2018 der Bildungsstand der Bevölkerung auf dem Mindestniveau einer (Fach-)Hochschulreife anhand des Mikrozensus auf ein knappes Drittel (33%) geschätzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Zum SJ2 der betrachteten Stichprobe konnte aufgrund der Angaben von knapp 4793 Eltern abgeleitet werden, dass etwa 70% der untersuchten SchülerInnen aus Familien mit hoher Bildungsherkunft stammen. Ein detaillierter Blick auf die einzelnen Elternteile hebt hervor, dass sich dieser Wert nicht nur aufgrund der hauptsächlich befragten Elternteile (Elternteil 1), sondern ebenso aufgrund der zusätzlichen Informationen zu den PartnerInnen (Elternteil 2) ergibt. In nur knapp einem Drittel der in der Stichprobe enthaltenen Familien ($n=790$) erreichen beide Elternteile die Hochschulreife. Der Anteil der Fälle, in denen nur Elternteil 1 einen Abiturabschluss hat, ist etwa gleich hoch wie der Anteil,

1 Abkürzungen der statistischen Kennwerte gemäß den Richtlinien zur Manuskriptgestaltung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs), 2019, S. 72)

in dem nur Elternteil 2 mindestens einen Abiturabschluss erreicht. Demnach kann der hohe Anteil an Familien mit einem hohen Bildungshintergrund zum Teil auf die Kombination des höchsten Abschlusses innerhalb der Familie zurückgeführt werden. Allerdings ist zu beachten, dass bei den Angaben zum Bildungsabschluss des Elternteils 2 ein hoher Anteil an fehlenden Werten (n=1778) vorliegt. Insgesamt kann in der Stichprobe dennoch ein unverhältnismäßiger Anteil an SchülerInnen mit hoher Bildungsherkunft festgestellt werden. So lässt sich zusammenfassen, dass die vorgestellte Stichprobe in einigen Aspekten zwar mit ähnlichen Studien vergleichbar ist, aber auch Abweichungen von der Gesamtbevölkerung aufweist.

6.3 Fehlende Werte: Vielfältige Ursachen und ein klassisches Problem der Sozialwissenschaften

Während der vorangegangenen Beschreibung wurde dargelegt, dass nicht für alle ausgewählten SchülerInnen zu allen betrachteten Variablen Informationen verfügbar sind. Zum Teil kann dies auf das Design der NEPS-Befragungen zurückgeführt werden. Unter anderem werden für über 500 SchülerInnen der Startkohorte 2 die Erhebungen zeitweise unterbrochen, da diese nach dem Besuch des Kindergartens nicht eine der vorab bestimmten Schulen besuchten (Zinn, Würbach, Steinhauer & Hammon, 2020). Andererseits können fehlende Daten in den Erhebungen des NEPS auch auf das fehlende Einverständnis der jeweils besuchten Schule zurückgeführt werden (Zinn et al., 2020). Weiterhin zeigt sich über alle Erhebungswellen hinweg ein Verlust an StudienteilnehmerInnen (Zinn et al., 2020). Neben diesen grundsätzlichen Designproblemen gibt es weitere Faktoren, die dazu geführt haben, dass bestimmte Personen in nicht allen Erhebungswellen oder nicht zu allen Konstrukten befragt werden konnten (Zinn et al., 2020). Beispielsweise scheinen einige gesellschaftliche Gruppen, allen voran Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss, eher zu einer fortlaufenden Teilnahme an Längsschnittstudien zu tendieren als andere (Aßmann et al., 2019). Demnach ist von vornherein zu erwarten, dass Informationen zu verschiedenen Personengruppen in unterschiedlichen Wellen vorliegen. Für zeitkonstante Merkmale einer Person, zu welchen etwa die Variable des Migrationshintergrunds zählt (Giesselmann & Windzio, 2012), können vorhandene Informationen aus früheren Wellen fortgeschrieben werden. Das Beispiel dieser Variable illustriert gleichzeitig, dass dieses Vorgehen eben nicht unbedingt zu einer Ergänzung des Datensatzes führen muss (Siehe Kapitel 6.2.4.2). Zum Teil ist diese Variable nämlich auch aufgrund widersprüchlicher Angaben zum Migrationshintergrund im NEPS-Datensatz von fehlenden Werten betroffen (Olczyk et al., 2014). Folglich werden einige Fragen aufgrund ihrer Sensibilität oder Komplexität häufig nicht korrekt oder stimmig beantwortet. Darüber hinaus werden in den Sozialwissenschaften weitere Gründe wie etwa die krankheitsbedingte Abwesenheit zum Zeitpunkt der Befragung als Ursache fehlender Werte diskutiert (Eid et al., 2017). Aufgrund dieser

vielfältigen Gründe wird bei der Analyse von Längsschnittdaten in Betracht gezogen, die fehlenden Werte durch Schätzungen mittels Imputationen zu ersetzen (Giesselmann & Windzio, 2012). Auch in der hier vorgelegten Studie wird sich der Meinung Linberg et al. (2018) angeschlossen, dass die Alternative eines fallweisen Ausschlusses aufgrund verschiedener Ursachen, insbesondere im NEPS-Datensatz, als zu verlustreich gilt. Dies wiederum führt dazu, dass das Verfahren der sogenannten Multiplen Imputation für die eigenen Analysen in Betracht gezogen wird.

6.3.1 Das Vorgehen und die Voraussetzungen der Multiplen Imputation

Spieß (2010) beschreibt das Grundverständnis des Verfahrens einer Imputation wie folgt:

„Imputationsmethoden basieren darauf, nicht beobachteten Variablenwerten in gewissem Sinne plausible Werte zuzuschreiben (engl. to impute) und einen unvollständig beobachteten Datensatz mit solchen ‚Imputationen‘ aufzufüllen.“ (S. 124)

Spieß zufolge werden in einer Imputation fehlende Werte einer Variablen plausibel geschätzt. Da es sich also um geschätzte Werte handelt, ist eine gewisse Unsicherheit in diesem Verfahren unvermeidbar (Spieß, 2010). Deshalb werden in der Regel mehrere Datensätze, die fehlenden Werte also multipel, geschätzt und später zusammengefasst. Der Durchführung solcher mehrfachen Imputationen wird die Prüfung der zugrunde liegenden Systematik der fehlenden Werte vorangestellt, da erfahrungsgemäß die Ursache des Zustandekommens eines fehlenden Wertes sowohl die Ergebnisse als auch den möglichen Umgang mit diesen bedingt. In der Methodenlehre werden drei Arten der fehlenden Werte genannt (Eid et al., 2017): „Missing completely at random“ (kurz: MCAR), „Missing at random“ (kurz: MAR) und „Missing not at random“ (kurz: MNAR). Die erste Art, also MCAR, liegt vor, sobald kein sogenannter Missingmechanismus unterstellt werden kann (Spieß, 2010). Demzufolge wäre das Fehlen eines Wertes unabhängig von anderen Variablen und damit alleinig auf Zufall zurückzuführen. Die zweite Ausfallart (MAR) liegt vor, sobald andere beobachtete Variablen im Datensatz die Wahrscheinlichkeit eines fehlenden Werts in der fokussierten Variable bestimmen (Spieß, 2010). Der Unterschied zwischen MCAR und MAR liegt also darin, dass in MAR der Ausfall systematisch und nicht rein zufällig erklärt werden kann (Eid et al., 2017). Letztere Art, das MNAR, liegt vor, sobald das Fehlen eines Wertes abhängig von anderen, sowohl beobachteten als auch unbeobachteten, Variablen ist (Spieß, 2010). Der zentrale Unterschied zwischen MAR und MNAR besteht somit darin, ob die fehlenden Werte der interessierenden Variable durch andere erhobene Variablen erklärt werden können oder nicht (Eid et al., 2017). Sobald der Ausfallprozess mindestens gemäß dem MAR-Prinzip vorliegt und weitere berücksichtigte Variablen zur Verfügung stehen, gelten Verfahren wie die Multiple Imputation als geeignet (Eid et al., 2017). Demnach gilt als

Bedingung für eine Imputation, dass die fehlenden Werte MCAR oder MAR sind. Vorab sind also theoretische Überlegungen notwendig, ob für die jeweils zu imputierenden Variablen sinnvolle Prädiktoren im Datensatz vorliegen. Am Beispiel der Variable der besuchten Einzelschule kann dabei die übliche Problematik illustriert werden. Für die Wahl einer konkreten Schule können im Datensatz weder hilfreiche erklärende Variablen gefunden noch theoretisch abgeleitet werden. Daher wird bereits vorab eine Imputation für die fehlenden Werte in dieser Variable nicht in Betracht gezogen. Neben der genauen Bestimmung des vorliegenden Ausschlussmechanismus wird in der Methodenlehre weiterhin diskutiert, ob die Imputation der abhängigen Variablen sinnvoll sei. Von Hippel (2007) sieht beispielsweise, dass unter den üblichen Bedingungen eine Imputation abhängiger Variablen für spätere Berechnungen keinen Mehrwert schafft. Demzufolge wird nun die Voraussetzung für eine Imputation der unabhängigen Variablen mit fehlenden Werten geprüft.

6.3.2 Voraussetzungsprüfung der durchgeführten Imputationen

Unter den unabhängigen Variablen weisen jene der individuell besuchten Betreuungsform und Schule sowie jene des Geschlechts keine fehlenden Werte auf. Damit können in den Querschnittsanalysen nur für die unabhängigen Variablen der Bildungsherkunft, des Migrationshintergrundes und des Wohnortes fehlende Werte berichtet werden. **Tabelle 3** zeigt die Anzahl der gültigen Fälle und der im Vergleich zur finalen Stichprobe vorhandenen Anteile fehlender Werte in den einzelnen Variablen zum Schuljahr SJ2:

Tabelle 3: Übersicht der fehlenden Werte in den unabhängigen Variablen in den Analysen zum Zeitpunkt Schuljahr SJ2

Variable	Betreuungsform	Bildungsherkunft	Migrationshintergrund	Geschlecht	Wohnort	Schule
Gültige Fälle (n)	4801	4793	3982	4801	4799	4801
Fehlende Werte (.)	0	8	819	0	2	0
Anteil fehl. Werte	0,00%	0,17%	17,06%	0,00%	0,04%	0,00%

Wie dargestellt, weisen die meisten unabhängigen Variablen keinen oder mit etwa 0,2% einen eher geringen Anteil an fehlenden Werten auf. Hingegen ist bei den Variablen des Migrationshintergrundes der hohe Anteil fehlender Werte nicht zu übersehen. Im ersten Schritt zur Erarbeitung eines Imputationsmodells muss daher geklärt werden, ob diese fehlenden Werte systematisch auftreten. Hierzu wurden die fehlenden Werte der Variable Migrationshintergrund mit den bereits ausgewählten Konstrukten und weiteren aus der Forschung bekannten Variablen in Zusammenhang gesetzt. In der Bildungsforschung werden Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund oft Nachteile im schulischen Leistungserwerb zugeschrieben, die unter anderem auf ihre häufig sozial benachteiligte Position zurückgeführt werden können. Gleichzeitig wer-

den ihnen überdurchschnittlich hohe elterliche Bildungsaspirationen zugeschrieben (Relikowski, 2012). Die zwei Konstrukte der sozialen Herkunft und der elterlichen Bildungsaspiration bieten sich folglich als zusätzliche Hilfsvariablen an, um den genauen Ausfallmechanismus in der Variable Migrationshintergrund zu untersuchen. Als alternative Operationalisierung der sozialen Herkunft hat sich die bereits gebildete Variable der Bildungsherkunft angeboten, welche mit wenigen fehlenden Werten eine sinnvolle Gegenüberstellung erlaubt. Dasselbe trifft auf die Variable der elterlichen Bildungsaspiration zu. Ebenso bieten sich einige der abhängigen Variablen als weitere Prädiktoren an. Basierend auf den deskriptiven Betrachtungen wurde eine logistische Regressionsanalyse durchgeführt, um die abhängige binäre Variable der fehlenden Werte im Migrationshintergrund zu untersuchen (0 = kein fehlender Wert; 1 = fehlender Wert). Die Analyse zeigt, dass sowohl das Gesamtmodell ($\chi^2(15)=30,17$; $p<.05$; $n=2877$) als auch die Koeffizienten einzelner Variablen statistisch signifikant sind. Letzteres trifft auf die Variablen der Lernfreude, der Anstrengungsbereitschaft sowie der elterlichen Bildungsaspiration zu. Steigt beispielsweise die durch die Eltern eingeschätzte Lernfreude des Kindes, wird demnach die Wahrscheinlichkeit eines fehlenden Wertes in der Variable Migrationshintergrund erhöht. Das hier vorgestellte logistische Regressionsmodell weist in Relation zur Gesamtstichprobe jedoch aufgrund fehlender Werte in den einbezogenen Variablen eine geringe Stichprobengröße auf ($n = 2877$). Deshalb wurde durch eine schrittweise Reduzierung der verwendeten Variablen ein vereinfachtes Modell mit einer höheren Stichprobengröße erstellt. In diesem stellen sich die Koeffizienten der Anstrengungsbereitschaft, der Region und der elterlichen Bildungsaspiration als signifikant heraus ($\chi^2(5) = 27,13$; $p < .05$; $n = 4704$). Aufgrund dieses Testvorgehens kann davon ausgegangen werden, dass die fehlenden Werte in der Variablen Migrationshintergrund nicht zufällig entstanden sind. Aufgrund der bestätigten Systematik wird eine Imputation fehlender Werte als notwendig erachtet. Im Gegensatz zur Variablen des Migrationshintergrundes gestaltete sich die Prüfung der Voraussetzung einer multiplen Imputation für die anderen unabhängigen Variablen komplexer. Aufgrund der äußerst geringen Anzahl fehlender Werte (<10) in den Variablen der Bildungsherkunft und des Wohnortes war eine sinnvolle Prüfung der Art der fehlenden Werte nicht gegeben. Grundsätzlich sollte nämlich in der Durchführung inferenzstatistischer Verfahren eine gewisse Stichprobengröße in einzelnen Variablen und Teilgruppen vorhanden sein. Beispielsweise benennen Sathian et al. (2010) für logistische Regressionsanalysen ein Minimum von 10 Beobachtungen für jede Variable. Peduzzi et al. (1996) unterstreichen die Relevanz einer Mindestanzahl an Beobachtungen speziell für das Verfahren der logistischen Regressionsanalyse. Da für diese Variablen keine logistischen Regressionsanalysen durchgeführt wurden, kann nicht eindeutig davon ausgegangen werden, dass die fehlenden Werte systematisch fehlen (MCAR). Deshalb wurden auch diese Variablen in die Imputationsmodelle integriert und mit geschätzten Werten aufgefüllt. Im Gegensatz zu den Imputationsmodellen für die Analysen zum Schuljahr SJ2 werden in den Analysen zu SJ4 die vorangegangenen Messungen

der abhängigen Variablen als zusätzliche unabhängige Variablen aufgenommen. So gilt etwa die Variable Anstrengungsbereitschaft in SJ2 als potenzieller Prädiktor für fehlende Werte in der Variable der Anstrengungsbereitschaft in SJ4. Dies wiederum bedeutet, dass für die Analysen zur Betrachtung der Entwicklung (LH1 bis LH5) andere Imputationsmodelle verwendet werden. Bei genauerer Betrachtung zeigte sich, dass für die unabhängigen Variablen Anstrengungsbereitschaft in SJ2 sowie Lernfreude in SJ2 mit einem Anteil von knapp 99% gültiger Werte in SJ4 ebenfalls keine Grundlage für die Prüfung des zugrunde liegenden Ausfallmechanismus gewährleistet ist. Nur für die unabhängigen Variablen der frühen Lesefähigkeit, der mathematischen Kompetenz in SJ2 und der sozialen Fähigkeiten in SJ2 kann aufgrund der hohen Anzahl fehlender Werte sinnvoll untersucht werden, ob diese systematisch auftreten:

Tabelle 4: Übersicht der fehlenden Werte in den unabhängigen Variablen in den Berechnungen zum Zeitpunkt SJ4

Variable	Frühe Lesefähigkeit SJ2	Mathemat. Komp. SJ2	Anstrengungsbereitschaft J2	Lernfreude SJ2	Soz. Fähigkeiten SJ2
Gültige Fälle (n)	4325	4424	4771	4785	3807
Fehlende Werte (.)	476	377	30	16	994
Anteil fehl. Werte	9,91%	7,85%	0,62%	0,33%	20,70%

Für diese Variablen wurde ebenso wie bei den vorherigen Imputationsmodellen verfahren. Die Analyse der fehlenden Werte der frühen Lesefähigkeit offenbart, dass anhand einer logistischen Regressionsanalyse ein signifikantes Gesamtmodell ($\chi^2(8)=51,64$; $p<.05$; $n=4183$) mit signifikanten Koeffizienten identifiziert werden kann. Da sich ebenso in der Prüfung der fehlenden Werte der Variablen der mathematischen Kompetenz in SJ2 sowie der sozialen Fähigkeiten in SJ2 signifikante Modelle sowie Koeffizienten ergaben, wird für diese drei Variablen ebenso ein Ausfallmechanismus vermutet. Dies wiederum bedeutet, dass auch für die einzelnen Analysen zu den längsschnittlichen Hypothesen (LH1 bis LH5) das Verfahren der multiplen Imputation legitimiert ist.

6.3.3 Die konkret angewendeten Imputationsmodelle

Aufgrund der erfüllten Voraussetzungen wurde das Verfahren der Multiplen Imputation angewendet. Hierzu wurde das Vorgehen gemäß der „fully conditional specification (FCS)“ auch bekannt als „multivariate imputation by chained equations (MICE)“ (Van Buuren, Boshuizen & Knook, 1999, S. 1) gewählt. Dieses Vorgehen wird derzeit aufgrund seiner methodischen Vorteile als eines der populärsten seiner Art beschrieben (StataCorp LLC, 2019a). Erwartungsgemäß erfolgte ebenso in anderen Beiträgen zur GTS-Forschung die Anwendung der Multiplen Imputation anhand dieses Vorgehens (Linberg et al., 2018; Tillmann et al., 2021). In gleicher Weise wurden die fehlenden Werte des vorliegenden Datensatzes für die unabhängigen Variablen 40-fach

mit dem Befehl „mi impute chained“, welches auf dem Paket „Imputation by Chained Equations“ (Royston, 2009) basiert, durchgeführt. Bei den Imputationen sollen im Einklang mit der Prüfung der Art des Informationsverlusts konsequenterweise mögliche Prädiktoren, die mit den imputierten Variablen korrelieren, als Hilfsvariablen in Betracht gezogen werden (Spieß, 2010). Im vorangegangenen Abschnitt konnte bereits die Variable der elterlichen Bildungsaspiration als hilfreiche Variable bestimmt werden. Weiterhin wurden für die querschnittlichen Analysen zu SJ2 und die längsschnittlichen Analysen zu SJ4 die Imputationen aufgrund der zusätzlichen unabhängigen Variablen getrennt durchgeführt. Am Beispiel der imputierten Werte für die Variable Migrationshintergrund in SJ2 zeigt sich, dass die imputierten Werte, wie gewollt, die Verteilung der Variable nicht wesentlich verzerren. Einerseits werden lediglich Werte, wie sie in der vorgegebenen Codierung prognostiziert werden, berücksichtigt und andererseits stimmt der Gruppenanteil mit den gemeldeten Werten überein. So variiert diese Variable zwischen dem Imputationsmodell m34 mit dem niedrigsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund von etwa 20% und den Imputationsmodellen m17 sowie m38 mit dem höchsten Anteil von 21% kaum. Selbiges trifft für die imputierten Variablen der Bildungsherkunft sowie der Region zu. So unterscheidet sich der Anteil der Kinder mit hoher Bildungsherkunft im nicht imputierten Modell (mo) von den imputierten Modellen um weniger als 1%. Dies trifft auch auf die zuletzt imputierte Variable des Wohnorts zu. Weiterhin wird für Variablen mit einem hohen Anteil an fehlenden Werten eine grafische Betrachtung empfohlen (UCLA: Statistical Consulting Group, o. J.). Mithilfe sogenannter Trace-Plots, welche die Konvergenz der imputierten Variablen grafisch darstellen, können die imputierten Werte für die Variable Migrationshintergrund exemplarisch bewertet werden. **Abbildung 10** illustriert, dass die insgesamt 40 verschiedenen Imputationsmodelle zum Schuljahr SJ2 relativ unterschiedliche, aber ähnliche Verteilungen aufweisen:

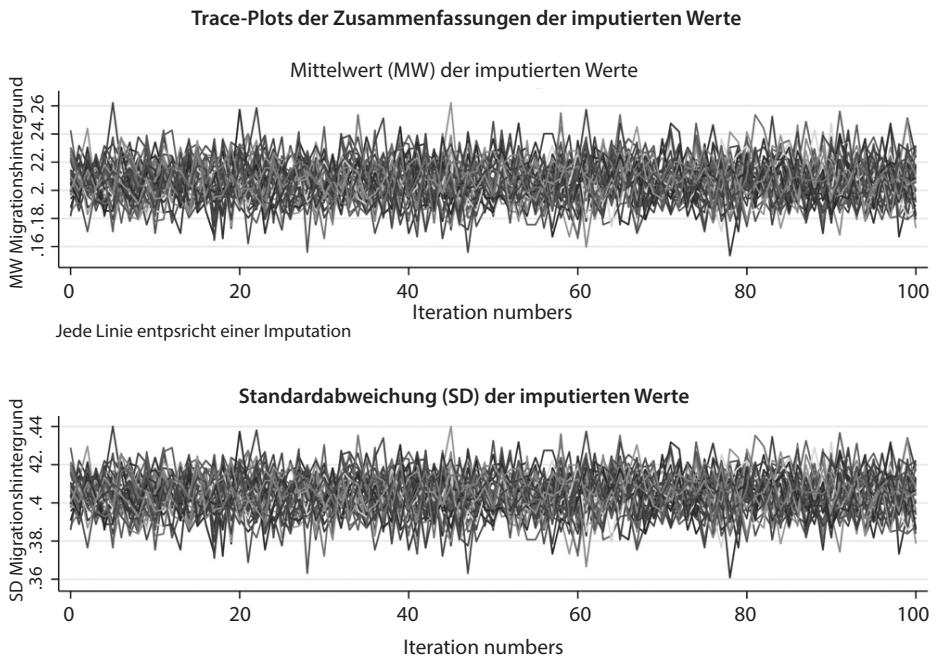


Abbildung 10: Trace-Plots der Zusammenfassungen der imputierten Werte für das Schuljahr SJ2

Daher kann festgestellt werden, dass es keine bedeutenden Abweichungen in den Imputationen für die Variable Migrationshintergrund gibt. In den späteren Berechnungen wird auch der FMI-Wert (Fraction of Missing Information) als weiteres Gütekriterium benannt. Dieser Wert zeigt, wie viel der gesamten Stichprobenvarianz auf fehlende Daten zurückzuführen ist (UCLA: Statistical Consulting Group, o. J.). Dieser Wert wird herangezogen, um die Anzahl der empfohlenen Imputationen zu bestimmen. So wird für einen FMI von 20% eine Anzahl von 20 Imputationsmodellen empfohlen (UCLA: Statistical Consulting Group, o. J.). Auch gemäß White et al. (2011) sollte die Anzahl der Imputationsmodelle m mindestens dem Prozentsatz fehlender Werte entsprechen. In den späteren Regressionsanalysen zum SJ2 zeigte sich exemplarisch maximal ein FMI von 21% und im Durchschnitt von 14%, weshalb die Anzahl von 40 Imputationen als ausreichend erachtet wird. White et al. (2011) empfehlen zudem einen Blick auf die Monte-Carlo-Fehler, welche in keinem der Berechnungsmodelle einen kritischen Wert überschritten.

6.4 Vorstellung der angewendeten Berechnungsverfahren

Um die erarbeiteten Hypothesen prüfen zu können, werden verschiedene Verfahren mit ihren je eigenen Vorteilen in Betracht gezogen, welche nun vorgestellt werden. Dabei zeigt sich später, dass alternative Berechnungsverfahren eine sinnvolle Ergänzung zu dem in dieser Studie zentral ausgewählten Berechnungsverfahren der linearen Regressionsanalyse sein können.

6.4.1 Die multiple lineare Regressionsanalyse als zentrales Berechnungsverfahren der eigenen Studie

Gemäß Kohler und Kreuter (2017) kann zur Vorhersage oder Beschreibung von Zusammenhängen eine sogenannte multiple lineare Regressionsanalyse herangezogen werden. Dieses Verfahren bildet den Einfluss einer oder mehrerer unabhängiger Variablen auf eine abhängige Variable ab und wird als das „statistische Abbild einer sozialwissenschaftlichen Fragestellung“ (Giesselmann & Windzio, 2012, S. 19) beschrieben. Da in den hier erarbeiteten Modellen die unabhängigen Variablen in kategorialer Form enthalten sind, wäre es ebenso vorstellbar, eine Varianzanalyse als Berechnungsverfahren zu wählen (Eid et al., 2017). Cohen (1968) erkennt aber in den einzelnen Aspekten der beiden Verfahren unterschiedliche Entwicklungen und stellt hierauf aufbauend die Regressionsanalyse als vorteilhafteres Berechnungsverfahren hervor. Letztlich ist es auch mit der Regressionsanalyse möglich, den Einfluss kategorialer unabhängiger Variablen zu betrachten (Eid et al., 2017). Hierzu ist es notwendig sogenannte Dummy-Variablen einzuführen. Eine Dummy-Variable ist eine dichotome Variable, welche beispielsweise die Werte 0 oder 1 annehmen kann (Kohler & Kreuter, 2017). Im Falle der eigentlich vierstufigen Variable Betreuungsform werden drei Dummy-Variablen generiert, welche angeben, ob jeweils eine spezifische Betreuungsform besucht wird. Für eine der vier Betreuungsformen muss dabei keine Dummy-Variable gebildet werden, welche damit als die sogenannte „Referenzkategorie“ (Kohler & Kreuter, 2017, S. 312) gilt. Eine solche Dummy-Codierung ermöglicht den Vergleich der Werte der abhängigen Variablen zwischen verschiedenen Kategorien, nämlich der Referenzkategorie und einer ausgewählten weiteren Ausprägung der unabhängigen Variablen (Eid et al., 2017). Wenn eine Forschungsfrage eine Fokussierung auf eine Referenzgruppe erlaubt, wird ein solches Vorgehen in der Forschungsliteratur sogar explizit empfohlen (Eid et al., 2017). Dieses Verfahren bietet sich damit speziell für das vorliegende Forschungsvorhaben an, da der Kontrast der alternativen Betreuungsformen speziell zur Gruppe der traditionellen HTS das zentrale Forschungsinteresse darstellt. Neben der Möglichkeit der Dummy-Codierung bietet die Regressionsanalyse zusätzliche Erweiterungsmöglichkeiten, um beispielsweise die Entwicklung auf einzelnen Konstrukten zu analysieren. In den Sozialwissenschaften werden solche längsschnittlichen Zusammenhänge

oft mithilfe von Modellen analysiert, die frühere Werte der abhängigen Variable kontrollieren (Holm, Hjorth-Trolle & Andersen, 2023). Um also die in den längsschnittlichen Hypothesen fokussierte Persönlichkeitsentwicklung (LH1 bis LH5) abzubilden, wurden in den Regressionsanalysen zum Zeitpunkt SJ4 die vorangegangenen Werte aus SJ2 als unabhängige Variablen aufgenommen. Nur für eine abhängige Variable trifft das nur bedingt zu. In der Berechnung zur Entwicklung der Lesekompetenz sollte bedacht werden, dass das Konstrukt in den beiden Messzeitpunkten unterschiedlich operationalisiert wurde (siehe Kapitel 6.2.3.1). Darüber hinaus ist es in Regressionsmodellen möglich, Interaktionseffekte zu beachten. Diese Effekte liegen vor, sobald der Zusammenhang einer erklärenden Variablen mit der abhängigen Variablen durch eine weitere erklärende Variable bestimmt wird (Kohler & Kreuter, 2017). In dem vorliegenden Beitrag würde dies der letzten Spezifizierung der grundlegenden Hypothese entsprechen, also inwieweit der Einfluss der Betreuungsform auf die betrachteten Persönlichkeitsmerkmale durch die familiäre Bildungsherkunft bedingt ist. Insgesamt kann die Regressionsanalyse damit als Verfahren zur zielführenden Bearbeitung der meisten hier aufgestellten Hypothesen bewertet werden.

6.4.1.1 Voraussetzungen der linearen Regressionsanalyse

Damit eine lineare Regressionsanalyse sinnvoll geschätzt werden kann, sollte ein Blick auf bestimmte Verteilungen und Kennwerte der einbezogenen Variablen erfolgen (Stoetzer, 2017). Als grundlegende Voraussetzung wird primär die korrekte Modellspezifikation diskutiert. Damit wird gemeint, dass der durch die Regressionsanalyse abgebildete Zusammenhang linear vorliegen sollte (Eid et al., 2017). Die Spezifikation eines Modells wird in der Regel mit der Erstellung eines sogenannten Residual-vs.-Fitted-Plots geprüft (Kohler & Kreuter, 2017). Da im Fall der vorliegenden Berechnungen die unabhängigen Variablen überwiegend in kategorialer Form vorliegen, ist eine solche grafische Betrachtung wenig ergiebig. Die Linearität des betrachteten Zusammenhangs wird im Folgenden somit lediglich aufgrund der theoriegeleiteten Auseinandersetzung behauptet. Im Gegensatz hierzu ist es möglich, die weiteren Voraussetzungen wie die zufällige Verteilung der Residuen empirisch zu prüfen. Sobald die Verteilung der Residuen keinem Muster entspricht, kann von einer in der Regressionsanalyse erforderlichen Homoskedastizität ausgegangen werden (Stoetzer, 2017). Anders als die Untersuchung der Linearität kann die Homoskedastizitätsannahme nicht nur visuell, sondern mithilfe statistischer Tests wie des Breusch-Pagan-Tests untersucht werden (Stoetzer, 2017). Neben systematischen Mustern in der Verteilung der Residuen können in einer Regressionsanalyse auch Ausreißer, also extreme Datenpunkte in den durch die Variablen gebildeten Teilgruppen, zu Verzerrungen führen (Eid et al., 2017). Vorerst sollte aber überprüft werden, ob Eingabefehler in den Daten vorliegen, und diese gegebenenfalls korrigiert oder entfernt werden (Eid et al., 2017; Kohler & Kreuter, 2017). Jedoch können ebenso abseits von Eingabefehlern extreme Datenpunkte vorliegen. Zum genauen Umgang mit vorliegenden Ausreißern in einem Datensatz gibt es hingegen keine ein-

deutige Handlungsempfehlung, da „[...] ein Ausreißerwert ein ganz normaler Wert der Verteilung sein [kann]“ (Eid et al., 2017, S. 710). Der Ausschluss extremer Werte stellt demnach eine inhaltliche sowie kritische Entscheidung dar, welche je nach Variable überdacht werden sollte. Regressionsmodelle können zudem durch die Abhängigkeit der Residuen oder im speziellen Fall durch Autokorrelation verzerrt werden. Vor allem in Zeitreihenanalysen wird beobachtet, dass sich aufeinanderfolgende Beobachtungen häufig systematisch ähneln (Eid et al., 2017; Kohler & Kreuter, 2017). In Querschnittdaten liegt dieses Problem selten vor (Stoetzer, 2017). Dies trifft auf viele der in dieser Studie betrachteten Variablen zu. Eine Ausnahme hiervon stellen Analysen in den Modellen zu Schuljahr SJ4 dar, welche eben als Kontrollvariablen die vorangegangenen Messungen der abhängigen Variablen enthalten, weshalb ein Zusammenhang der Messung dabei durchaus explizit erwartet wird. Eine Abhängigkeit der Residuen kann letztlich ebenso auf die Art der Stichprobenziehung zurückzuführen sein, wie es beispielsweise bei Klumpenstichproben der Fall ist (Eid et al., 2017). Eine solche Klumpenstichprobe führt zu ineffizienten Schätzungen, was wiederum zu möglichen fehlerhaften Signifikanzannahmen führen kann (Eid et al., 2017; Kohler & Kreuter, 2017). Die Residuen sollten in Regressionsanalysen aber nicht nur unabhängig voneinander, sondern zudem normalverteilt sein (Stoetzer, 2017). Das in der linearen Regressionsanalyse verwendete Schätzverfahren der „Ordinary Least Squares“ (kurz: OLS) ermittelt die Regressionskoeffizienten, indem es die Summe der quadrierten Unterschiede zwischen den beobachteten und vorhergesagten Werten minimiert (Eid et al., 2017). Die Normalverteilung dieser Residuen ist damit also wesentlich entscheidender als die Normalverteilung der unabhängigen Variablen (Stoetzer, 2017). Neben statistischen Tests wie dem Shapiro-Wilk- oder Kolmogorov-Smirnov-Test kann die Prüfung der Normalverteilung der Residuen grafisch anhand sogenannter Probability-Probability-Plots (kurz: P-P-Plots) oder Quantile-Quantile-Plots (kurz: Q-Q-Plots) durchgeführt werden (Eid et al., 2017; Stoetzer, 2017). Wenn diese Annahme verletzt wird, werden die Regressionsgewichte und Standardfehler dennoch relativ unverzerrt geschätzt, besonders bei großen Stichproben. In einigen Disziplinen wird diese Annahme sogar unter Berufung auf den zentralen Grenzwertsatz ignoriert (Eid et al., 2017; Stoetzer, 2017). Die letzte zu beachtende Voraussetzung für eine lineare Regressionsanalyse stellt die Multikollinearität dar. Diese liegt vor, sobald mehrere Prädiktoren mit anderen hoch korrelieren oder eine unabhängige Variable als Linearkombination anderer unabhängiger Variablen gilt (Eid et al., 2017; Stoetzer, 2017). Vor allem bei der Verwendung von Dummy-Variablen ist Letzteres zu berücksichtigen. Es wird daher nicht nur empfohlen, eine Referenzkategorie eindeutig und theoretisch fundiert zu benennen, sondern auch, wie in der vorliegenden Studie beachtet, die Dummy-Variable mit der größten Fallzahl als Referenzkategorie zu bestimmen (Stoetzer, 2017). Daneben ist es wichtig, das Ausmaß der Multikollinearität zu beachten (Stoetzer, 2017). Zur genauen Bewertung werden sogenannte VIF- und Toleranz-Werte betrachtet, welche mit steigendem Wert eine steigende Multikollinearität anzeigen (Eid et al., 2017; Stoetzer, 2017). Die Regres-

sionsanalyse bietet sich letztlich aufgrund mehrerer Vorteile als zentrales Berechnungsverfahren an, birgt aber ebenso bestimmte Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen.

6.4.1.2 Korrekturen und alternative Berechnungsverfahren der linearen Regressionsanalyse

Wie demonstriert wurde, liegen für das Verfahren der linearen Regressionsanalyse zahlreiche Voraussetzungen vor. Der Verstoß einzelner Voraussetzungen muss aber nicht unbedingt zur Wahl eines anderen Verfahrens führen. Cohen (1968) betonte, dass Regressionsverfahren aufgrund von Korrekturverfahren ein gewisses Erweiterungspotenzial bieten. So können beispielsweise durch robuste Schätzverfahren die Auswirkungen von Heteroskedastizität, also das Ausbleiben von Homoskedastizität, korrigiert werden (Giesselmann & Windzio, 2012; Kohler & Kreuter, 2017). Eine weitere Option zur Bewältigung der Verletzung der Homoskedastizitätsannahme wäre die Transformation der Variablen. Transformationen von Variablen sollten jedoch mit Vorsicht verwendet werden, da diese die inhaltliche Interpretation der geschätzten Koeffizienten verändern (Stoetzer, 2017). Darüber hinaus ist es möglich, eine Verzerrung der Standardfehler aufgrund der Struktur der Daten, wie etwa bei Klumpenstichproben, durch Korrekturverfahren zu berücksichtigen (Tillmann et al., 2021). Für andere mögliche Voraussetzungsverstöße können hingegen keine konkreten Korrekturverfahren genannt werden, weshalb es unter Umständen sinnvoll ist, abseits von Korrekturen alternative Berechnungsverfahren in Betracht zu ziehen. Im Falle von Ausreißern könnte als Lösung der Rückgriff auf alternative Berechnungen anhand des 50%-Quantils, also des Medians, dienen (Stoetzer, 2017). Eine solche Medianregressionsanalyse bietet den Vorteil, der klassischen Regressionsanalyse ähnlich zu sein (Kohler & Kreuter, 2017). Im Gegensatz zur traditionellen OLS-Schätzung wird in diesem Verfahren die „Least Absolute Deviation“-Methode (kurz: LAD) angewendet, was dazu führt, dass große Abweichungen keinen signifikant verzerrten Einfluss haben (Stoetzer, 2017). Dies bedeutet, dass die Medianregressionsanalysen gegenüber untypischen Datenpunkten als robust bewertet werden (Kohler & Kreuter, 2017).

6.4.2 Kontingenztabellen zur Prüfung möglicher Selektionsmechanismen

Neben der Untersuchung des Einflusses auf eine metrische Variable liegen in den Hypothesen H₂ und H₃ die Variablen in anderen Skalierungen vor. Hypothese H₂ konzentriert sich etwa auf den Vergleich der verschiedenen Betreuungsformen mit dem Anteil von Schulen, die ein bestimmtes Angebot in verschiedenen Intensitätsstufen haben. Dies stellt somit eine Untersuchung einer nominalen Variablen mit einer höchstens ordinalskalierten Variablen dar. Solche Analysen und die dahinterliegende Klärung eines möglichen Zusammenhangs nominaler Variablen können durch zweidimensionale Häufigkeitstabellen, auch bekannt als Kreuz- oder Kontingenztafel, durchge-

führt werden (Cleff, 2015; Kohler & Kreuter, 2017). Um festzustellen, ob es eine Beziehung zwischen den Verteilungen von zwei nominalskalierten Variablen gibt, wird der Chi-Quadrat-Test (χ^2) empfohlen (Kohler & Kreuter, 2017; Kopp & Lois, 2014). Dieser gilt als „relativ voraussetzungsarm“ (Akremi & Baur, 2008, S. 239). Als eine der wenigen Voraussetzungen wird in diesem Test erwartet, dass die Zuordnung von Personen zu den verschiedenen Merkmalsausprägungen unabhängig voneinander erfolgt und dass jede Merkmalsausprägung bestimmte erwartete Häufigkeiten aufweisen kann (Sedlmeyer & Renkewitz, 2018). Tendenziell ist der Wert des Chi-Quadrat-Tests aber schwer zu interpretieren, da dieser von der Größe der betrachteten Variablen und der Stichprobe abhängt (Akremi & Baur, 2008; Cleff, 2015). Folglich können in großen Stichproben bereits minimale Unterschiede als signifikant eingeschätzt werden (Kopp & Lois, 2014). Deshalb werden zur Darstellung eines Zusammenhangs, der durch Kreuztabellen abgebildet wird, die Maße Phi oder, bei Merkmalen mit mehr als zwei Ausprägungen, das Cramérs V verwendet (Akremi & Baur, 2008; Sedlmeyer & Renkewitz, 2018). Da das Cramérs V unabhängig von der Größe einer Kontingenztafel ist, wird es in der Forschungspraxis als das „am sinnvollsten einsetzbare Zusammenhangsmaß zweier nominaler oder ordinaler Variablen“ (Cleff, 2015, S. 84) beschrieben. Wenn der Wert von Cramérs V über 0,1 liegt, wird ein schwacher Zusammenhang festgestellt. Ab einem Wert von 0,3 wird ein mittlerer Zusammenhang angenommen, und ab einem Wert von 0,6 wird ein starker Zusammenhang attestiert (Cleff, 2015).

6.4.3 Die einzelnen Berechnungsmodelle und ihre Berechnungsverfahren im Querschnitt

Im Folgenden wird nun die Prüfung der Voraussetzungen der querschnittlichen Berechnungsverfahren zu den Hypothesen H₁, H₂ und H₃ und den darauffolgenden Hypothesen H₄ bis H₁₁ vorgestellt. Letztere Voraussetzungsprüfungen werden Übersicht halber nur anhand ausgewählter Beispiele detailliert diskutiert. Zum Abschluss dieses Kapitels werden dann die einzelnen Voraussetzungen nochmals in einer Tabelle für alle einzelnen Berechnungen übersichtsschaffend zusammengefasst.

6.4.3.1 Die Hypothese H₁: Testung des zeitlichen Unterschieds der individuellen Betreuungszeit anhand einzelner Dummy-Regressionsanalysen

Aufgrund der vorliegenden Skalierung der abhängigen Variablen Betreuungszeit als intervallskalierte Variable und der nominal skalierten unabhängigen Variablen Betreuungsform wird zur Testung der Hypothese H₁ eine Regressionsanalyse mit Dummy-Codierung durchgeführt. Hierbei wird theoriegeleitet ein linearer Zusammenhang angenommen, also dass mit steigender Betreuungsform eine steigende Zeitinvestition einhergeht. Im Unterschied zur Prüfung der späteren Hypothesen (H₄ bis H₁₁) liegt der Fokus in diesem Modell nicht allein auf dem Unterschied zur HTS. Um also Vergleiche zwischen allen Betreuungsformen anzubieten, werden verschiedene Regressions-

modelle mit wechselnder Referenzkategorie berechnet. Da der Einfluss der jeweiligen Betreuungsform auf die geäußerte Betreuungszeit nicht von anderen Einflüssen gestört werden sollte, werden in den einzelnen Regressionsverfahren keine weiteren Kontrollvariablen aufgenommen. Zudem liegen in der einzigen unabhängigen Variable der Betreuungsform keine fehlenden Werte vor, weshalb kein Anlass zur Durchführung einer Imputation besteht. Letztlich wurden insgesamt vier verschiedene Regressionsanalysen (H1a bis H1d) für alle SchülerInnen durchgeführt, für welche Informationen in der abhängigen Variable verfügbar waren ($n=4794$). Zur Prüfung der Heteroskedastizität wurde der Breusch-Pagan-Test herangezogen, welcher das Vorliegen von Heteroskedastizität attestiert ($\chi^2=551,85$; $p<.05$; $n=4794$). Dies könnte wiederum auf das Vorhandensein von Ausreißern in allen vier Gruppen der Betreuungsformen zurückgeführt werden, was der Verletzung einer weiteren Annahme gleichkommt. Zudem deutet die visuelle Untersuchung mithilfe eines Q-Q-Plots in **Abbildung 11** darauf hin, dass die Abweichungen der Residuen von der Normalverteilung hauptsächlich bei niedrigen Werten zu finden sind:

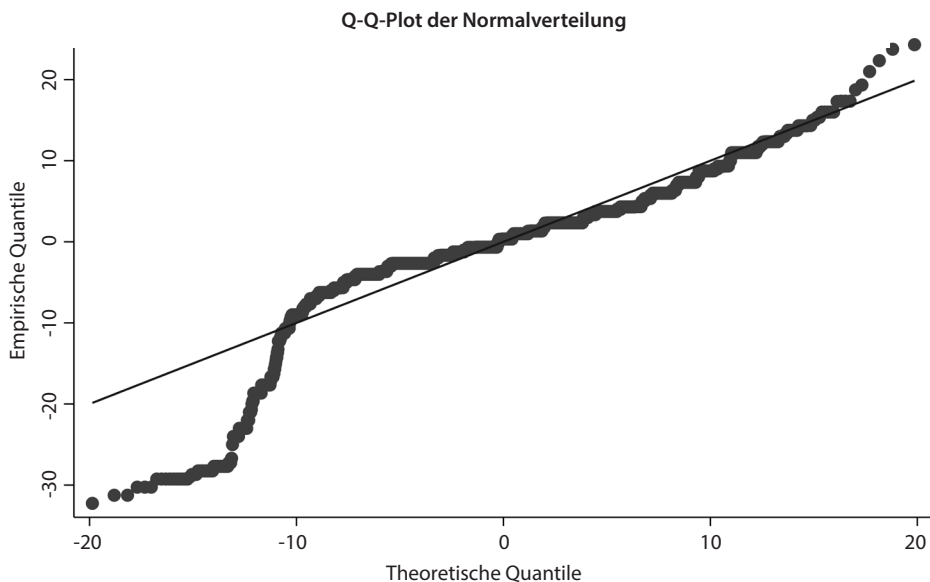


Abbildung 11: Q-Q-Plot für normalverteilte Daten der Regressionsanalysen mit der abhängigen Variablen Betreuungszeit und der unabhängigen Variablen der Betreuungsform

Aufgrund der vorgestellten Annahmeverstöße wird für die Regressionsanalysen zur Hypothese H1 eine Standardfehlerkorrektur vorgenommen und die Analysen zusätzlich durch das alternative Berechnungsverfahren der Medianregressionsanalyse ergänzt.

6.4.3.2 Die Hypothesen H2 und H3: Testung der Unterschiede in der institutionellen Angebotsgestaltung und der Schülerschaft – anhand von Kontingenztabelanalysen

Für die Überprüfung der Hypothesen H2 und H3 sind nur kategoriale Variablen verfügbar. In Hypothese H2 werden beispielsweise zu der kategorialen Variablen der Betreuungsform die 23 verschiedenen Variablen zur Angebotsintensität in ihrer siebenstufigen Skalierung in Beziehung gesetzt. Der Zusammenhang wird dabei durch den Chi-Quadrat-Test geprüft und durch das Maß des Cramérs V bewertet. Die Voraussetzungen dieses Tests können als gegeben betrachtet werden, da für jede untersuchte Person eindeutige Werte und die Daten nur im Querschnitt vorliegen, also unabhängig voneinander sind. Wie in der Testung der Hypothese H1 wird zudem auf den Datensatz ohne imputierte Werte zurückgegriffen.

6.4.3.3 Die Hypothesen H4 bis H11: Testung der Modelle M1 und M2 anhand multipler Dummy-Regressionsverfahren

Für die Gruppenunterschiede zum Schuljahr SJ2 ist es möglich, die verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale unter Beachtung der zentralen Variablen der Betreuungsform sowie weiterer Kontrollvariablen zu untersuchen. Wenn sich die vorab geprüften Hypothesen H1 bis H2 bestätigen, sollte eine zeitlich und inhaltlich intensivere Betreuung mit den formalisierteren Betreuungsformen einhergehen. Mit Blick auf das bisherige Verständnis der Forschung, dass mit einer intensiveren Teilnahme an GTA stärkere Effekte einhergehen können, wird also ein lineares Verhältnis des Besuchs der verschiedenen Betreuungsformen und der ausgewählten Persönlichkeitsmerkmale unterstellt. Für all jene Hypothesen H4 bis H11 liegen die Persönlichkeitsmerkmale zudem intervallskaliert und die unabhängigen Variablen kategorial vor. Die Skalierung der Variablen sowie die Spezifikation der Modelle sprechen daher für die Auswahl der linearen Regressionsanalyse als statistische Methode. Da neben dem Einfluss der Betreuungsform ein methodisches Interesse der Arbeit an dem Mehrwert einer differenzierteren Betrachtung der GTS vorliegt, werden diese Regressionsanalysen in zwei verschiedenen Modellvarianten (M) durchgeführt. In den Modellen M1 wird anhand der Minimaldefinition allein der binäre Kontrast der Gruppe der GTS zur Gruppe der HTS analysiert. Beispielsweise wird in Modell M1-4 die durchschnittliche Lesefähigkeit der SchülerInnen in einer GTS (Hypothese H4), egal ob in Verantwortung eines Hortes oder einer Schule, im Vergleich zu der durchschnittlichen Leistung in der Lesefähigkeit der SchülerInnen in einer HTS, egal ob mit oder ohne Besuch einer MB, betrachtet. Im Unterschied zu den Berechnungen in den Modellen M1 erfolgt in den Modellen M2 eine genauere Betrachtung (siehe **Abbildung 12**, S. 171).

In diesen werden der Einfluss des Besuchs einer MB und die Differenzierung der GTS konkret in die Analysen einbezogen. Somit ergeben sich in den Modellen M2 vier Vergleichsgruppen. Ähnlich dem Forschungsvorgehen von Lossen et al. (2016) wurde sich für eine sukzessive Vorgehensweise entschieden. Das bedeutet, dass bei der Untersuchung der Hypothese H4 zunächst die binäre Operationalisierung (M1-4) und anschließend die differenzierte quaternäre Operationalisierung (M2-4) präsentiert wird, wodurch der Mehrwert der erweiterten Operationalisierung der Betreuungsform geprüft werden soll.

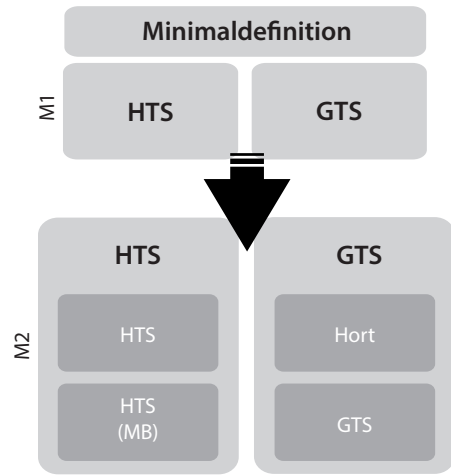


Abbildung 12: Unterschiedliche Operationalisierungen der UV Betreuungsform in Modell M1 & M2

Modelle M1-4 und M2-4: Regressionsanalysen mit der abhängigen Variable Lesefähigkeit

Die Regressionsanalysen der Modelle M1 sowie M2 zur Hypothese H4 fokussieren die abhängige Variable der Lesefähigkeit zum Zeitpunkt SJ2. Ein erster Blick auf die Verteilung dieser Variable in **Abbildung 13** (siehe S. 172) zeigt, dass die Daten einer Normalverteilung ähneln, von dieser aber jedoch etwas abweichen. Da sich die Werte im niedrigen Bereich des Summenscores der Variable häufen, kann die vorgezeigte Verteilung als „linkssteil“ (Eid et al., 2017, S. 1207) beschrieben werden. Gleichfalls zeigen sich bei Betrachtung der einzelnen durch die unabhängigen Variablen gebildeten Teilgruppen Ausreißer im oberen Rand der einzelnen Verteilungen (siehe **Abbildung 32**, Anhang S. 318). Zudem verweist der Breusch-Pagan-Test ($\chi^2=17,86$; $p<.00$) auf das Vorliegen von Heteroskedastizität. Eine zusätzliche Analyse der Residuenverteilung mittels eines Q-Q-Plots legt nahe, dass die Residuen nicht normalverteilt sind. Da die Verteilung der Residuen die Interpretation der Ergebnisse beeinflussen kann, sollten in den Modellen zur Hypothese H4 Korrekturverfahren angewendet werden. Weiterhin könnte in diesen Modellen die Transformation der abhängigen Variablen in Betracht gezogen werden. Die mathematische Grundlage der Transformation wurde anhand des „Ladder-Tests“ bestimmt, welcher verschiedene Transformationen einer Variablen zur Anpassung an eine Normalverteilung prüft (Gould & Hilbe, 1991). Im Falle der Lesefähigkeit wurde dabei vorgeschlagen, die Werte der Variable anhand der Quadratwurzel zu transformieren. Die oberflächliche Betrachtung der sodann transformierten Variablen anhand eines Histogramms lässt vermuten, dass dies durchaus zielführend ist, da sich nun die Verteilung symmetrischer gestaltet und sich der theoretischen Normalverteilung annähert (siehe **Abbildung 14**, S. 172).

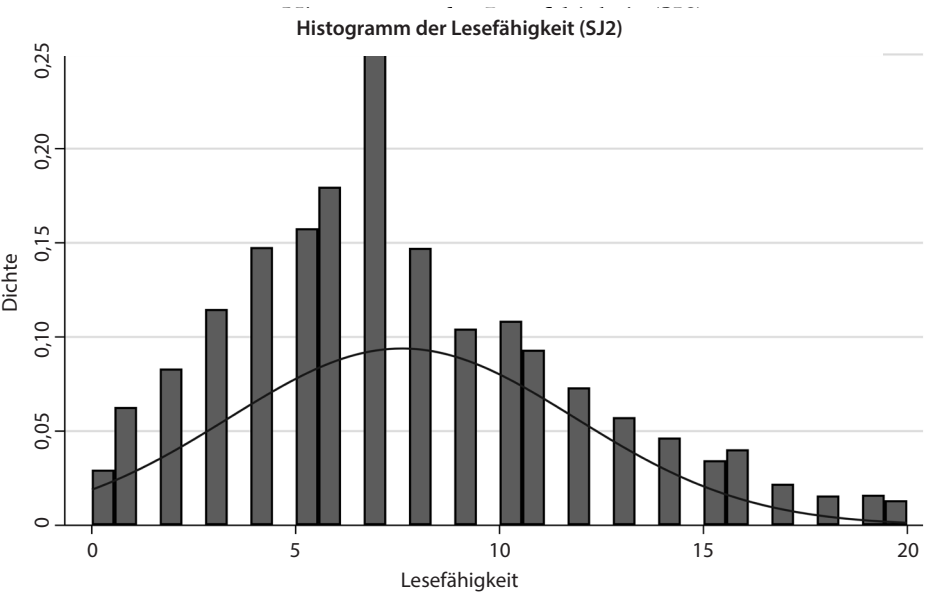


Abbildung 13: Histogramm zur Hypothese 4 mit der abhängigen Variablen der Lesefähigkeit in SJ2

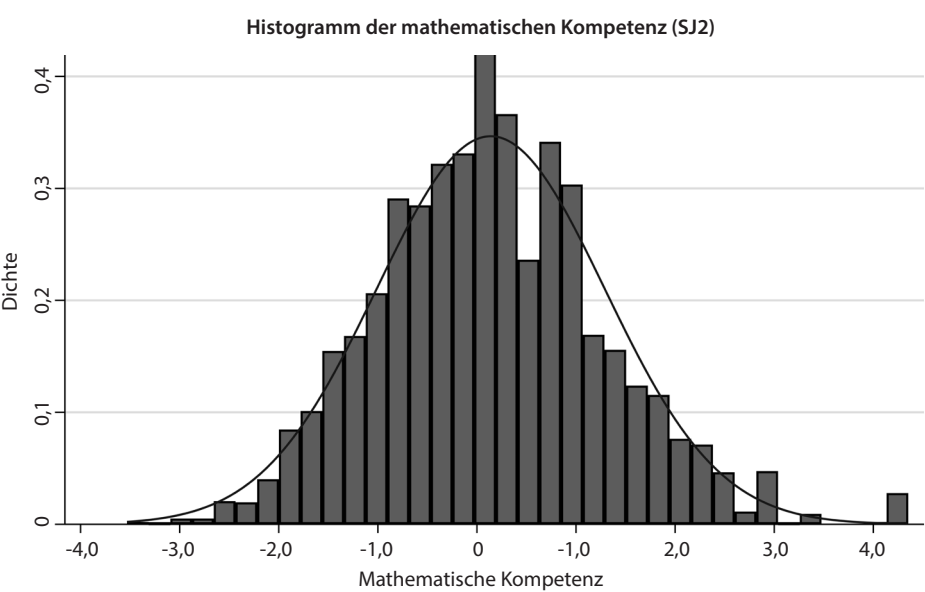


Abbildung 14: Histogramm zur Hypothese 4 mit der abhängigen Variablen der Lesefähigkeit in transformierter Form in SJ2

Des Weiteren deutet der Breusch-Pagan-Test für die Analyse mit der transformierten Variablen nun auf das Vorliegen von Homoskedastizität hin ($\chi^2 = 3,63$; $p > .05$). Sowohl in den Regressionsanalysen mit den transformierten als auch den untransformierten Variablen zeigten sich bei der Prüfung auf Multikollinearität keine Auffälligkeiten. Selbst die höchsten Ausprägungen der VIF-Werte unterschreiten deutlich den in der Literatur als auffallend eingeschätzten Wert von 10 (Eid et al., 2017), womit die Voraussetzung einer schwachen Multikollinearität in dem Modell M1-4 als erfüllt gilt. Die Untersuchung der Multikollinearität im Modell M2-4 mit der differenzierten Operationalisierung der Betreuungsform weicht hiervon nur gering ab. Der durchschnittliche VIF erhöhte sich im Vergleich zu Modell M1-4 von knapp 2,0 auf 3,0. Deshalb wird auch beim Modell M2-4 keine problematische Multikollinearität angenommen. Die Prüfung auf Homoskedastizität in Modell M2-4 zeigt gleichfalls Ähnlichkeiten zur Prüfung in Modell M1-4. Der Breusch-Pagan-Test in Modell M2-4 mit der untransformierten abhängigen Variable deutet auf den Verstoß der Annahme der Homoskedastizität ($\chi^2 = 19,86$; $p < .00$) hin, während bei Verwendung der transformierten Variable die Annahme von Homoskedastizität vorliegt ($\chi^2 = 3,12$; $p > .05$). Insgesamt kann durch die Transformation der abhängigen Variablen in beiden Modellen M1-4 und M2-4 die Problematik der Heteroskedastizität bearbeitet werden. Da Transformationen aber durch die anhand der Quadratwurzel transformierten Werte schwer zu interpretieren sind, wird im nächsten Schritt für die Modelle M1-4 und M2-4 die alternative Verwendung der robusten Regressionsanalyse bevorzugt. Zudem können in beiden Modellen, also mit oder ohne Einsatz der transformierten abhängigen Variablen, Ausreißer bestätigt werden (siehe Abbildung 33, Anhang S. 319). Aufgrund dieser Ausreißer wird eine Medianregressionsanalyse als ergänzende Berechnung für die Modelle M1-4 und M2-4 als angebracht erachtet.

Modell M1-5 und Modell M2-5: Regressionsanalysen mit der abhängigen Variable mathematische Kompetenz

In den Modellen M1-5 und M2-5 fällt bei der deskriptiven Betrachtung der abhängigen Variablen der mathematischen Kompetenz auf, dass die Verteilung der Werte einer Normalverteilung ähnelt. Aufgrund der symmetrischen Verteilung ist im Gegensatz zur Variablen der Lesefähigkeit gemäß dem Ladder-Test keine Transformation hilfreich. Es zeigt sich zwar, dass die Variable einer Normalverteilung folgt, jedoch ist auch erkennbar, dass ein nicht zu vernachlässigender Anteil der Werte am oberen Ende des Maximums ($WLE > 4,0$) liegt (siehe **Abbildung 15**, S. 174). Auch der genauere Blick auf Ausreißer anhand sogenannter Box-Plots verdeutlicht, dass in den durch die Kontrollvariablen gebildeten Teilgruppen solche extremen Werte und damit Ausreißer identifiziert werden können (siehe **Abbildung 34**, Anhang S. 320). Diese Problematik liegt sowohl in dem Modell M1-5 als auch in dem Modell M2-5 vor. Gleichfalls zeigt die grafische Betrachtung anhand von Q-Q-Plots, dass die Residuen streng genommen nicht normalverteilt sind (**Abbildung 16**, S. 174).

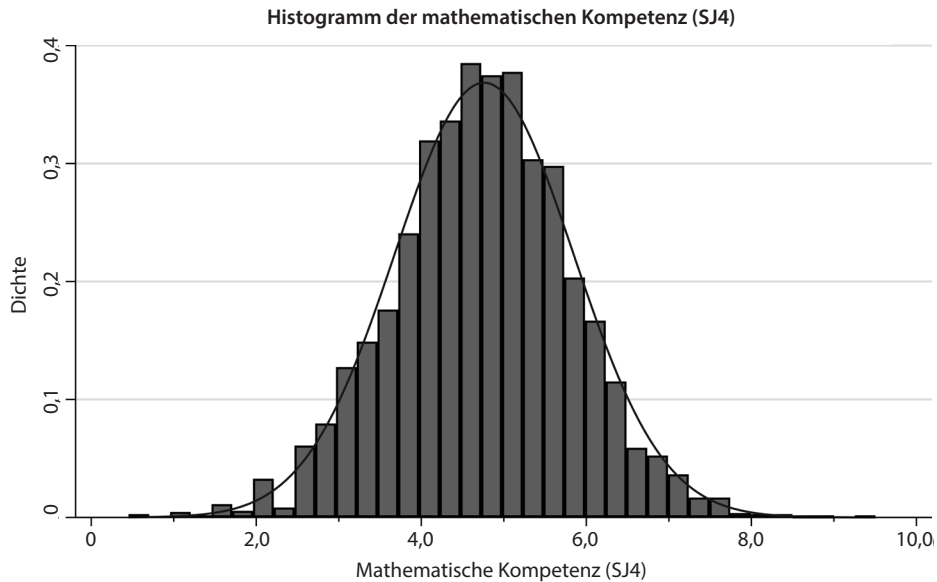


Abbildung 15: Histogramm zur Hypothese 5 mit der abhängigen Variablen der mathematischen Kompetenz in SJ2

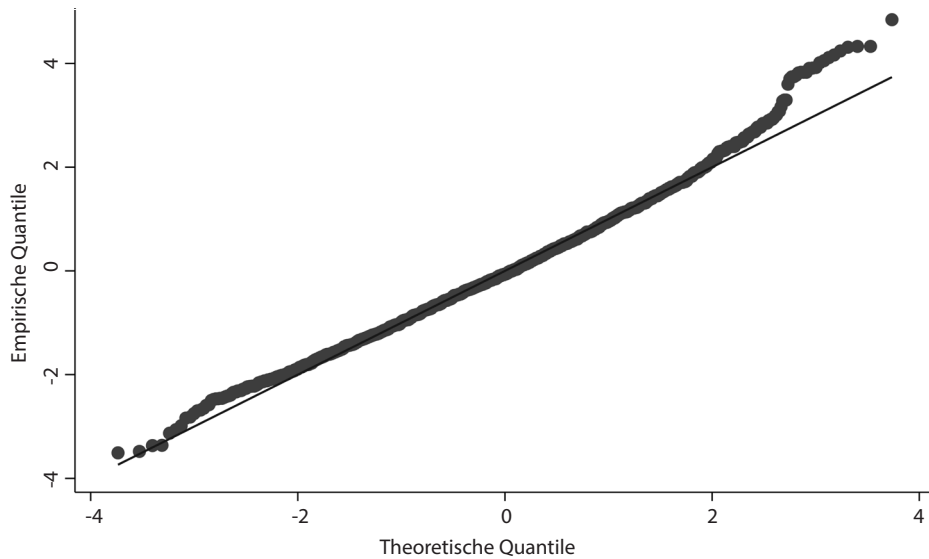


Abbildung 16: Q-Q-Plot für normalverteilte Daten der Regressionsanalysen mit der abhängigen Variablen der mathematischen Kompetenz

Die Betrachtung des Q-Q-Plots stellt hervor, dass speziell am oberen Ende der Verteilung Abweichungen von der theoretisch angenommenen Normalverteilung vorliegen. Zusätzlich bestätigt der Breusch-Pagan-Test sowohl für das Modell M1-5 ($\chi^2=5,01$; $p<.05$) als auch für das Modell M2-5 ($\chi^2=4,97$; $p<.05$) die Abweichungen der Residuen.

Während in diesem Modell folglich Ausreißer sowie Heteroskedastizität bestätigt werden, deuten die VIF-Werte der einzelnen Variablen auf eine schwache Ausprägung der Multikollinearität hin. Modell M1-5 zeigt mit einem durchschnittlichen VIF von 20 eine große Ähnlichkeit zu den VIF-Werten des Modells M2-5, mit einem Wert von 1,4 Punkten. Aufgrund all jener Umstände werden in den Modellen zur Hypothese H5 lineare Regressionsanalysen inklusive einer Standardfehlerkorrektur durchgeführt sowie durch die Hinzunahme von Medianregressionsanalysen gegengeprüft.

6.4.3.4 Modelle M1-6 bis einschließlich M2-11: Die weiteren Regressionsanalysen zu den Hypothesen H6 bis H11

Die ausführliche Untersuchung der Annahmen der geplanten Regressionsmodelle wurde anhand der Modelle M1-4 bis M2-5 beispielhaft dargelegt. In gleicher Weise wurde für die Modelle M1-6 bis einschließlich M2-11 vorgegangen. Wie **Tabelle 5** zusammenfasst, wurden für alle zwölf Modelle der Querschnittsanalysen zum SJ2 (M1-4 bis M2-11) der Vorteil einer möglichen Transformation der jeweils abhängigen Variablen, das Vorliegen von Homoskedastizität sowie Ausreißern in den betrachteten Teilgruppen, das Ausmaß der Multikollinearität und letztlich die Normalverteilung der Residuen untersucht:

Tabelle 5: Übersicht der erfüllten und nicht erfüllten Voraussetzungen der Regressionsanalysen für die Modelle des Schuljahrs 2

M	AV	Transf.	Homosk.		Ausreißer		Multikol.	NV der Residuen
			Orig.	Transf.	Orig.	Transf.		
M1-4	Lesefähigkeit	Quadratwurzel		☑		☒	☑	
M2-4								
M1-5	Mathematische Kompetenz	N. v.		N. v.		N. v.	☑	
M2-5								
M1-6	Anstrengungs- bereit.	Quadrierung		☑		☑	☑	
M2-6								
M1-7	Lernfreude	Quadrierung		☒		☒	☑	
M2-7			☒		☒			☒
M1-8	Soziale Fähigkeit	Quadratwurzel		☒		☒	☑	
M2-8								
M1-9	Störendes Verhalten	Quadratwurzel		☒		☑	☑	
M2-9								
M1-10	Soziale Integration	Quadrierung		☒		☒	☑	
M2-10								
M1-11	Eigenständigkeit	Quadrierung		☑		☑	☑	
M2-11								

☒ = Voraussetzung nicht erfüllt; ☑ = Voraussetzung erfüllt

Tabelle 5 zeigt, dass beispielsweise zur Prüfung der Hypothese H4 für die Modelle M1-4 sowie M2-4 die abhängige Variable (AV) Lesefähigkeit anhand der Verwendung der Quadratwurzel transformiert wurde, welche wie erhofft die Symmetrie der Verteilung der Variablen positiv beeinflussen kann. Die genauen Kennwerte für alle Tests zur Prüfung der Voraussetzungen können in der Übersichtstabelle im Anhang nachgeschlagen werden (siehe Tabelle 42, Anhang S. 323). In **Tabelle 5** wird zudem übersichtsschaffend verdeutlicht, welche der verschiedenen Transformationen gemäß dem Ladder-Test zu einer symmetrischeren Verteilung der Werte führt. Eine Ausnahme bildet hierbei die Variable der mathematischen Kompetenz, für welche keine Transformation empfohlen werden kann. Zwar wird eine Transformation der abhängigen Variablen üblicherweise zur Bearbeitung eines nichtlinearen Zusammenhangs verwendet (Kohler & Kreuter, 2017), aber dennoch kann diese in einigen Modellen die Problematik der Heteroskedastizität und der Ausreißer adressieren. Dies ist exemplarisch im Fall der transformierten Variablen der Anstrengungsbereitschaft zu erkennen (siehe Abbildung 35 und Abbildung 36, Anhang S. 321–322). Da hingegen nur in wenigen Fällen die Transformation der Variablen sowohl Homoskedastizität als auch eine niedrige Zahl an Gruppen ohne Ausreißer gewährleistet, wird für die Modelle M1-4 bis M2-11 eine sogenannte robuste Regressionsanalyse mit untransformierter Variable favorisiert. Dadurch kann sodann in allen Modellen eine einheitliche Berechnungsgrundlage zur Korrektur der Heteroskedastizität anhand robuster Standardfehler garantiert werden. Der Problematik der Ausreißer wird stattdessen für alle Modelle mit dem Einsatz der Medianregressionsanalysen entgegengewirkt. Da die Transformation der abhängigen Variablen in den Modellen für die Hypothesen H6 und H11 zu einer erheblichen Reduktion von Ausreißern führt und zudem das Problem der Heteroskedastizität behandelt, können in diesen beiden Modellen lineare Regressionsanalysen mit einer transformierten Variablen als sinnvolle Ergänzung zu den robusten Regressionsanalysen vorgeschlagen werden. Zusätzlich zur Untersuchung der Homoskedastizitätsannahme und des Vorliegens von Ausreißern berücksichtigen die vorgelegten Analysen die Problematik der Multikollinearität. Die Erfüllung dieser Voraussetzung wurde für alle einzelnen Modelle des Querschnitts M14 bis M2-11 geprüft (siehe **Tabelle 5**, S. 175 bzw. Tabelle 42, Anhang S. 323). Daneben ergab die weitere statistische Analyse der Voraussetzungen, dass die Residuen in allen Modellen nicht normalverteilt sind. Zur Prüfung wurde konkret der sogenannte Shapiro-Francia-Test herangezogen, welcher neben dem Shapiro-Wilk-Test als aussagekräftiger Omnibus-Test zur Prüfung auf Normalverteilung angesehen wird (Royston, 1991). Alle Modelle weisen in der Testung zur Normalverteilung der Residuen (kurz: NV Residuen) hohe W' -Werte und damit eine Abweichung der Residuen von der Normalverteilung auf. Diese Abweichung der Residuen kann, angesichts der Größe der Stichprobe von knapp 5000 SchülerInnen pro Modell, nach D'Agostino et al. (1991) als weder untypisch noch problematisch eingeschätzt werden, da:

„[...] that as sample sizes increase, as any applied researcher knows, these tests will reject the null hypothesis of normality.“ (S. 20)

Wohl auch deshalb wird in der methodischen Literatur der Einsatz einer grafischen Überprüfung nahegelegt (StataCorp LLC, 2019b). Die exemplarische Betrachtung zur mathematischen Kompetenz in **Abbildung 16** (siehe S. 174) verdeutlichte bereits, dass die empirischen Werte zum Großteil mit der theoretischen Annahme übereinstimmen. Diskrepanzen scheinen eher in den äußeren Wertebereichen vorzuliegen, wie gleichfalls in den Modellen zum Konstrukt der sozialen Fähigkeiten (M2-8) gesehen werden kann:

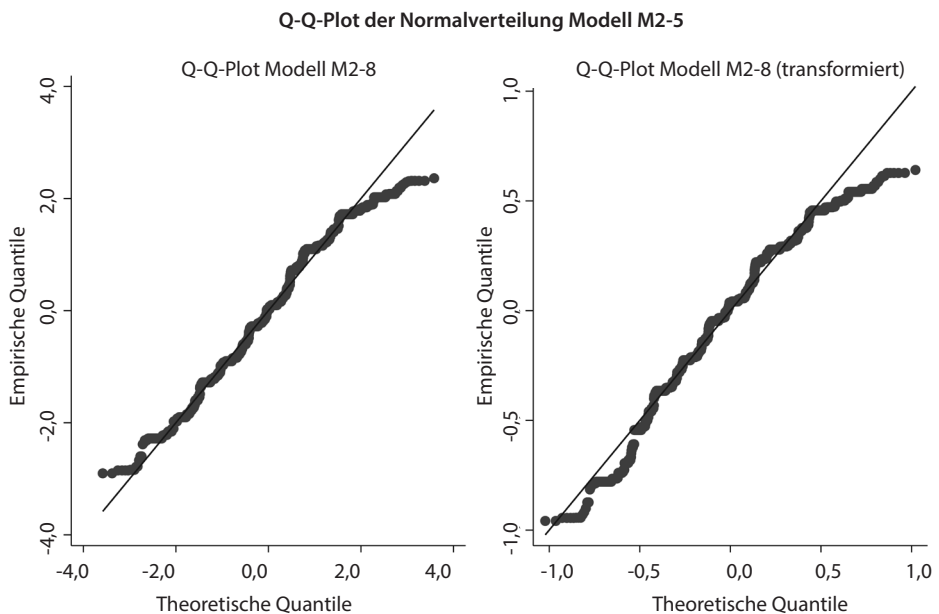


Abbildung 17: Q-Q-Plots für normalverteilte Daten (NV) der Regressionsanalysen mit der originalen sowie transformierten abhängigen Variablen der sozialen Fähigkeit

Abbildung 17 offenbart, dass die Verteilung der Variablen der sozialen Fähigkeiten, sowohl in originaler als auch in transformierter Form, meist einer Normalverteilung ähnelt. Durch die grafische Betrachtung anhand der verschiedenen Q-Q-Plots der Modelle M1-4 bis M2-11 wird somit deutlich, dass trotz hoher W' -Werte die Residuen in den Modellen größtenteils einer Normalverteilung folgen. Der in der **Tabelle 5** berichtete Verstoß gegen die Normalverteilung der Residuen kann daher kritisch gesehen werden. Weiterhin unterstreicht die genauere Betrachtung der Abweichungen in den äußeren Rändern der Verteilungen die Problematik der Ausreißer als verzerrende Einflüsse auf die Analysen.

6.4.4 Die Regressionsanalysen zur Betrachtung der Entwicklung im Längsschnitt

Das Verfahren der OLS-Regression mit Dummy-Codierung wird auch im Modell M₃ der Entwicklung bis zum vierten Schuljahr (SJ₄) verwendet, um die individuellen Merkmale von SchülerInnen in ausgewählten Betreuungsformen zu kontrastieren. Aufgrund fehlender Informationen trifft dies nur auf die Konstrukte der mathematischen Kompetenz, der Anstrengungsbereitschaft, der Lernfreude sowie der sozialen Fähigkeit und mit Einschränkungen der Lesekompetenz zu. Die Messungen in SJ₄ dienen letztlich als abhängige Variablen in den Regressionsmodellen M₃. Für alle genannten Variablen wird in den einzelnen Analysen der vorangegangene Messwert aus dem SJ₂ als unabhängige Variable berücksichtigt. Die einzige Ausnahme hierbei betrifft die abhängige Variable der Lesekompetenz, die nicht mehrfach erfasst wurde. In diesem Zusammenhang kann jedoch die in SJ₂ erfasste frühe Lesefähigkeit als Kontrollvariable verwendet werden. Vergleichbar mit den Modellen des Querschnitts M₁ und M₂ hat sich in den Modellen M₃ an der grundlegenden Intervallskalierung der abhängigen Variablen und dem vermuteten linearen Verhältnis nichts geändert. Die weiteren Voraussetzungen für die Modelle M₃ wurden auf die gleiche Weise wie die Voraussetzungen für die Modelle M₁ sowie M₂ überprüft und in der folgenden Tabelle resümiert:

Tabelle 6: Übersicht der erfüllten und nicht erfüllten Voraussetzungen der Regressionsanalysen für die Modelle des vierten Schuljahres (SJ₄)

M	Abhängige Variable	Transf.	Homosk.	Ausreißer	Multikol.	NV der Residuen
M3-1	Lesekompetenz (SJ4)	Nicht benötigt	☒	☒	☑	☒
M3-2	Mathematische Kompetenz (SJ4)					
M3-3	Anstrengungsbereitschaft (SJ4)					
M3-4	Lernfreude (SJ4)					
M3-5	Soziale Fähigkeit (SJ4)					
☒ = Voraussetzung nicht erfüllt; ☑ = Voraussetzung erfüllt						

Tabelle 6 stellt heraus, dass in allen Berechnungen Heteroskedastizität vorliegt. Dementsprechend wird für alle Berechnungen der Modelle M₃-1 bis M₃-5 eine robuste Regressionsanalyse durchgeführt. Darüber hinaus sind einzelne VIF-Werte über den Wert 5, aber noch nicht den problematischen Wert von 10, angestiegen. Der Durchschnittswert des VIF von ungefähr 3 Punkten deutet auf eine eher schwach ausgeprägte Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen hin.

Des Weiteren können die Verteilungen der abhängigen Variablen überwiegend als symmetrisch und anhand der grafischen Einschätzung wie am Beispiel von Modell M₃-2 zu sehen (**Abbildung 18**) als normalverteilt beschrieben werden:

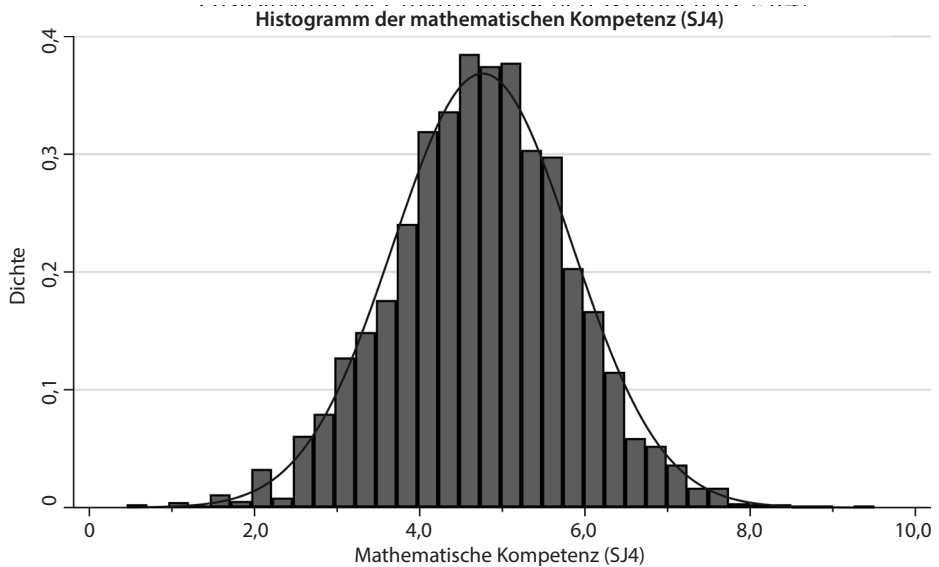


Abbildung 18: Histogramm zur längsschnittlichen Hypothese LH1 mit der abhängigen Variablen mathematische Kompetenz (SJ4)

Einstimmend mit der vorhandenen symmetrischen Verteilung wird anhand des Ladder-Tests für das Modell M3-2, aber ebenso für die anderen Modelle M3, keine gewinnbringende Transformation der abhängigen Variablen empfohlen. Die Ähnlichkeit zur Normalverteilung für die Residuen der Modelle wird erneut in der grafischen Betrachtung des Beispiels M3-2 offensichtlich (siehe **Abbildung 19**):

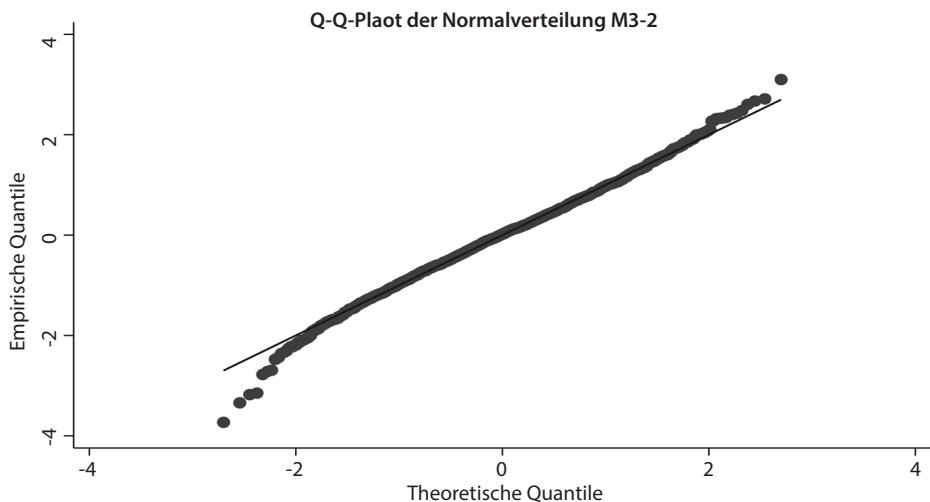


Abbildung 19: Q-Q-Plot für normalverteilte Daten der Regressionsanalysen mit der abhängigen Variablen der mathematischen Kompetenz in Schuljahr 4 (SJ4)

Vergleichbar mit den Berechnungen der Modelle M1 und M2 weisen die einzelnen Testungen anhand des Shapiro-Francia-Tests streng genommen auf einen Verstoß der Normalverteilungsannahme der Residuen hin. Über alle Modelle M3 hinweg können weiterhin Ausreißer in den einzelnen Teilgruppen identifiziert werden. Aus diesem Grund wird neben der OLS-Regressionsanalyse für alle Modelle M3 eine Medianregressionsanalyse durchgeführt.

6.4.5 Zusätzliche Modellspezifikationen: Interaktion mit der Bildungsherkunft und Einfluss der Einzelschule

Als eine Erweiterungsmöglichkeit der Berechnungsmodelle gilt die Aufnahme von Interaktionstermen. Neben dieser Modellspezifikation des Interaktionsterms wurde der mögliche Einfluss der Einzelschule diskutiert. Im Gegensatz zur Bildungsherkunft können hier wegen der über 350 Einzelschulen und einer geringen Anzahl an Kindern pro Schule keine übersichtlichen Gruppierungen gebildet werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der mögliche verzerrende Einfluss der Schule in den folgenden Berechnungen ignoriert wird. Allein aus methodischer Sicht muss dieser zumindest für die Schätzung der Standardfehler der Modelle beachtet werden. In einem solchen Fall können Korrekturverfahren für die Regressionsanalyse, sogenannte clusterrobuste Standardfehler, Einsatz finden (Stoetzer, 2017). Durch die Verwendung spezifischer Schätzmethoden für die Varianz-Kovarianz-Matrix der Standardfehler wird dadurch die Annahme der Unabhängigkeit der Residuen weniger restriktiv behandelt (Stata-Corp LLC, 2019b). Demnach kann der Effekt der Einzelschule nicht spezifisch betrachtet, sondern lediglich dessen mögliche Verzerrung korrigiert werden. Wie im Falle des Interaktionsterms wird diese Spezifikation der durchgeführten Regressionsanalysen in alle Berechnungen eingeführt.

6.5 Fazit: Zusammenfassung der Berechnungsgrundlagen

In diesem Kapitel wurden die wesentlichen Grundlagen für die Berechnungen der vorliegenden Untersuchung dargelegt. Nachdem in Kapitel 6.1.1 der NEPS-Datensatz vorgestellt wurde, behandelte Kapitel 6.1.2 die detaillierte Stichprobenauswahl. Diese basiert auf den Selektionskriterien eines kontinuierlichen Besuchs einer Grundschule sowie der Angabe einer individuell besuchten Betreuungsform zum Schuljahr SJ2. Darauf aufbauend wurde in Kapitel 6.2 die Operationalisierung der betrachteten Variablen erörtert. Aufgrund der Variablenvielfalt im NEPS konnte gezeigt werden, dass es möglich ist, die zahlreichen in Kapitel 5 aufgestellten Hypothesen zu prüfen. Bevor sich den einzelnen Analysen gewidmet wird, war es aber nötig, sich in Kapitel 6.3 den fehlenden Werten und dem Umgang mit diesen sowie in Kapitel 6.4 den Voraussetzungen

der zur Hypothesentestung herangezogenen statistischen Verfahren zu widmen. Hier ergab sich, dass sich für die meisten Hypothesen das Verfahren einer linearen Regressionsanalyse mit Hilfe einer Dummy-Codierung unter Hinzunahme weiterer Korrekturverfahren anbietet. **Tabelle 7** (siehe S. 182) veranschaulicht die einzelnen Modelle sowie die jeweiligen zentralen Berechnungsverfahren. Darüber hinaus sind zusätzliche Modellspezifikationen wie die Einführung eines Interaktionsterms enthalten. Neben der linearen Regressionsanalyse wird als ergänzendes Verfahren eine Medianregressionsanalyse durchgeführt, um die Herausforderung der Ausreißer zu bewältigen. In zwei Modellen wird zudem eine Transformation der abhängigen Variablen angewendet, um die erzielten Ergebnisse zusätzlich zu validieren. Alle bisherigen und nun erörterten statistischen Analysen wurden unter Verwendung der Software STATA (Version 16.1, Stata/SE) berechnet.

Tabelle 7: Zusammenfassung der Berechnungsverfahren der vorliegenden Untersuchung

Modell	SJ	AV	Zentrales Verfahren	Dummy-Codierung		Interaktion UV#BH3	Korrektur		Ergänzungen		Modell
				Anzahl1	Referenz		Robust	Cluster	Median-Reg.	Transf. AV	
H1	SJ2	Betreuungszeit	OLS-Regression	3	WechselInd ²	☒	☑	☑	☒		H1
H2		Betreuungsangebote	Chi ² -Test & Cramers V			☒					H2
H3		Betreuungsform									H3
M1-4		Lesefähigkeit		1							M1-4
M2-4			3						☒	M2-4	
M1-5		Mathemat. Kompetenz	1								M1-5
M2-5			3								M2-5
M1-6		Anstrengungsb.	1								M1-6
M2-6			3						Quadrierung		M2-6
M1-7		Lernfreude	1								M1-7
M2-7			3								M2-7
M1-8		Soziale Fähigkeit	1								M1-8
M2-8			3						☒		M2-8
M1-9		Störendes Verhalten	1			☑	☑	☑	☑		M1-9
M2-9			3								M2-9
M1-10		Soziale Integration	1								M1-10
M2-10			3								M2-10
M1-11		Eigenständigkeit	1								M1-11
M2-11			3							Quadrierung	M2-11
M3-1	SJ4	Lesekompetenz									M3-1
M3-2		Mathemat. Kompetenz									M3-2
M3-3		Anstrengungsb.			3				☒		M3-3
M3-4		Lernfreude									M3-4
M3-5		Soziale Fähigkeit									M3-5

☒ = Nicht vorhanden; ☑ = Vorhanden;

¹ Diese Spalte gibt die Anzahl der gebildeten Dummy-Variablen an; ² Wechselnde Referenzkategorie, um die Kontrastierung über die Referenzkategorie der Halbtagschule (HTS) hinaus aufzunehmen; ³ Interaktionsterm für die unabhängige Variable der Betreuungsform mit der Kontrollvariable Bildungsherkunft (BH).

7 Darstellung der Forschungsergebnisse

Die folgende Darstellung der eigenen Studienergebnisse ist wie folgt strukturiert: Einleitend werden in Kapitel 7.1 die statistischen Analysen für die Prüfung der Hypothesen H1 bis H3 präsentiert. Anschließend werden die Prüfungen der querschnittlichen Hypothesen H4 bis H11 anhand der Berechnungen der Modelle M1 und M2 in Kapitel 7.2 vorgestellt. Auf diese Querschnittsanalysen erfolgt in Kapitel 7.3 die längsschnittliche Betrachtung für fünf ausgewählte Konstrukte anhand der Modelle M3-1 bis M3-5.

7.1 Vergleich der Betreuungsformen: Testung der Hypothesen H1 bis H3

Vor der Hypothesentestung zum Einfluss der Betreuungsformen auf die Sozialisation von Grundschulkindern sollen die durch die Betreuungsform bedingten Rahmenbedingungen analysiert werden. Die Hypothesen H1 und H2 prüfen, ob ein Einfluss der Betreuungsformen aufgrund zeitlicher und inhaltlicher Unterschiede angenommen werden kann. Ferner wird anhand der Hypothese H2 die Möglichkeit einer selektiven Schülerschaft in den Blick genommen.

7.1.1 Hypothese H1: Zeitliche Unterschiede zwischen den Betreuungsformen

Zur Testung der Hypothese H1 wurden vier OLS-Regressionsanalysen mit Standardfehlerkorrektur durchgeführt (H1a bis H1d). Das erste Modell zur Prüfung der Hypothese H1 (H1a) enthielt dabei die Referenzkategorie der Halbtagschule (HTS). Im Vergleich zu dieser Referenzkategorie erwiesen sich die anderen Betreuungsformen als einflussreiche Faktoren der individuellen außerfamiliären Betreuungszeit ($F(3, 373)=938,75$; $p<.001$). Demnach steigt die individuelle Betreuungszeit im Vergleich zur Referenzkategorie HTS in der Gruppe der SchülerInnen, welche zusätzlich eine Mittagsbetreuung (HTS+MB) besuchen, um geschätzt 6 Stunden:

Tabelle 8: Robuste OLS-Regressionsanalyse mit der abhängigen Variablen Betreuungszeit und der unabhängigen Variablen der Betreuungsform (differenzierte Operationalisierung)

Robust						95%-KI ¹	
		Koeffizient	SE	t	Sig.	UG	OG
Konstante		22,66	0,11	200,13	0,00	22,44	22,88
Betreuungsform ²	HTS+MB	6,35	0,26	23,99	0,00	5,83	6,87
	Hort	13,60	0,35	38,67	0,00	12,90	14,29
	GTS	13,03	0,32	40,64	0,00	12,40	13,66
R ²		0,51					
n		4794					

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹;

Referenzkategorie Halbtagschule (HTS)²;

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert.

Für die beiden Untergruppen der ganztägigen Betreuung des Hortes und der GTS wird dieser Anstieg im Vergleich zur Referenzkategorie mit etwa 13 bis 14 Stunden berichtet. **Tabelle 8** stellt gleichfalls hervor, dass die Regressionskoeffizienten der einzelnen Dummy-Variablen sowie die Konstante ($B=22,66$; $B(SE)=0,11$; $p<.001$) das gesetzte 5%-Signifikanzniveau unterschreiten und damit als statistisch bedeutsam gelten. In dem Modell H1a wird zudem eine Varianzaufklärung von knapp 50% berichtet. Dementsprechend kann die Hälfte der Varianz in der Betreuungszeit der 4794 betrachteten SchülerInnen allein auf die unabhängige Variable der Betreuungsform zurückgeführt werden ($R^2=50,59$; $F(3, 373)=938,75$; $p<.001$). Mit dem Wechsel der Referenzkategorien in den darauffolgenden OLS-Regressionsanalysen H1b bis H1d wurde der Einfluss der Betreuungsform auf die Betreuungszeit in identischer Weise bestätigt ($F(3, 373)=938,75$; $p<.001$). In fast allen Regressionsanalysen zeigten sich für alle einzelnen Dummy-Variablen signifikante Koeffizienten. Ausnahme hierbei bildet der Koeffizient der Kategorie GTS im Modell H1c beziehungsweise der Koeffizient der Kategorie Hort im Modell H1d:

Tabelle 9: Übersicht der verschiedenen OLS-Regressionsanalysen mit der abhängigen Variablen der Betreuungszeit und der unabhängigen Variablen der Betreuungsform (differenziert) unter Verwendung verschiedener Referenzkategorien

	H1a	H1b	H1c	H1d
	Koeffizient (Robust SE)	Koeffizient (Robust SE)	Koeffizient (Robust SE)	Koeffizient (Robust SE)
Konstante	22,66*** (0,11)	29,00*** (0,24)	36,25*** (0,33)	35,69** (0,29)
Betreuungsform HTS	(Referenz) ¹	-6,35** (0,26)	-13,60** (0,35)	-13,03** (0,32)
	HTS+MB	(Referenz) ¹	-7,25** (0,39)	-6,69** (0,39)
Betreuungsform Hort	13,60** (0,35)	7,25** (0,39)	(Referenz) ¹	0,56 (0,43)
	GTS	6,69** (0,39)	-0,56 (0,43)	(Referenz) ¹
R ²	0,51	0,51	0,51	0,51
n	4794	4794	4794	4794

Anmerkungen: Referenzkategorie wechselt zwischen den Modellen¹

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert

Nennung des exakten p-Werts in Anlehnung an die dreistufige Berichterstattung des Signifikanzniveaus der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPS), 2019, S. 71): *p<.05;

p<.01; *p<.001.

Um die bisherigen Erkenntnisse der Beziehung zwischen der individuell besuchten Betreuungsform und der individuellen Betreuungszeit weiter zu stützen, wurde zusätzlich für jede der vorgestellten OLS-Regressionsanalysen eine Medianregressionsanalyse durchgeführt (siehe Tabelle 44, Anhang S. 326). Vergleichbar mit den OLS-Regressionsanalysen deuten die Ergebnisse der weiterführenden Analysen mit einer Varianzaufklärung von knapp 40 % auf einen bedeutenden Einfluss der Betreuungsform hin (Pseudo R²=0,42). Im Modell H1a zeigt sich im Vergleich zur Referenzkategorie HTS ein positiver und signifikanter Koeffizient für die Kategorie HTS+MB (B=8,00; SE(B)=0,28; p<.001). Ähnlich ist im Median der Gruppe Hort eine Erhöhung um 16 Stunden (B=16,00; SE(B)=0,64; p<.001) sowie in der Gruppe der GTS eine Erhöhung um 14 Stunden in der Betreuungszeit zu erkennen (B=14,00; SE(B)=0,37; p<.001). Die weiteren Medianregressionsanalysen bestätigen in gleicher Weise wie die OLS-Regressionsanalysen den signifikanten Einfluss der Betreuungsform auf die Betreuungszeit. Weiterhin zeigt sich in den Berechnungen anhand des Medians zu dem Modell H1c mit der Referenzkategorie Hort ein signifikanter Koeffizient für die Gruppe der GTS-SchülerInnen (B=-2,00; SE(B)=0,72; p<.01). Umgekehrt wird auch in Modell H1d ein signifikanter Koeffizient für die Gruppe der Hort-SchülerInnen ermittelt (B=2,00; SE(B)=0,72; p<.01). Neben den Konstanten werden in den ergänzenden Analysen

damit alle Koeffizienten als signifikant identifiziert. Schließlich kann aufgrund der verschiedenen Analysen die Hypothese H1 als bestätigt angesehen werden.

7.1.2 Hypothese H2: Unterschiede zwischen den Betreuungsformen in der Angebotsgestaltung

In Hypothese H2 wurden die 23 Variablen zur Angebotsgestaltung, die auf Basis der Schulleitungsangaben gebildet wurden, mithilfe von Chi-Quadrat-Tests auf ihren Zusammenhang mit der individuell besuchten Betreuungsform geprüft. Trotz der unterschiedlichen Anzahl fehlender Werte lässt sich für alle betrachteten Zusammenhänge (Modell H2a bis Modell H2w) eine Stichprobengröße von mindestens 3000 Angaben berichten ($3151 \leq n \leq 3890$). Der erste betrachtete Zusammenhang der Häufigkeit des gewährleisteten Angebots einer Hausaufgabenbetreuung (H2a) und der Betreuungsform erweist sich laut Chi-Quadrat-Test als statistisch bedeutsam ($\chi^2(15)=125,57$; $p<.001$; $n=3890$). Die Ausprägung dieses Zusammenhangs kann darüber hinaus mit einem Cramérs V von 0,1 als statistisch relevanter schwacher Effekt eingestuft werden (Cramérs $V=.10$; $p<.001$). **Tabelle 10** veranschaulicht die Spaltenanteile für die Betreuungsformen und die Anteile der Angebotsintensität in den entsprechenden Zeilen:

Tabelle 10: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich Hausaufgabenbetreuung (H2a)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	15%	18%	11%	3%
	Halbjährlich und seltener	0%	1%	1%	0%
	Vierteljährlich ¹	0%	0%	0%	0%
	Monatlich	<1%	<1%	<1%	0%
	1 Mal pro Woche	4%	2%	1%	3%
	2–3 Mal pro Woche	13%	11%	17%	12%
	4–5 Mal pro Woche	68%	69%	69%	82%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(15, n = 3890) = 125,57$; $p < .001$; $V = .10$; Prozentzahlen bilden Spaltenprozenzte ab; Aufgrund fehlender Werte in allen Kategorien im Chi-Quadrat-Test nicht berücksichtigt¹

Mit Ausnahme der Antwortoption „Vierteljährlich“ zeigen in der deskriptiven Betrachtung des Modells H2a sämtliche Betreuungsformen für alle Ausprägungen der Angebotsintensität gültige Werte. Die deskriptive Darstellung offenbart zudem, dass insbesondere in der niedrigsten Ausprägung der Variablen Angebotsintensität „Nicht vorhanden“, die Anteile zwischen den Betreuungsformen variieren. In Bezug auf diese Angebotsintensität verzeichnet die Gruppe der HTS einen Anteil von 15%, die Gruppe der HTS+MB 18%, die Gruppe des Hortes 11% und die Gruppe der schulischen Ganz-

tagsbetreuung (GTS) 3%. Weiterhin wird in der höchsten Ausprägung „4–5 Mal pro Woche“ in der Gruppe GTS ein Anteil von 82% vorgestellt. Im Vergleich hierzu variieren die Anteile dieser Angebotsintensität in den anderen Spalten, also den anderen Betreuungsformen, zwischen Werten von knapp unter 70%. Die deskriptiven Analysen zu den weiteren GTA, beispielsweise jene zu dem Angebot einer warmen Mittagsmahlzeit (H2j), zeigen, dass in vielen Schulen unabhängig von der Betreuungsform verschiedene Angebote gewährleistet werden. Am höchsten wird das Angebot einer warmen Mittagsmahlzeit mit einem Anteil von 99% für die GTS berichtet. Kontrastierend findet sich in der Gruppe der HTS ein Anteil von knapp 82% (siehe Tabelle 45, Anhang S. 326). Demnach variieren die Spaltenanteile der Kategorie „Nicht vorhanden“ zwischen den Betreuungsformen von 18% bis 1%. Analog hierzu sind die Anteile in dem Angebot des Förderunterrichts für SchülerInnen mit niedriger Fachleistung zu nennen (H2c), welche in der Kategorie „Nicht vorhanden“ absteigend von der HTS mit 16% bis zur GTS mit 8% reichen (siehe Tabelle 46, Anhang S. 327). Ein ähnlich hoher Anteil in allen Betreuungsformen wird für sportliche Lernangebote berichtet (H2j). In diesem GTA machen die Kategorien „Halbjährlich und seltener“ sowie die höheren Kategorien zusammen 80% bis 95% der Spaltenanteile aus. Erneut sticht dabei besonders die Betreuungsform der GTS hervor:

Tabelle 11: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich Sport (H2j)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	20%	14%	12%	5%
	Halbjährlich und seltener	1%	1%	1%	1%
	Vierteljährlich ¹	3%	2%	2%	<1%
	Monatlich	1%	<1%	0%	4%
	1 Mal pro Woche	34%	41%	42%	28%
	2–3 Mal pro Woche	32%	32%	34%	43%
	4–5 Mal pro Woche	8%	10%	9%	20%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n = 3770) = 202,29$; $p < .001$; $V = .13$; Prozentzahlen bilden Spaltenprozentage ab

In allen vier Betreuungsformen sind gemäß **Tabelle 11** sogar mindestens zwei Drittel (~66%) der Angaben den Kategorien mit einer Intensität von „1 Mal pro Woche“ oder mehr zugeordnet. Bei den beiden ganztägigen Betreuungsformen liegt dieser Anteil mit knapp 90% sogar noch höher. Auch in dem Modell H2j kann der statistisch bedeutsame Zusammenhang mit einer Effektstärke des Cramérs V von circa 0,1 als mindestens schwach ausgeprägt und statistisch relevant bestimmt werden ($\chi^2(18)=202,29$; $p<.001$; $n=3770$). Die insgesamt über alle Betreuungsformen hohe Gewährleistung sportlicher Lernangebote ähnelt dem Muster in der Kategorie musisch-künstlerischer GTA (H2k).

Diese Angebotsart wird in 87% der HTS, 89% der HTS+MB beziehungsweise Horten sowie 98% der GTS garantiert (siehe Tabelle 47, Anhang S. 327). Ebenso stellt die Testung anhand eines Chi-Quadrat-Tests den Zusammenhang dieses GTA und den Betreuungsformen als statistisch signifikant hervor ($\chi^2(18)=138,41$; $p<.001$; $n=3793$; $V=.11$). Eine solch hohe Gewährleistung der GTA kann aber nicht in allen Angebotstypen präsentiert werden. Exemplarisch wird dies im Modell zu dem Lernangebot für leistungsstarke SchülerInnen (H2b) deutlich. Für dieses GTA weist die Kategorie „Nicht Vorhanden“ einen Anteil von 50% in der Betreuungsform der HTS vor. Der „Nicht Vorhanden“-Anteil sinkt in der Betreuungsform HTS+MB auf 43%, in jener des Hortes auf 30% und zuletzt der GTS auf 29% (siehe Tabelle 48, Anhang S. 327). Auch dieser deskriptive Unterschied erweist sich als statistisch bedeutsam ($\chi^2(18)=188,65$; $p<.001$; $n=3793$; $V=.10$). Ähnlich selten aber am ehesten in der GTS werden Freizeitangebote in gebundener Form, also einer obligatorischen Pflichtwahl (H2r), gewährleistet. Hier sinkt schrittweise der Anteil in der Kategorie „Nicht vorhanden“ von 62% in der HTS auf 34% in der GTS. In der Betrachtung der Spaltenanteile in **Tabelle 12** weist die GTS in der Ausprägung „4–5 Mal pro Woche“ den höchsten Wert mit 23% auf. Im Gegensatz hierzu übersteigt diese Kategorie in allen anderen Betreuungsformen den Wert von 8% nicht:

Tabelle 12: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich der Freizeitangebote in gebundener Form (H2r)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	62%	59%	49%	34%
	Halbjährlich und seltener	2%	2%	1%	<1%
	Vierteljährlich ¹	<1%	<1%	<1%	<1%
	Monatlich	2%	1%	<1%	3%
	1 Mal pro Woche	11%	16%	22%	16%
	2-3 Mal pro Woche	16%	15%	22%	24%
	4-5 Mal pro Woche	8%	8%	5%	23%
Gesamt		100%	100%	100%	99%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n = 3684) = 270,13$; $p < .001$; $V = .16$; Prozentzahlen bilden Spaltenprozenzte ab

Entsprechend wird der Zusammenhang der Angebotsintensität mit der Betreuungsform im Modell H2r als signifikant bestätigt ($\chi^2(18)=270,13$; $p<.001$; $n=3684$; $V=.16$). Gleichartig sinkt in dem Angebot der Gemeinschaftsaufgaben und Formen von SchülerInnenmitbestimmung (H2o) der Anteil an Schulen in der Kategorie „Nicht vorhanden“ von 57% in der Betreuungsform HTS auf 38% in der Betreuungsform GTS (siehe Tabelle 49, Anhang S. 328). Erneut setzt sich hier die GTS in einer Kategorie, in diesem Fall der Angebotsintensität „1 Mal pro Woche“, mit 34% im Vergleich zu den anderen Gruppen mit 22% in der HTS, 23% in HTS+MB sowie 27% in dem Hort ab. Der damit ein-

hergehend berechnete Chi-Quadrat-Test bestätigt den Zusammenhang der Angebotsintensität und der Betreuungsform ($\chi^2(18)=270,13$; $p<.001$; $n=3707$; $V=.12$). Der Unterschied des Vorhandenseins eines Angebots zwischen den Betreuungsformen ist ebenso für Lernangebote in den Naturwissenschaften nachweisbar (H2g, siehe Tabelle 50, Anhang S. 328). Hier zeigt sich in den beiden ganztägigen Betreuungsformen der höchste Anteil der Schulen mit mindestens der Ausprägung „Halbjährlich und seltener“. Es ist weiterhin eine Zunahme in den höheren Ausprägungen, wie etwa „2–3 Mal pro Woche“, zu verzeichnen: von 5% in der HTS auf 9% im Hort und 10% in der GTS. Gleichermaßen können solche Unterschiede in dem Modell des Lernangebots Deutsch und Literatur (H2h) in den Daten abgebildet werden. In diesem GTA sinkt der Anteil von der ersten Spalte HTS mit 50% bis zur letzten Spalte GTS mit 28%. Ferner finden sich in den anderen Kategorien der Angebotsintensität weitere Unterschiede zwischen den Betreuungsformen in den jeweiligen Spaltenanteilen:

Tabelle 13: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich der Lernangebote in Deutsch und Literatur (H2h)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	51%	40%	32%	28%
	Halbjährlich und seltener	5%	6%	3%	3%
	Vierteljährlich ¹	4%	2%	1%	2%
	Monatlich	2%	1%	3%	5%
	1 Mal pro Woche	27%	37%	50%	45%
	2-3 Mal pro Woche	9%	11%	11%	14%
	4-5 Mal pro Woche	3%	2%	1%	4%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n = 3512) = 207,24$; $p < .001$; $V = .14$; Prozentzahlen bilden Spaltenprozente ab

In der Angebotsintensität „1 Mal pro Woche“ stellen sich die Betreuungsformen Hort sowie GTS mit einem höheren Spaltenanteil als die beiden anderen Betreuungsformen hervor. Für die gesamte **Tabelle 13** konnte durch einen Chi-Quadrat-Test ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2(18)=207,24$; $p<.001$; $n=3512$) mit einem Cramérs V von 0,1 bestätigt werden. Neben diesen Modellen deutet die Prüfung weiterer Hypothesen darauf hin, dass in der HTS im Vergleich zu den anderen Betreuungsformen die Ausprägung „Nicht vorhanden“ dominiert. Im Modell H2m zu handwerklichen und hauswirtschaftlichen Angeboten (siehe Tabelle 51, Anhang S. 328) reicht der Anteil der Kategorie „Nicht vorhanden“ von 40% in der HTS bis zu 27% in der Betreuungsform GTS. Erneut sind hier die Anteile der beiden ganztägigen Betreuungsformen in den intensiveren Kategorien, in diesem Fall der zweithöchsten „2–3 Mal pro Woche“ mit 14% im Hort oder 25% in der GTS, wesentlich höher als in der Betreuungsform HTS bezie-

hungsweise HTS+MB (9% bzw. 10%) ausgeprägt. Dieser deskriptive Zusammenhang zwischen Betreuungsform und Intensität der handwerklichen und hauswirtschaftlichen Angebote wird als statistisch bedeutsam nachgewiesen ($\chi^2(18)=168,38$; $p<.001$; $V=.12$; $n=3784$). Ebenso lässt sich in **Tabelle 14** mit Bezug auf freiwillige, also ungebundene, Freizeitangebote ein solcher statistisch bedeutsamer Unterschied identifizieren ($\chi^2(18)=172,99$; $p<.001$; $V=.12$; $n=3777$):

Tabelle 14: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich ungebundener Freizeitangebote (H2s)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	40%	39%	25%	18%
	Halbjährlich und seltener	1%	2%	1%	1%
	Vierteljährlich ¹	1%	<1%	<1%	0%
	Monatlich	2%	3%	1%	2%
	1 Mal pro Woche	16%	18%	19%	17%
	2–3 Mal pro Woche	13%	13%	22%	21%
	4–5 Mal pro Woche	26%	25%	32%	41%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n = 3777) = 172,99$; $p < .001$; $V = .12$; Prozentzahlen bilden Spaltenprozentage ab

In ähnlicher Weise zeigt das Modell des GTA mit Formen des sozialen Lernens (H2p), dass in allen Betreuungsformen die Ausprägung „Halbjährlich und seltener“ oder höhere Ausprägungen der Angebotsintensität die Mehrheit (mindestens 60%) darstellen. Mit 8% in der Ausprägung „2–3 Mal pro Woche“ und 5% in der höchsten Kategorie „4–5 Mal pro Woche“ weist hier die Betreuungsform der GTS im Vergleich zu den anderen Betreuungsformen höhere Anteile als die anderen Gruppen mit Werten zwischen 1 bis 3% auf (siehe **Tabelle 52**, Anhang S. 329). Der Zusammenhang in Modell H2p wird sodann wie die anderen Modelle in der Analyse als statistisch bedeutsam eingestuft ($\chi^2(18)=113,79$; $p<.001$; $V=.10$; $n=3769$). Im Gegensatz hierzu zeigt sich, dass die Gruppe des Hortes anstelle jener der GTS die höchsten Anteile in den höheren Ausprägungen der Angebotsintensität vorweist. Im Bereich der Lernangebote zur Mathematik weist die Betreuungsform Hort in der vierten Ausprägung der Angebotsintensität, „1 Mal pro Woche“, den höchsten Anteil auf, während in der Ausprägung „Nicht vorhanden“ der niedrigste Anteil zu finden ist. Ersteres trifft des Weiteren auf das bereits diskutierte Angebot Deutsch und Literatur zu (siehe **Tabelle 13** auf S. 189). Während die bisher berichteten Angebote überwiegend in allen oder zumindest in den ganztägig strukturierten Betreuungsformen oft vorhanden sind, zeigen andere GTA in einzelnen Betreuungsformen eine besonders niedrige Ausprägung in der Angebotsintensität. Unabhängig von der Betreuungsform ist beispielsweise für den Großteil der Schulen, die das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts für SchülerInnen nichtdeutscher

Herkunft (H2e) anbieten, die häufigste Kategorie „Nicht vorhanden“. Die Spaltenanteile der Betreuungsformen erreichen in der niedrigsten Angebotsintensität 61 bis 76%. Dennoch können in diesem Angebot durch vertiefende Analysen Unterschiede zwischen den Betreuungsformen offengelegt werden. So weist der Hort in der Kategorie „1 Mal pro Woche“ den niedrigsten Anteil und die GTS in dieser Kategorie sowie in der Kategorie „2–3 Mal pro Woche“ den höchsten Anteil auf (H2e, siehe Tabelle 53, Anhang S. 329). Insgesamt führen solche Differenzen sodann anhand der statistischen Prüfung zur Bestätigung des Zusammenhangs der Intensität des Angebots eines muttersprachlichen Unterrichts für SchülerInnen mit nichtdeutscher Herkunft und der Betreuungsform ($\chi^2(9)=106,97$; $p<.001$; $V=.10$; $n=3873$). Derartige unterschiedliche Anteile in den Kategorien der Angebotsintensität weisen ebenso das Angebot des Förderunterrichts in Deutsch für SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache oder Herkunft auf (H2d). Zwar wird in den meisten Schulen, unabhängig von der Betreuungsform, dieses GTA gewährleistet. Die Ausnahme stellt hierbei jedoch der Hort, für welchen ein Anteil in der Kategorie „Nicht vorhanden“ von 52% vorliegt, dar:

Tabelle 15: Kontingenztafel der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des Förderunterrichts für SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunft (H2d)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	42%	37%	52%	37%
	Halbjährlich und seltener	1%	<1%	<1%	0%
	Vierteljährlich ¹	0%	0%	0%	0%
	Monatlich	0%	0%	0%	0%
	1 Mal pro Woche	22%	29%	21%	18%
	2–3 Mal pro Woche	26%	26%	15%	31%
	4–5 Mal pro Woche	9%	9%	12%	14%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(12, n = 3882) = 93,89$; $p < .001$; $V = .09$; Prozentzahlen bilden Spaltenprozent ab.

Des Weiteren wird ersichtlich, dass der Hort und die GTS gering höhere Anteile als die beiden weniger zeitintensiven Betreuungsformen in der höchsten Kategorie der Angebotsintensität vorweisen können. Gleichzeitig ist in der zweithöchsten Ausprägung „2–3 Mal pro Woche“ der Hort mit einem weitaus geringeren Spaltenanteil als die anderen Betreuungsformen repräsentiert. Die statistische Testung des Zusammenhangs dieses Angebots mit der Betreuungsform wird dementsprechend als signifikant ausgewiesen ($\chi^2(12)=93,89$; $p<.001$; $V=.09$; $n=3882$). Die bisher vorgestellten GTA werden in der Regel von einigen Schulen je nach Betreuungsform angeboten. Diesen können Angebote entgegengestellt werden, welche in der Mehrheit der betrachteten Schulen unabhängig von der Betreuungsform nicht zu finden sind. Dazu zählt das Angebot

des muttersprachlichen Unterrichts für SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache (H2e), welches in 76% der Horte, und 61% der GTS nicht vorhanden ist. Ähnliche Werte bestehen für das Lernangebot in Fremdsprachen (H2i, siehe Tabelle 54, Anhang S. 329), für Politik und Philosophie (H2l, siehe Tabelle 55, Anhang S. 330) sowie für interkulturelles Lernen (H2q, siehe Tabelle 56, Anhang S. 330). Andererseits zeigen sich GTA, welche einen niedrigen Spaltenanteil in „Nicht vorhanden“ und zugleich in den beiden höchsten Kategorien der Angebotsintensität niedrige Werte aufweisen. Beispielsweise werden die höchsten Anteile für fachunabhängige Projekte zum Thema „Technik/neue Medien“ überwiegend in der Kategorie „1 Mal pro Woche“ mit 39% in der HTS, 47% in HTS+MB, 44% im Hort und 38% in der GTS vorgestellt. Vergleichbar hierzu sind die GTA der Projektstage (H2t, siehe Tabelle 57, Anhang S. 330) oder Projektwochen (H2u, siehe Tabelle 58, Anhang S. 331) zu nennen, welche überwiegend in der Kategorie „Halbjährlich und seltener“ hohe Spaltenanteile erreichen. Dasselbe gilt für die Kategorie „Dauerprojekte“ (H2w, siehe Tabelle 59, Anhang S. 331), die hohe Anteile in der Ausprägung „1 Mal pro Woche“ aufweist. Resümierend werden alle betrachteten Verteilungen anhand Chi-Quadrat-Tests als signifikante Zusammenhänge bestätigt. Ein durchschnittliches Cramér's V von 0,1 deutet darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen den einzelnen Verteilungen als statistisch signifikant und mindestens schwach ausgeprägt eingestuft werden kann. Während in 15 Modellen das Cramér's V mit Werten von bis zu 0,16 die Grenze von 0,10 eindeutig übersteigt, sinkt in 8 der 23 Modellen (H2c, H2d, H2g, H2i, H2l, H2n, H2t, H2w) der Wert mit höchstens 0,08 knapp unter die Schwelle von 0,10. Gemäß **Tabelle 16** werden aber in allen Modellen die Zusammenhänge der Variablen zur Angebotsintensität und damit die Hypothese H2 der inhaltlichen Unterschiede der Betreuungsformen als statistisch signifikant bestätigt:

Tabelle 16: Zusammenfassung der Kontingenztabellen zu den Verteilungen individuell besuchter Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität der Ganztagsangebote (inklusive Chi-Quadrat-Tests und dem Zusammenhangsmaß Cramér's V)

Modell	Angebotsart	n	Chi ² (df)	Cramér's V
H2a	Hausaufgabenbetreuung	3890	125,57 (15)	0,10***
H2b	Förderunterricht für SchülerInnen mit hohen Fachleistungen	3734	188,65 (18)	0,13***
H2c	Förderunterricht für SchülerInnen mit niedrigen Fachleistungen	3818	97,93 (18)	0,09***
H2d	Förderunterricht für SchülerInnen mit nichtdeutscher Herkunft	3882	93,89 (12)	0,09***
H2e	Muttersprachlicher Unterricht für SchülerInnen mit nichtdeutscher Herkunft	3873	106,97 (9)	0,10***
H2f	Lernangebot Mathematik	3351	113,45 (18)	0,11***

Modell	Angebotsart	n	Chi ² (df)	Cramér's V
H2g	Lernangebot Naturwissenschaften	3513	83,75 (18)	0,09***
H2h	Lernangebot Deutsch, Literatur	3512	207,24 (18)	0,14***
H2i	Lernangebot Fremdsprachen	3281	63,91 (18)	0,08***
H2j	Lernangebot Sport	3770	202,29 (18)	0,13***
H2k	Lernangebot musikalisch-künstlerisch	3793	138,41 (18)	0,11***
H2l	Lernangebot Politik, Philosophie, Ethik, Religion	3151	80,09 (15)	0,09***
H2m	Handwerkliches und Hauswirtschaft	3784	168,38 (18)	0,12***
H2n	Fachunabhängige Projekte: Technik/Neue Medien	3714	88,91 (18)	0,09***
H2o	Fachunabhängige Projekte: Gemeinschaftsaufgaben	3707	151,56 (18)	0,12***
H2p	Formen des sozialen Lernens	3769	113,79 (18)	0,10***
H2q	Freizeitangebote: Formen interkulturellen Lernens	3544	169,7 (18)	0,13***
H2r	Freizeitangebote in gebundener Form	3684	270,13 (18)	0,16***
H2s	Freizeitangebote: ungebundene Freizeitangebote	3777	172,99 (18)	0,12***
H2t	Vorübergehende Angebote: Projektstage	3768	100,99 (18)	0,09***
H2u	Vorübergehende Angebote: Projektwochen	3798	129,955 (9)	0,11***
H2v	Weitere Angebote: warme Mittagsmahlzeiten	3856	145,95 (9)	0,11***
H2w	Weitere Angebote: Dauerprojekte	3816	100,49 (18)	0,09***

Anmerkungen: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

7.1.3 Hypothese H3: Unterschiede in der Schülerschaft zwischen den verschiedenen Betreuungsformen

Zur Testung der Hypothese H3 wurden die individuellen Merkmale der Bildungsherkunft, der frühen Mathematikleistung, des Geschlechts, des Migrationshintergrundes sowie des Wohnorts als relevant bestimmt. Ein möglicher Zusammenhang dieser Merkmale mit dem Besuch einer der vier betrachteten Betreuungsformen wird im Folgenden anhand von Chi-Quadrat-Tests geprüft. Unter Berücksichtigung der ver-

schiedenen Betreuungsformen zeigt sich, dass der Anteil der SchülerInnen mit hoher Bildungsherkunft in allen Betreuungsformen zwischen knapp zwei Dritteln und nahezu drei Vierteln der jeweiligen Gruppe liegt. Die höchste Quote von SchülerInnen mit hoch ausgeprägter Bildungsherkunft findet sich in der Gruppe der HTS+MB mit knapp 74%, gefolgt von den SchülerInnen im Hort (73%), der HTS (69%) und schließlich der GTS (66%):

Tabelle 17: Kontingenztabelle der Verteilungen der besuchten Betreuungsformen und des individuellen Merkmals der Bildungsherkunft im zweiten Schuljahr (SJ2)

Relative Häufigkeit		Bildungsherkunft (SJ2)	
		Niedrig	Hoch
Betreuungsform	HTS	30,95%	69,05%
	HTS+MB	26,29%	73,71%
	Hort	26,88%	73,12%
	GTS	34,17%	65,83%

Anmerkungen: $\chi^2(3, n = 4793) = 16,37; p < .001; V = .06$; Prozentzahlen bilden Zeilenprozenzte ab

Die statistische Prüfung des Zusammenhangs erweist sich als signifikant ($\chi^2(3)=16,37; p<.001; V=.06; n=4793$). Die Effektstärke des Cramérs V wird gemäß den Analysen gerundet auf den Wert 0,1 geschätzt. Ähnlich hierzu erweist sich die Gegenüberstellung der Leistungsgruppen in der mathematischen Kompetenz zu SJ1. Hier zeigen drei der vier Betreuungsformen eine relative Gleichverteilung der niedrigen und hohen Leistungsgruppen. Nur die Gruppe der GTS zeigt mit einem Anteil von 59% eine Tendenz, eher SchülerInnen mit niedrigerer Leistung zu enthalten. Die Prüfung ergibt einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang ($\chi^2(3)=13,69; p<.001; V=.06; n=3736$), dabei überschreitet das Cramérs V, wie auch im vorangegangenen Modell zur Bildungsherkunft, gerundet das Niveau von 0,1. Für das individuelle Merkmal des Geschlechts kann hingegen eindeutig ein Zusammenhang verneint werden. Alle Betreuungsformen weisen mit einem Mädchenanteil zwischen 53% und 47% eine ungefähre Gleichverteilung der beiden abgefragten Geschlechterkategorien auf. Entsprechend wird der Chi-Quadrat-Test als nicht signifikant ausgegeben ($\chi^2(3)=4,43; p>.05; n=4801$). Daneben können sowohl für das Merkmal Migrationshintergrund als auch für das Merkmal Wohnort Zusammenhänge mit der Betreuungsform aufgezeigt werden. In der deskriptiven Betrachtung der Anteile der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Betreuungsformen ist vor allem die Gruppe der GTS hervorzuheben:

Tabelle 18: Kontingenztabelle der Verteilungen der besuchten Betreuungsformen und des individuellen Merkmals des Migrationshintergrundes im zweiten Schuljahr (SJ2)

Relative Häufigkeit		Migrationshintergrund	
		Nicht vorhanden	vorhanden
Betreuungsform	HTS	79,94%	20,06%
	HTS+MB	80,49%	19,51%
	Hort	85,29%	14,71%
	GTS	67,19%	32,81%

Anmerkungen: $\chi^2(3, n = 3982) = 60,03$; $p < .001$; $V = .12$; Prozentzahlen bilden Zeilenprozente ab

Tabelle 18 verdeutlicht, dass der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Betreuungsform GTS mit knapp einem Drittel (33%) im Vergleich zu den anderen Betreuungsformen, bei welchen der Anteil maximal ein Fünftel (~20%) beträgt, höher ausgeprägt ist. Zudem weist der Hort mit knapp 15% den niedrigsten Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf. Diese Unterschiede können anhand eines Chi-Quadrat-Tests bestätigt werden und weisen eine Effektstärke von etwa 0,1 auf ($\chi^2(3)=60,03$; $p<.001$; $V=.12$; $n=3736$). Daneben kann der Zusammenhang der Betreuungsform mit dem Wohnort in einem alten oder neuen Bundesland als statistisch bedeutsam und mit einem Cramérs V von fast 0,5 als mittlerer Zusammenhang ausgewiesen werden ($\chi^2(3)=956,15$; $p<.001$; $V=.45$; $n=4796$). Mit Ausnahme der Betreuungsform des Hortes werden die Anteile der SchülerInnen aus „dem Westen“ mit Werten zwischen 87% und 96% höher berichtet als deren Gegenstück der SchülerInnen aus „dem Osten“:

Tabelle 19: Kontingenztabelle der Verteilungen der besuchten Betreuungsformen und des individuellen Merkmals des Wohnorts im zweiten Schuljahr (SJ2)

Relative Häufigkeit		Wohnort	
		West	Ost
Betreuungsform	HTS	96,41%	3,59%
	HTS+MB	86,65%	13,35%
	Hort	52,97%	47,03%
	GTS	91,47%	8,53%

Anmerkungen: $\chi^2(3, n = 4796) = 956,15$; $p < .001$; $V = .45$; Prozentzahlen bilden Zeilenprozente ab

Hypothese H₃ der unterschiedlichen Zusammensetzung der Schülerschaft für die Betreuungsformen kann somit für vier der fünf ausgewählten soziodemographischen Merkmale bestätigt werden.

7.2 Vergleich der SchülerInnen in den verschiedenen Betreuungsformen: Die Modelle zu den Hypothesen H4 bis H11

Die nun vorgestellten Analysen zum Vergleich der individuellen Persönlichkeitsmerkmale (H4 bis H11) von SchülerInnen in den typischen Betreuungsformen der Primarstufe sind anhand multipel imputierter Datensätze berechnet worden. Die individuellen Koeffizienten repräsentieren Durchschnittswerte, die sich aus der Zusammenfassung dieser 40 erstellten Datensätze ergeben. Zudem wurde in dem Verfahren der robusten OLS-Regressionsanalysen eine Standardfehlerkorrektur für Cluster anhand der Variablen der individuell besuchten Institution (kurz: ID_i) eingeführt. Die Korrektur der Standardfehler in den einzelnen Modellen der OLS-Regressionsanalysen variierte aufgrund der unterschiedlichen Informationen in der Institutionsvariable und umfasste mindestens 330 und höchstens 374 Cluster.

7.2.1 H4 – Der Zusammenhang zwischen der individuell besuchten Betreuungsform und der frühen Lesefähigkeit

Hypothese H1 fokussiert die frühe Lesefähigkeit in Schuljahr SJ2. In diesem erreichten 4325 SchülerInnen in dem ELFE-Test durchschnittlich 7 Punkte (M=7,61; SD=4,25). **Tabelle 20** zeigt die Parameter der Regressionsanalyse zu Modell M1–4 mit einem binären Vergleich der Betreuungsformen:

Tabelle 20: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lesefähigkeit im Schuljahr 2 und die binäre unabhängige Variable Betreuungsform (M1-4) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		Robust			95%-KI ¹		
		Koeffizient	SE	t	Sig.	UG	OG
Konstante		6,48	(0,16)	40,31	0,00	6,17	6,80
Betreuungsform ²							
	GTS	-0,45	(0,25)	-1,77	0,08	-0,95	0,05
Bildungsherkunft ³	(Fach-) Hochschulreife	1,59	(0,16)	10,14	0,00	1,28	1,89
Geschlecht ⁴	Mädchen	0,48	(0,13)	3,68	0,00	0,22	0,74
Migrationshintergrund ⁵	Vorhanden	-0,11	(0,18)	-0,61	0,54	-0,46	0,24
Wohnort ⁶	Ostdeutschland	-0,81	(0,27)	-2,94	0,00	-1,34	-0,27
Wechselwirkung ⁷	(Fach-)Hochschulreife # GTS	0,01	(0,31)	0,04	0,97	-0,59	0,62
Korrigiertes R ²		4,01%					
n		4325					

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹
Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)²; Bildungsherkunft: Keine (Fach-)Hochschulreife³;
Geschlecht: Jungen⁴; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁵; Wohnort: Westdeutschland⁶; Wechselwirkung:
(Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁷;
Die Standardfehler wurden zusätzlich für 360 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert.

Neben der Konstante des Modells M1-4 ($B=6,48$; $SE(B)=0,16$; $t=40,31$; $p<.001$) gelten eine hohe Bildungsherkunft ($B=1,59$; $SE(B)=0,16$; $p<.001$), ein weibliches Geschlecht ($B=0,48$; $SE(B)=0,13$; $p<.001$) und der Wohnort in Ostdeutschland ($B=-0,81$; $SE(B)=0,27$; $p<.01$) als statistisch bedeutsam. Die Berechnungen zeigen zudem ein durchschnittliches korrigiertes R^2 von knapp 4%. Das Modell M2-4, welches die Betreuungsform differenziert betrachtet, weist eine nahezu identische Varianzaufklärung auf:

Tabelle 21: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lesefähigkeit im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-4 & M2-4) in multipl imputierten Datensätzen ($m=40$)

		M1-4	M2-4
		Koeffizient (Robust SE) ⁷	Koeffizient (Robust SE) ⁷
Konstante		6,48*** (0,16)	6,46*** (0,19)
Betreuungsform (binär) ¹	GTS	-0,45 (0,25)	—
			—
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	—	0,06 (0,32)
		—	
	Hort	—	-0,08 (0,36)
		—	
	GTS	—	-0,79* (0,33)
		—	
Bildungsherkunft ²		1,59*** (0,16)	1,53*** (0,20)
Geschlecht ³		0,48*** (0,13)	0,48*** (0,13)
Migrationshintergrund ⁴		-0,11 (0,18)	-0,10 (0,18)
Wohnort ⁵		-0,81** (0,27)	-0,85** (0,28)
Wechselwirkung (binär) ⁶	(Fach-)Hochschulreife # GTS	0,01 (0,31)	—
			—
Wechselwirkung (diff.) ⁶	(Fach-)Hochschulreife # HTS+MB	—	0,15 (0,37)
		—	
	(Fach-)Hochschulreife # Hort	—	-0,33 (0,42)
		—	
	(Fach-)Hochschulreife # GTS	—	0,51 (0,43)
		—	
Korrigiertes R^2		4,01%	4,01%
n		4325	4325

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagsschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-)Hochschulreife # Halbtagsschule (HTS)⁶;

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 360 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷;

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

In Modell M2-4 zählt nun allein die Ausprägung der Dummy-Variable der schulischen Ganztagsbetreuung ($B = -0,79$; $SE(B) = 0,33$; $p < .05$) zu den signifikanten Einflussfaktoren (siehe **Tabelle 21**, S. 197). SchülerInnen der Betreuungsform GTS erreichen gemäß der Berechnung des Modells M2-4 im Durchschnitt eine geringere Wertung im ELFE-Test als die Referenzkategorie der SchülerInnen in der traditionellen Betreuungsform einer HTS. Ebenso deuten die in der Tabelle präsentierten Kennwerte beider Modelle auf einen niedrigeren Durchschnittswert für die SchülerInnen in Ostdeutschland im Vergleich zu den Kindern in Westdeutschland hin (M1-4: $B = -0,81$, $SE(B) = 0,27$; $p < .01$; M2-4: $B = -0,85$, $SE(B) = 0,28$; $p < .01$). Weiterhin wird für die weiblichen SchülerInnen im Gegensatz zu den männlichen (M1-4 / M2-4: $B = 0,48$; $SE(B) = 0,13$; $p < .001$) oder jene SchülerInnen mit hoher Bildungsherkunft im Gegensatz zu jenen mit niedriger Bildungsherkunft (M1-4: $B = 1,59$; $SE(B) = 0,16$; $p < .001$; M2-4: $B = 1,53$; $SE(B) = 0,20$; $p < .001$) im Durchschnitt eine höhere Lesefähigkeit berichtet. Während die OLS-Regressionsanalysen in den Modellen M1-4 und M2-4 keine Wechselwirkungen bestätigen, decken die zusätzlichen Regressionsanalysen anhand des Medians diese auf. Neben den Koeffizienten für die Dummy-Variable GTS ($B = -1,00$; $SE(B) = 0,41$; $p < .01$), der hohen Bildungsherkunft ($B = 1,00$; $SE(B) = 0,41$; $p < .001$), dem Geschlecht ($B = 0,50$; $SE(B) = 0,14$; $p < .001$) und dem Wohnort ($B = -0,50$; $SE(B) = 0,24$; $p < .05$) stuft dieses Berechnungsverfahren in Modell M2-4 zusätzlich den Interaktionsterm der Dummy-Variable GTS als statistisch bedeutsam ein (siehe **Tabelle 60**, Anhang S. 332). Demnach liegt für den elterlichen Bildungsabschluss der (Fach-)Hochschulreife eine Wechselwirkung mit der individuellen Betreuung in der Betreuungsform GTS vor ($B = 1,00$; $SE(B) = 0,49$; $p < .05$). Die ergänzenden Medianregressionsanalysen des Modells M1-4 identifizieren in ähnlicher Weise Einflussfaktoren auf die Lesefähigkeit wie die vorangegangenen OLS-Regressionsanalysen. So gelten die Faktoren der Bildungsherkunft ($B = 1,00$; $SE(B) = 0,16$; $p < .001$), des Geschlechts ($B = 0,50$; $SE(B) = 0,12$; $p < .001$) und letztlich die Konstante ($B = 6,00$; $SE(B) = 0,16$; $p < .001$) in Modell M1-4 als statistisch bedeutsam. Darüber hinaus wird in der Medianregressionsanalyse zu M1-4 ebenso der Einflussfaktor der Dummy-Variablen GTS als statistisch bedeutsam bewertet ($B = -0,50$; $SE(B) = 0,25$; $p < .05$). Unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen der Bildungsherkunft, des Geschlechts, des Migrationshintergrundes sowie des Wohnortes werden zudem sowohl in Modell M1-4 als auch in Modell M2-4 ungefähr 4% der Varianz in der Lesefähigkeit zum SJ2 aufgeklärt. Insgesamt ist zu erkennen, dass der in Hypothese H4 formulierte Zusammenhang der individuell besuchten Betreuungsform und der Lesefähigkeit in Modell M2-4 bestätigt werden kann.

7.2.2 H5 – Der Zusammenhang zwischen der individuell besuchten Betreuungsform und der mathematischen Kompetenz

Hypothese H5 untersucht den Zusammenhang zwischen der individuell besuchten Betreuungsform und der mathematischen Kompetenz unter Berücksichtigung der weiteren Einflussfaktoren, welche bereits in den Berechnungen zu Hypothese H4 kontrolliert wurden. In der betrachteten Stichprobe zu dieser abhängigen Variable ($n=4424$) wird ein WLE-Schätzer mit einem durchschnittlichen Wert von etwa 0,1 und einer Standardabweichung von 1,1 Punkten berichtet. Die Regressionsanalysen des Modells M1-5 offenbaren neben dem Einflussfaktor der GTS ($B=-0,17$; $SE(B)=0,07$; $p<0,05$) auch den Einfluss der Bildungsherkunft ($B=0,52$; $SE(B)=0,04$; $p<0,001$), des Geschlechts ($B=-0,37$; $SE(B)=0,03$; $p<0,001$) und des Migrationshintergrunds ($B=-0,15$; $SE(B)=0,05$; $p<0,01$). All jene Koeffizienten werden in gleicher Wirkrichtung und ähnlicher Größe für das Modell M2-5 geschätzt (siehe **Tabelle 22**, S. 200). Im Gegensatz zum Modell M1-5, das eine binäre Unterscheidung zwischen halbtägiger und ganztägiger Betreuung vornimmt, zeigt das Modell M2-5 mit der detaillierten Unterscheidung der Betreuungsformen, dass der Koeffizient nur für eine Teilgruppe der ganztägigen Betreuungsformen signifikant ist: die ganztägige Betreuung in schulischer Verantwortung (GTS; $B=-0,32$; $SE(B)=0,10$; $p<0,01$). Darüber hinaus unterschreiten in Modell M2-5 die Wechselwirkungen der elterlichen (Fach-)Hochschulreife mit der besuchten Betreuungsform einer MB ($B=0,20$; $SE(B)=0,09$; $p<0,05$) beziehungsweise einer GTS das gesetzte Signifikanzniveau von 5% ($B=0,28$; $SE(B)=0,11$; $p<0,05$). Die in den OLS-Regressionen bedeutenden Einflussfaktoren werden in den zusätzlichen Medianregressionsanalysen in einer vergleichbaren Größenordnung bestätigt. Ausnahme bildet die Kontrollvariable des Wohnorts. Im Rahmen der OLS-Regressionen im Modell M2-5 liegt der Koeffizient dieser Kontrollvariable oberhalb des 5%-Signifikanzniveaus, wohingegen dies in den Berechnungen der Medianregressionsanalysen nicht zutrifft (siehe **Tabelle 22**, S. 200). In den Medianregressionsanalysen wird der Koeffizient der Variable Wohnort hingegen als signifikant erkannt ($B=-0,15$; $SE(B)=0,07$; $p<0,05$). Zusammenfassend stellt sich der in Hypothese H5 vermutete Zusammenhang der besuchten Betreuungsform und der individuellen mathematischen Kompetenz unter der Kontrolle möglicher Störvariablen als statistisch nachweisbar heraus.

Tabelle 22: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable mathematische Kompetenz im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-5 & M2-5) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		M1-5		M2-5		
		OLS Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Median Koeffizient (Rob. SE)	OLS Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Median Koeffizient (Rob. SE)	
Konstante		0,03 (0,05)	-0,05 (0,05)	0,06 (0,05)	-0,06 (0,06)	
Betreuungsform (binär) ¹	GTS	-0,17* (0,07)	-0,18* (0,08)	— —	— —	
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	— —	— —	-0,08 (0,08)	0,00 (0,10)	
		Hort	— —	— —	-0,07 (0,10)	-0,03 (0,11)
	GTS		— —	— —	-0,32** (0,10)	-0,27** (0,11)
		Bildungsherkunft ²		0,52*** (0,04)	0,57*** (0,05)	0,45*** (0,05)
	Geschlecht ³		-0,37*** (0,03)	-0,37*** (0,04)	-0,37*** (0,03)	-0,36*** (0,04)
	Migrationshintergrund ⁴		-0,15** (0,05)	-0,18** (0,06)	-0,15** (0,05)	-0,16** (0,05)
Wohnort ⁵		-0,12 (0,08)	-0,10 (0,06)	-0,16 (0,08)	-0,15* (0,07)	
Wechselwirkung (binär) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # GTS	0,14 (0,08)	0,17 (0,10)	— —	— —	
	Wechselwirkung (diff.) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	— —	— —	0,20* (0,09)	0,10 (0,11)
(Fach-) Hochschulreife # Hort			— —	— —	0,13 (0,11)	0,13 (0,13)
		(Fach-) Hochschulreife # GTS	— —	— —	0,28* (0,11)	0,27* (0,13)
Korrigiertes R ²			8,63%	N.V.	8,81%	N.V.
n		4424	4424	4424	4424	

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-)Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶;

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 359 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷;

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

7.2.3 H6 – Der Zusammenhang zwischen der individuell besuchten Betreuungsform und der Anstrengungsbereitschaft

Für 4771 SchülerInnen lagen zum SJ2 Informationen in der Variablen der Anstrengungsbereitschaft vor. Durchschnittlich wurde bei den betrachteten SchülerInnen ein Wert von circa 3,1 mit einer Standardabweichung von 0,6 Punkten festgestellt. In den OLS-Regressionsmodellen der imputierten Datensätze konnten dabei alle aufgenommenen unabhängigen Variablen, mit Ausnahme des Wohnortes und des Interaktionsterms, als signifikante Einflussfaktoren identifiziert werden. So liegen die Dummy-Variable der GTS ($B=-0,07$; $SE(B)=0,03$) mit einem p-Wert von 0,03 sowie jene der hohen Bildungsherkunft ($B=0,05$; $SE(B)=0,02$) mit einem p-Wert von 0,02 unter dem 5%-Signifikanzniveau (siehe Tabelle 61, Anhang S. 333). Selbiges trifft auf die Variablen des Migrationshintergrundes ($B=0,08$; $SE(B)=0,02$; $p<0,05$) sowie des Geschlechts ($B=0,17$; $SE(B)=0,02$; $p<0,05$) zu. Ein zum Teil anderes Bild ergibt sich aus den Analysen des Modells M2-6, welches die Betreuungsformen detaillierter betrachtet:

Tabelle 23: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 2 und die differenzierte unabhängige Variable Betreuungsform (M2-6) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		Robust				95%-KI ¹	
		Koeffizient	SE	t	Sig.	UG	OG
Konstante		3,00	(0,02)	134,03	0,00	2,96	3,05
Betreuungsform ²	HTS+MB	0,00	(0,04)	0,07	0,94	-0,07	0,08
	Hort	-0,14	(0,05)	-2,89	0,00	-0,23	-0,04
	GTS	0,00	(0,05)	-0,08	0,94	-0,09	0,09
Bildungsherkunft ³	(Fach)Hochschulreife	0,06	(0,03)	2,23	0,03	0,01	0,11
Geschlecht ⁴	Mädchen	0,17	(0,02)	10,88	0,00	0,14	0,20
Migrationshintergrund ⁵	Vorhanden	0,08	(0,02)	3,60	0,00	0,03	0,12
Wohnort ⁶	Ostdeutschland	0,03	(0,03)	1,10	0,27	-0,03	0,10
Wechselwirkung ⁷	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	-0,02	(0,04)	-0,51	0,61	-0,11	0,06
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	0,04	(0,05)	0,83	0,41	-0,06	0,14
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	-0,05	(0,05)	-0,98	0,33	-0,16	0,05
Korrigiertes R ²		2,97%					
n		4771					

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹; Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagsschule (HTS)²; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife³; Geschlecht: Jungen⁴; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁵; Wohnort: Westdeutschland⁶; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagsschule (HTS)⁷;

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert

Wie in **Tabelle 23** zu sehen, lassen sich die Kontrollvariablen der Bildungsherkunft ($B=0,06$; $SE(B)=0,03$; $p<.05$), des Migrationshintergrundes ($B=0,08$; $SE(B)=0,02$; $p<.001$) und schließlich des Geschlechts ($B=0,17$; $SE(B)=0,02$; $p<.001$) ebenfalls in Modell M2-6 als signifikante Einflussfaktoren auf die Anstrengungsbereitschaft bestätigen. Im Gegensatz zu Modell M1-6 wird jedoch nun ausschließlich die Dummy-Variable des Hortes als statistisch bedeutsam erachtet ($B=-0,14$; $SE(B)=0,05$; $p<.001$). Beide Modelle erklären dabei die Varianz in der abhängigen Variablen zu knapp 3%. Die darauffolgenden ergänzenden Analysen bestätigen einen Teil der zuvor als einflussreich erkannten Faktoren (siehe **Tabelle 61**, Anhang S. 333 bzw. **Tabelle 62**, Anhang S. 334). Aufgrund niedriger Koeffizienten einzelner Variablen wurden einige Koeffizienten in den Medianregressionsanalysen auf 0 geschätzt. Der einzige Einflussfaktor mit signifikanter Erklärungskraft in beiden Modellen ist das Geschlecht (M1-6: $B=-0,25$; $SE(B)=0,01$; $p<.001$; M2-6: $B=-0,25$; $SE(B)=0,01$; $p<.001$). Neben den Medianregressionsanalysen konnte für die Testung der Hypothese H6 zusätzlich auf die weitere alternative Berechnung mit Hilfe einer transformierten abhängigen Variablen zurückgegriffen werden. In der quadrierten Ausprägung der Variablen wird der vormals berichtete Mittelwert auf knapp 10 Punkte erhöht ($MW=10,06$; $SD=10,56$, $n=4771$). Analysen mit dieser transformierten Variable ähneln solchen anhand der originalen Variable. Für Modell M1-6 stellen sich erneut die Bildungsherkunft ($B=0,26$; $SE(B)=0,13$; $p<.05$), der Migrationshintergrund ($B=0,48$; $SE(B)=0,00$; $p<.001$) und außerdem das Geschlecht ($B=1,01$; $SE(B)=0,09$; $p<.001$) als statistisch relevante Einflussfaktoren dar (siehe **Tabelle 61**, Anhang S. 333). Hingegen überschreitet der Koeffizient für die GTS ($B=-0,37$; $SE(B)=0,20$; $p>.05$) in Modell M1-6 mit 6% das 5%-Signifikanzniveau. Bei genauerer Betrachtung des Modells M2-6 erweist sich in den Berechnungen anhand der transformierten Variable hingegen der Koeffizient für die Dummy-Variable Hort als signifikant ($B=-0,76$; $SE(B)=0,28$; $p<.05$). Weiterhin werden in diesen Berechnungen die Variablen der Bildungsherkunft, des Migrationshintergrundes sowie des Geschlechts, wie bereits in Modell M1-6, als statistisch bedeutsam bestätigt (siehe **Tabelle 62**, Anhang S. 334). Schließlich deuten die Indizien auf einen Zusammenhang zwischen der Betreuungsform und der individuellen Ausprägung der Anstrengungsbereitschaft hin und stützen somit die Hypothese H6.

7.2.4 H7 – Der Zusammenhang zwischen Betreuungsform und Lernfreude

Die Untersuchung der Hypothese H7 zeigt, dass die 4785 SchülerInnen im Durchschnitt einen Wert von etwa 3,6 bei einer Standardabweichung von etwa 0,5 Punkten erreichen. Im Modell M1-7 wird in den Regressionsanalysen eine ähnlich hohe Konstante als signifikant ausgewiesen ($B=3,44$; $SE(B)=0,02$; $p<.001$). Als ausschlaggebende Einflussfaktoren werden eine hohe Bildungsherkunft ($B=0,04$; $SE(B)=0,02$; $p<.05$), ein Migrationshintergrund ($B=0,06$; $SE(B)=0,02$; $p<.01$) und das weibliche Geschlecht ($B=0,16$; $SE(B)=0,01$; $p<.001$) bestätigt. **Tabelle 24** offenbart zudem, dass sich in den Analysen

des Modells M2-7 die soeben genannten Variablen als ebenso relevant einordnen lassen. Zusätzlich werden in diesem Modell die Koeffizienten für die Dummy-Variablen des Hortes ($B=-0,09$; $SE(B)=0,04$; $p<.05$) beziehungsweise der GTS ($B=0,09$; $SE(B)=0,04$; $p<.05$) sowie der Interaktionsterm der (Fach-)Hochschulreife mit dem Besuch einer GTS ($B=0,12$; $SE(B)=0,05$; $p<.01$) in dem Modell M2-7 als signifikant identifiziert. In beiden Modellen ist wiederum der höchste Koeffizient der des Geschlechts ($B=0,16$; $SE(B)=0,01$; $p<.001$). Da für die Modelle keine konvergierenden Medianregressionsanalysen verfügbar sind, bestätigt allein die OLS-Analyse trotz geringer Varianzaufklärung den vermuteten Zusammenhang zwischen Betreuungsform und individueller Lernfreude:

Tabelle 24: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lernfreude im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-7 & M2-7) in multipel imputierten Datensätzen ($m=40$)

		M1-7 Koeffizient (Robust SE) ⁷	M2-7 Koeffizient (Robust SE) ⁷
Konstante		3,44*** (0,02)	3,46*** (0,02)
Betreuungsform (binär) ¹	GTS	0,02 (0,03)	—
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	—	-0,05 (0,03)
	Hort	—	-0,09* (0,04)
	GTS	—	0,09* (0,04)
Bildungsherkunft ²		0,04* (0,02)	0,04* (0,02)
Geschlecht ³		0,16*** (0,01)	0,16*** (0,01)
Migrationshintergrund ⁴		0,06** (0,02)	0,06** (0,02)
Wohnort ⁵		-0,01 (0,02)	0,01 (0,03)
Wechselwirkung (binär) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # GTS	-0,02 (0,03)	—
Wechselwirkung (diff.) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	—	0,01 (0,04)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	—	0,07 (0,05)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	—	-0,12** (0,05)
Korrigiertes R ²		2,69%	2,98%
n		4785	4785

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶;

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷;

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

7.2.5 H8 – Der Zusammenhang der individuell besuchten Betreuungsform und der sozialen Fähigkeiten

In der einführenden deskriptiven Betrachtung der Variablen „soziale Fähigkeiten“ zur Hypothese H8 zeigt sich für 3807 SchülerInnen ein Durchschnittswert von 3,4 und eine mittlere Abweichung von 1,1 Punkten. Die Regressionsanalysen bestätigen sowohl in der binären als auch in der differenzierten Kategorisierung einen Zusammenhang zwischen der Betreuungsform und der individuellen Ausprägung in den sozialen Fähigkeiten. Wie in **Tabelle 25** (siehe S. 205) aufgeführt, liegen in den OLS-Regressionsanalysen die Koeffizienten für die Variable GTS in Modell M1-8 ($B=-0,18$; $SE(B)=0,08$; $p<.05$) und für die Variable Hort in Modell M2-8 ($B=-0,20$; $SE(B)=0,10$; $p<.05$) jeweils unterhalb des 5%-Signifikanzniveaus. In **Tabelle 25** sind zudem die weiteren signifikanten Einflussfaktoren in beiden Modellen zu erkennen, nämlich die Bildungsherkunft (M1-8: $B=0,31$; $SE(B)=0,04$; $p<.001$; M2-8: $B=0,31$; $SE(B)=0,05$; $p<.001$) und das Geschlecht (M1-8: $B=0,65$; $SE(B)=0,03$; $p<.001$; M2-8: $B=0,64$; $SE(B)=0,03$; $p<.001$). Darüber hinaus können in den Medianregressionsanalysen in gleicher Weise statistisch bedeutsame Koeffizienten identifiziert werden. So wird in der Medianregressionsanalyse zu Modell M2-8 neben dem Geschlecht der Koeffizient der Dummy-Variablen GTS als signifikant berichtet ($B=-1,00$; $SE(B)=0,05$; $p<.001$). Ferner zeigt sich in den OLS-Regressionsanalysen eine Varianzaufklärung von knapp 11%: Gemäß den Ergebnissen der verschiedenen Regressionsanalysen in Modell M1-8 und M2-8 wäre der Zusammenhang von Betreuungsform und der Einschätzung der individuellen sozialen Fähigkeit von SchülerInnen zu bestätigen.

Tabelle 25: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable soziale Fähigkeiten im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-8 & M2-8) in multipl imputierten Datensätzen (m=40)

		M1-8		M2-8		
		OLS Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Median Koeffizient (SE)	OLS Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Median Koeffizient (SE)	
Konstante		2,95*** (0,05)	3,00*** (0,05)	2,96*** (0,05)	3,00*** (0,03)	
Betreuungsform (binär) ¹ GTS		-0,18* (0,08)	-0,63 (0,50)	— —	— —	
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	— —	— —	-0,06 (0,09)	0,00 (0,05)	
		Hort	— —	— —	-0,20* (0,10)	0,00 (0,05)
	GTS		— —	— —	-0,19 (0,10)	-1,00*** (0,05)
		Bildungsherkunft ²		0,31*** (0,04)	0,00 (0,05)	0,31*** (0,05)
	Geschlecht ³		0,65*** (0,03)	1,00*** (0,04)	0,64*** (0,03)	1,00*** (0,02)
	Migrationshintergrund ⁴		-0,04 (0,05)	0,00 (0,05)	-0,04 (0,05)	0,00 (0,02)
Wohnort ⁵		0,05 (0,06)	0,00 (0,06)	0,07 (0,06)	0,00 (0,03)	
Wechselwirkung (binär) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # GTS	0,02 (0,09)	0,63 (0,51)	— —	— —	
		Wechselwirkung (diff.) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	— —	— —	0,02 (0,10)
(Fach-) Hochschulreife # Hort	— —			— —	0,00 (0,11)	0,00 (0,06)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS		— —	— —	0,04 (0,11)	1,00*** (0,06)
Korrigiertes R ²			10,50%	N.V.	10,44%	N.V.
n		3807	3807	3807	3807	

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶;
Die Standardfehler wurden zusätzlich für 330 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷;

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

7.2.6 H9 – Zusammenhang der individuell besuchten Betreuungsform und des störenden Verhaltens

Das in Hypothese H9 behandelte Konstrukt des störenden Verhaltens der SchülerInnen wird in der Stichprobe im Durchschnitt mit einem Wert von 2 Punkten und einer Standardabweichung von 1 Punkt berichtet (MW=2,03; SD=1,06; n=3799). Die zusammengefassten OLS-Regressionsanalysen weisen für Modell M1-9 und M2-9 ähnliche Parameter aus. **Tabelle 26** stellt die Koeffizienten des Modells M2-9 vor:

Tabelle 26: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable störendes Verhalten im Schuljahr 2 und die differenzierte unabhängige Variable Betreuungsform (M2-9) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		Robust				95%-KI ¹	
		Koeffizient	SE	t	Sig.	UG	OG
Konstante		2,36	(0,05)	44,10	0,00	2,26	2,47
Betreuungsform ²	HTS+MB	0,00	(0,08)	-0,04	0,97	-0,16	0,16
	Hort	0,26	(0,10)	2,50	0,01	0,05	0,46
	GTS	0,32	(0,10)	3,17	0,00	0,12	0,52
Bildungsherkunft ³	(Fach-) Hochschul-reife	-0,16	(0,05)	-3,09	0,00	-0,26	-0,06
Geschlecht ⁴	Mädchen	-0,52	(0,03)	-15,91	0,00	-0,58	-0,46
Migrationshintergrund ⁵	Vorhanden	-0,01	(0,05)	-0,14	0,89	-0,10	0,08
Wohnort ⁶	Ostdeutschland	-0,16	(0,06)	-2,78	0,01	-0,27	-0,05
Wechselwirkung ⁷	(Fach-) Hochschul-reife # HTS+MB	0,04	(0,09)	0,41	0,68	-0,14	0,22
	(Fach-) Hochschul-reife # Hort	-0,10	(0,11)	-0,91	0,37	-0,31	0,11
	(Fach-) Hochschul-reife # GTS	-0,15	(0,11)	-1,34	0,18	-0,37	0,07
Korrigiertes R ²		7,24%					
n		3799					

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹;

Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)²; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife³;

Geschlecht: Jungen⁴; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁵; Wohnort: Westdeutschland⁶; Wechselwirkung:

(Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁷;

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 330 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert.

Wie in den Analysen des Modells M1-9 (siehe Tabelle 63, Anhang S. 335) können in den Analysen des Modells M2-9 die Kontrollvariablen der Bildungsherkunft (B=-0,16; SE(B)=0,05; p<.001), des Geschlechts (B=-0,52; SE(B)=0,03; p<.001) und des Wohnorts (B=-0,16; SE(B)=0,06; p<.05) als signifikante Einflussfaktoren benannt werden. Dies trifft ebenso auf die Dummy-Variablen der Betreuungsform Hort (B=0,26; SE(B)=0,10; p<.05) wie auch GTS (B=0,32; SE(B)=0,10; p<.00) zu. Die Modelle weisen neben der

signifikanten Konstante ($B=2,36$; $SE(B)=0,05$; $p<.001$) eine Varianzaufklärung von ungefähr 7% auf. Darüber hinaus werden mit Ausnahme der Variablen Wohnort in den Medianregressionsanalysen zu Modell M2-9 alle vorgestellten Koeffizienten sowie der Interaktionsterm als statistisch bedeutsam bestätigt ($B=-0,62$; $SE(B)=0,21$; $p<.01$). Insgesamt stützen die vorliegenden Hinweise die Hypothese H9 zum Zusammenhang zwischen der individuell besuchten Betreuungsform und der Ausprägung des störenden Verhaltens.

7.2.7 H10 – Der Zusammenhang der individuell besuchten Betreuungsform und der sozialen Integration

Im Durchschnitt erzielten 4771 SchülerInnen bei der Einschätzung der in Hypothese H10 betrachteten Variable der sozialen Integration eine Punktzahl von 3,6 und eine mittlere Abweichung von knapp 0,5 Punkten. In den darauf aufbauenden Regressionsanalysen der imputierten Datensätze ergaben sich für sowohl das Modell M1-10 als auch M2-10 ähnlich hohe Konstanten mit einem Wert von etwa 3,5 Punkten (M1-10: $B=3,54$; $SE(B)=0,02$; $p<.001$; M2-10: $B=3,53$; $SE(B)=0,02$; $p<.001$). In beiden Modellen wird der Einflussfaktor des Geschlechts als statistisch relevant nachgewiesen ($B=0,10$; $SE(B)=0,01$; $p<.001$). Abweichend hiervon wird nur in der differenzierten Operationalisierung die Dummy-Variable der GTS als statistisch bedeutsam offengelegt ($B=0,09$; $SE(B)=0,04$; $p<.05$). Das korrigierte R^2 wird in beiden Modellen auf knapp 1% geschätzt (siehe Tabelle 64, Anhang S. 336). Wie bei den vorherigen Hypothesentests zur Hypothese H9 werden in den weiteren Regressionsanalysen anhand des Medians keine statistisch relevanten Einflussfaktoren festgestellt. Allein die OLS-Regressionsanalysen für das Modell M2-10 können herangezogen werden, um die Hypothese H10 und damit den Zusammenhang zwischen der Betreuungsform und der sozialen Integration eines Kindes zum Zeitpunkt des SJ2 zu bestätigen.

7.2.8 H11 – Der Zusammenhang der individuell besuchten Betreuungsform und der Eigenständigkeit

Ähnlich wie in der Prüfung der Hypothese H10 zeigt die deskriptive Betrachtung der abhängigen Variable in Hypothese H11 zur Eigenständigkeit einen Durchschnittswert, der nahezu den maximalen Wert der Skala erreicht ($MW=3,61$; $SD=0,45$; $n=4771$). Die anschließend durchgeführten Regressionsanalysen weisen die Variablen der Bildungsherkunft (M1-11: $B=0,13$; $SE(B)=0,02$; $p<.001$; M2-11: $B=0,13$; $SE(B)=0,03$; $p<.001$) und des Geschlechts (M1-11/M2-11: $B=0,08$; $SE(B)=0,02$; $p<.001$) für beide Modelle M1-11 sowie M2-11 als signifikante Einflussfaktoren aus (siehe Tabelle 65, Anhang S. 337). Darüber hinaus erweist sich in Modell M1-11 die Variable des Migrationshintergrundes als signifikant ($B=0,05$; $SE(B)=0,02$; $p<.05$). All jene Koeffizienten werden weiterhin durch die ergänzenden Regressionsanalysen mit transformierten Variablen in gleicher

Wirkrichtung bestätigt (siehe Tabelle 66, Anhang S. 338). Die weiteren ergänzenden Medianregressionsanalysen bestätigen hingegen lediglich die Konstante als statistisch signifikant. Eine Ausnahme bildet der Interaktionsterm zwischen Betreuungsform und Bildungsherkunft. So zeigen sich in den alternativen Analysen anhand des Medians in Modell M2-11 für die betrachteten Betreuungsformen Wechselwirkungen mit einer hohen Bildungsherkunft (siehe Tabelle 67, Anhang S. 339). Dies gilt für alle Dummy-Variablen der HTS+MB ($B=-0,33$; $SE(B)=0,09$; $p<.001$), den Hort ($B=-0,33$; $SE(B)=0,10$; $p<.001$) sowie die GTS ($B=-0,33$; $SE(B)=0,10$; $p<.001$). Dennoch weisen weder die OLS- noch die Medianregressionsanalysen, auch nicht die Berechnungen mit einer transformierten abhängigen Variable, einen statistisch bedeutenden Einfluss der einzelnen Dummy-Variablen der Betreuungsform auf die individuelle Eigenständigkeit nach. Letzten Endes wird die Hypothese H11 daher verworfen.

7.3 Prüfung der längsschnittlichen Hypothesen zur individuellen Entwicklung

Nach der querschnittlichen Untersuchung des Zusammenhangs der Betreuungsform mit ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen für das SJ2 (Hypothesen H4 bis H11) wurde analysiert, ob sich der Besuch einer bestimmten Betreuungsform langfristig auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Eine solche längsschnittliche Überprüfung war hingegen nur für fünf der als abhängig betrachteten Konstrukte möglich. Für all diese Variablen wurden, wie in den vorangegangenen Analysen, anhand multipel imputierter Datensätze ($m=40$) robuste OLS-Regressionsanalysen durchgeführt. Im Gegensatz zu den Analysen in SJ2 werden nun für die Berechnungen zum SJ4 ausschließlich Modelle verwendet, welche neben den Kontrollvariablen die unabhängigen Variablen der Betreuungsform in der differenzierten Operationalisierung enthalten (Modelle M3). Um den Erklärungsbeitrag dieser Variablen hervorzuheben, werden die einzelnen Regressionsanalysen sukzessive aufgebaut. Dementsprechend werden die unabhängigen Variablen Betreuungsform (a), der Prädiktor der vorangegangenen Messung des abhängigen Konstrukts (b), die weiteren Kontrollvariablen (c) und zuletzt der Interaktionsterm (d) nacheinander in die Analysen aufgenommen.

7.3.1 LH1 – Der Einfluss der Betreuungsform auf die individuelle Entwicklung der Lesekompetenz

Modell M3-1 zur längsschnittlichen Hypothese LH1 analysierte den Einfluss der Betreuungsform auf die Lesekompetenz in SJ4 unter anderem unter Kontrolle der Lesefähigkeit in SJ2. In diesem Berechnungsmodell lagen Informationen zu 4241 SchülerInnen vor. Diese erreichten in der anhand eines WLE-Schätzers abgebildeten Lesekompetenz einen durchschnittlichen Wert von knapp -0,5 Punkten. Die mittlere Abweichung von

diesem Wert beträgt gerundet etwa einen halben Punkt ($M=-0,45$; $SD=1,27$). In den ersten statistischen Analysen wurde zuerst die Lesekompetenz als allein abhängig von der individuell besuchten Betreuungsform betrachtet (Modell M3-1a). In den OLS-Regressionsanalysen zeigt sich die Konstante mit einem Wert von circa -0,4 Punkten ($B=-0,44$; $SE(B)=0,03$; $t=-13,35$; $p<.001$), was nahezu dem vorgestellten Mittelwert in den deskriptiven Betrachtungen entspricht. Die drei Dummy-Variablen der Betreuungsform erweisen sich in dem ersten Modell M3-1a demnach als statistisch unbedeutende Prädiktoren ($p>.05$). Im Sinne einer schrittweisen Erweiterung der Prädiktoren wurde in dem darauffolgenden Modell M3-1b als weiterer Einfluss auf die Lesekompetenz die individuelle Lesefähigkeit zum vorherigen Messzeitpunkt des SJ2 hinzugefügt. Neben einer nun niedrigeren Konstante ($B=-1,54$; $SE(B)=0,05$; $p<.001$) unterschreitet in diesem Modell der Einfluss der Variable der frühen Lesefähigkeit im zweiten Schuljahr ($B=0,14$; $SE(B)=0,00$; $p<.001$) das festgelegte 5%-Signifikanzniveau:

Tabelle 27: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lesefähigkeit im Schuljahr 4 und die unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie Lesefähigkeit im Schuljahr 2 (M3-1b) in multipel imputierten Datensätzen ($m=40$)

		Robust				95%-KI ¹	
		Koeffizient	SE	t	Sig.	UG	OG
Konstante		-1,54	(0,05)	-32,80	0,00	-1,63	-1,44
Betreuungsform ²	HTS+MB	0,05	(0,04)	1,15	0,25	-0,04	0,14
	Hort	0,02	(0,06)	0,27	0,78	-0,11	0,14
	GTS	-0,03	(0,07)	-0,39	0,70	-0,16	0,11
Lesefähigkeit (SJ2)		0,14	(0,00)	31,39	0,00	0,13	0,15
R ²		22,52%					
Korrigiertes R ²		22,44%					
n		4241					

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹;

Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)²;

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 373 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert.

In **Tabelle 27** wird darüber hinaus die erneute statistische Unbedeutsamkeit der einzelnen Dummy-Variablen der Betreuungsform ersichtlich ($p>.05$). Gemäß den Analysen werden in dem Modell M3-1b mit der Variable Lesefähigkeit in SJ2 fast 23% der Varianz in der abhängigen Variable Lesekompetenz erklärt. In dem nächsten Modell M3-1c mit weiteren Kontrollvariablen ergibt sich eine nochmals höhere Varianzaufklärung von etwa 26%. Während sich die nun hinzugefügten Variablen der Bildungsherkunft ($B=0,49$; $SE(B)=0,04$; $p<.001$) sowie des Geschlechts ($B=0,16$; $SE(B)=0,03$; $p<.001$) als signifikante Einflüsse auf die Lesekompetenz in SJ4 vorstellen lassen, trifft dies auf die anderen Kontrollvariablen des Migrationshintergrundes sowie des Wohnortes nicht zu ($p>.05$). Ebenso verbleibt der Einfluss der fokussierten Variablen der Betreuungsform statistisch unbedeutsam ($p>.05$). Unter den bereits im Modell M3-1b

eingeführten Variablen ist somit nur die frühe Lesefähigkeit in SJ2 ($B=0,13$; $SE(B)=0,00$; $p<.001$) als statistisch relevant und stabil zu bewerten. Im letzten Modell M3-1d, welches zusätzlich den Interaktionsterm zwischen der individuellen Bildungsherkunft und der individuell besuchten Betreuungsform berücksichtigt, erhöht sich die Anzahl einflussreicher Faktoren nochmals. Zu diesen zählen erneut die Lesefähigkeit in SJ2 ($B=0,13$; $SE(B)=0,00$; $p<.001$), die Bildungsherkunft ($B=0,41$; $SE(B)=0,05$; $p<.001$) und das Geschlecht ($B=0,16$; $SE(B)=0,03$; $p<.001$). Zusätzlich wird der bisher unbekannte, aber nun statistisch bedeutsame negative Einfluss der Dummy-Variablen der GTS ($B=-0,23$; $SE(B)=0,10$; $p<.05$) sowie ihre positive Wechselwirkung mit einer hohen Bildungsherkunft ($B=0,31$; $SE(B)=0,12$; $p<.01$) offengelegt. Wie in Tabelle 28 zu sehen, werden in den Berechnungen zum finalen Modell M3-1d fünf der sieben unabhängigen Variablen als einflussreiche Prädiktoren der Lesekompetenz in SJ4 mit einer Varianzaufklärung von gerundet 26% festgehalten:

Tabelle 28: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lesefähigkeit im Schuljahr 4 und die unabhängigen Variablen Betreuungsform, weiterer Kontrollvariablen und Wechselwirkungen (M3-1d) in multipel imputierten Daten

		Robust				95%-KI ¹	
		Koeffizient	SE	t	Sig.	UG	OG
Konstante		-1,82	(0,06)	-30,77	0,00	-1,94	-1,70
Betreuungsform ²	HTS+MB	-0,02	(0,08)	-0,27	0,79	-0,17	0,13
	Hort	-0,12	(0,10)	-1,19	0,23	-0,31	0,08
	GTS	-0,23	(0,10)	-2,35	0,02	-0,42	-0,04
Lesefähigkeit (SJ2)		0,13	(0,00)	28,45	0,00	0,12	0,14
Bildungsherkunft ³	(Fach-) Hochschulreife	0,41	(0,05)	7,52	0,00	0,30	0,51
Geschlecht ⁴	Mädchen	0,16	(0,03)	4,70	0,00	0,09	0,23
Migrationshintergrund ⁵	Vorhanden	-0,02	(0,05)	-0,49	0,63	-0,12	0,07
Wohnort ⁶	Ostdeutschland	0,00	(0,08)	-0,01	1,00	-0,16	0,15
Wechselwirkung ⁷	(Fach-)Hochschulreife # HTS+MB	0,08	(0,09)	0,81	0,42	-0,11	0,26
	(Fach-)Hochschulreife # Hort	0,15	(0,11)	1,39	0,17	-0,06	0,37
	(Fach-)Hochschulreife # GTS	0,31	(0,12)	2,62	0,01	0,08	0,55
R ²		25,91%					
Korrigiertes R ²		25,71%					
n		4241					

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹

Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagsschule (HTS)²; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife³;

Geschlecht: Jungen⁴; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁵; Wohnort: Westdeutschland⁶; Wechselwirkung:

(Fach-) Hochschulreife # Halbtagsschule (HTS)⁷

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 373 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert.

Die Ergebnisse der OLS-Regressionsanalysen werden durch ergänzende Medianregressionsanalysen untermauert (siehe Tabelle 68, Anhang S. 340). In diesen Berechnungen werden die Konstante ($B=-1,87$; $SE(B)=0,07$; $p<.001$), die Dummy-Variable der Betreuungsform GTS ($B=-0,28$; $SE(B)=0,11$; $p<.05$), die Lesefähigkeit in SJ2 ($B=0,13$; $SE(B)=0,00$; $p<.001$), die Bildungsherkunft ($B=0,40$; $SE(B)=0,07$; $p<.001$), das Geschlecht ($B=0,13$; $SE(B)=0,04$; $p<.001$) und die Wechselwirkung der Fach-Hochschulreife mit der Betreuungsform der GTS ($B=0,41$; $SE(B)=0,13$; $p<.001$) in ähnlicher Ausprägung wie in den OLS-Regressionsanalysen geschätzt. Darüber hinaus findet sich in diesen Analysen ein weiterer statistisch bedeutsamer Prädiktor: die Wechselwirkung einer hohen Bildungsherkunft und des Besuchs eines Hortes ($B=0,23$; $SE(B)=0,11$; $p<.05$). Letztlich kann aufgrund der Bestätigung des Modells M3-1d die längsschnittliche Hypothese LH1 und damit der Einfluss des Besuchs einer bestimmten Betreuungsform auf die Entwicklung der Lesekompetenz bestätigt werden.

7.3.2 LH2 – Der Einfluss der Betreuungsform auf die individuelle Entwicklung der mathematischen Kompetenz

Als Nächstes wurde zur Überprüfung der Hypothese LH2 in den Modellen M3-2a bis M3-2d das Konstrukt der mathematischen Kompetenz im Längsschnitt untersucht. Die knapp 4200 betrachteten SchülerInnen erzielten im SJ4 durchschnittlich einen geschätzten Wert von etwa 4,8 Punkten mit einer typischen Abweichung von etwa 1,1 Punkten ($M=4,76$; $SD=1,08$). Unter Hinzunahme möglicher Erklärungsfaktoren in den Regressionsanalysen verändert sich an dieser Einschätzung anfangs wenig. Zuerst wird in Modell M3-2a die mathematische Kompetenz in SJ4 als abhängig von der fokussierten Variable der Betreuungsform angenommen. In diesem Modell erwies sich mit einer Aufklärungskraft von unter 1% nur die Konstante ($B=4,75$; $SE(B)=0,03$; $p<.001$) und keine der Dummy-Variablen der Betreuungsformen als statistisch relevant. Im Gegensatz hierzu sank, wie in der zweiten Spalte der **Tabelle 29** zu sehen, die Konstante ($B=3,41$; $SE(B)=0,05$; $p<.001$) beziehungsweise stieg die Aufklärungskraft (korr. $R^2=35,71\%$) in Modell M3-2b durch die Hinzunahme des Einflussfaktors der mathematischen Kompetenz in SJ2 ($B=0,56$; $SE(B)=0,02$; $p<.001$):

Tabelle 29: Durchschnittliche Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen mathematische Kompetenz in Schuljahr 4 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie zusätzlicher Variablen (M3-2a bis M3-2d) der multipel imputierten Datensätze (m=40)

		OLS				Median	
		M3-2a	M3-2b	M3-2c	M3-2d	M3-2d	
		Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Koeffizient (Rob. SE)	
Konstante		4,75*** (0,03)	3,41*** (0,05)	3,24*** (0,05)	3,26*** (0,05)	3,25*** (0,06)	
		0					
Betreuungsform ¹	HTS+MB	0,05 (0,05)	0,00 (0,04)	-0,01 (0,04)	-0,02 (0,07)	-0,02 (0,06)	
		Hort	0,06 (0,06)	0,07 (0,05)	0,05 (0,04)	0,00 (0,09)	0,07 (0,12)
	GTS		-0,07 (0,06)	0,03 (0,04)	0,04 (0,04)	-0,08 (0,08)	0,02 (0,09)
		Mathematische Kompetenz (SJ2)		— —	0,56*** (0,02)	0,54*** (0,02)	0,54*** (0,02)
	Bildungsherkunft ²		— —	— —	0,31*** (0,04)	0,27** (0,04)	0,29** (0,05)
	Geschlecht ³		— —	— —	0,03 (0,03)	0,03 (0,03)	0,03 (0,03)
Migrationshintergrund ⁴		— —	— —	-0,01 (0,04)	-0,01 (0,04)	-0,01 (0,04)	
Wohnort ⁵		— —	— —	0,02 (0,06)	0,02 (0,06)	-0,04 (0,05)	
Wechselwirkung ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	— —	— —	— —	0,01 (0,08)	0,03 (0,08)	
		(Fach-) Hochschulreife # Hort	— —	— —	— —	0,06 (0,10)	-0,04 (0,12)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS		— —	— —	— —	0,17 (0,09)	0,04 (0,11)
		Korrigiertes R ² n		0,06% 4243	35,71% 4 243	37,26% 4243	37,28% 4243

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶;
Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷;

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

In den erweiterten Modellen M3-2c und M3-2d, die um zusätzliche Variablen ergänzt wurden, stieg das korrigierte R^2 zwar auf 37% an, jedoch nahm die Anzahl der statistisch signifikanten Einflussfaktoren nicht wirklich zu. Neben der vorangegangenen Leistung in SJ2 bedingt in diesen Modellen weiterhin nur die Bildungsherkunft (M3-2c: $B=0,31$; $SE(B)=0,04$; $p<.001$; M3-2d: $B=0,27$; $SE(B)=0,04$; $p<.001$) den individuellen WLE-Schätzer der mathematischen Kompetenz in SJ4. In den beiden letzten Modellen zur längsschnittlichen Hypothese LH2 (M3-2c sowie M3-2d) werden damit zwei der sechs unabhängigen Variablen als statistisch signifikant identifiziert. Damit erweisen sich im letzten Modell M3-2d unter Beachtung aller vermuteten Einflussfaktoren nur die vorangegangene Leistung und die Bildungsherkunft als einzige stabile Prädiktoren. Ein ähnliches Bild zeichnen die ergänzenden Regressionsanalysen anhand des Medians. Diese weisen, wie in **Tabelle 29** (siehe S. 212, letzte Spalte) zu sehen, neben der Konstante ($B=3,25$; $SE(B)=0,06$; $p<.001$) gleichfalls die Variablen der mathematischen Kompetenz in SJ2 ($B=0,55$; $SE(B)=0,01$; $p<.001$) sowie jene der Bildungsherkunft ($B=0,29$; $SE(B)=0,05$; $p<.001$) als einflussreich aus. Infolgedessen wird durch die vorgestellten Analysen die längsschnittliche Hypothese LH2 für das Konstrukt der mathematischen Kompetenz verworfen. Folglich hat in der betrachteten Stichprobe die Betreuungsform keinen Einfluss auf die Entwicklung der mathematischen Kompetenzen in der Primarstufe.

7.3.3 LH3 – Der Einfluss der Betreuungsform auf die individuelle Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft

Als nächster Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung wurde das Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft zum SJ4 betrachtet. In dieser Variablen lag der Durchschnittswert zum SJ4 für knapp 3500 SchülerInnen bei 3,1 und die Standardabweichung betrug etwa einen halben Punkt ($M=3,11$; $SD=0,54$). Die Regressionsanalysen zu diesem Konstrukt heben hervor, dass dieses durch andere Einflussfaktoren bedingt ist. So werden in dem ersten Modell M3-3a bereits zwei Dummy-Variablen der Betreuungsform als einflussreiche Prädiktoren präsentiert:

Tabelle 30: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 4 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M3-3a) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		Robust			95%-KI ¹	
		Koeffizient	SE	t	Sig.	UG OG
Konstante		3,14	(0,01)	221,17	0,00	3,11 3,17
Betreuungsform ²	HTS+MB	-0,01	(0,02)	-0,63	0,53	-0,06 0,03
	Hort	-0,12	(0,03)	-4,04	0,00	-0,17 -0,06
	GTS	-0,08	(0,04)	-2,26	0,03	-0,16 -0,01
R ²		0,69%				
Korrigiertes R ²		0,61%				
n		3499				

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹;

Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)²;

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 373 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert.

Tabelle 30 zeigt, dass sowohl der Besuch eines Hortes ($B = -0,12$; $SE(B) = 0,03$; $p < .001$) als auch einer GTS ($B = -0,08$; $SE(B) = 0,04$; $p < .05$) die Werte in der Anstrengungsbereitschaft zum SJ4 vorhersagen können. Durch die Variable der Betreuungsform wird im Modell M3-3a knapp 1% der Varianz in der abhängigen Variablen erklärt. Durch die Hinzunahme der vorangegangenen Messung der Anstrengungsbereitschaft in SJ2 ($B = 0,67$; $SE(B) = 0,01$; $p < .001$) wird neben der Betreuungsform ein weiterer signifikanter Prädiktor offenbart. Dieses Modell (M3-3b) weist zudem ein höheres R^2 von circa 45% auf. Obwohl die Aufklärungskraft in dem darauffolgenden Modell M3-3c nur um 1% erhöht wird, steigt die Anzahl der statistisch bedeutsamen Prädiktoren um drei zusätzliche Variablen. Neben dem Besuch eines Hortes ($B = -0,05$; $SE(B) = 0,02$; $p < .05$) als auch einer GTS ($B = -0,08$; $SE(B) = 0,03$; $p < .001$) gelten als bedeutsame Prädiktoren nun auch eine hohe Bildungsherkunft ($B = 0,04$; $SE(B) = 0,02$; $p < .05$), das weibliche Geschlecht ($B = 0,09$; $SE(B) = 0,02$; $p < .001$) und ein vorhandener Migrationshintergrund ($B = 0,06$; $SE(B) = 0,02$; $p < .01$). In Modell M3-3c stellen demnach fünf der insgesamt sechs betrachteten Variablen relevante Einflussfaktoren auf die Anstrengungsbereitschaft in SJ4 dar. In Modell M3-3d trifft dies nur noch auf vier Variablen zu. Der Koeffizient der Variablen Bildungsherkunft sinkt nun auf knapp die Hälfte der vorherigen Größe und überschreitet sodann das Signifikanzniveau von 5%. In gleicher Weise wird für eine der Dummy-Variablen der Betreuungsformen, jene des Hortes, im Vergleich zu Modell M3-3c ein niedriger und damit nicht mehr statistisch relevanter Koeffizient festgestellt. Im Gegensatz dazu erweist sich die Dummy-Variable der GTS in allen Modellen von M3-3a bis M3-3d als ein stabiler Prädiktor. Diese Stabilität wird durch zusätzliche Regressionsanalysen auf Basis des Medians unterstrichen. Eine genauere Betrachtung anhand der **Tabelle 31** (siehe S. 215) zeigt, dass die Koeffizienten in den OLS-Regressionsanalysen und der Medianregressionsanalyse dieselbe Wirkrichtung und statistische Relevanz aufweisen. In **Tabelle 31** wird weiterhin deutlich, dass mit Einführung der unabhängigen Variable Anstrengungsbereitschaft zum SJ2 die Konstante von ursprünglich knapp 3 Punkten (M3-3a)

über alle weiteren Modelle (M3-3b bis M3-3d) auf circa 1 Punkt geschätzt wird. Mit der Hinzunahme dieser Variablen zum Modell M3-3b wird außerdem eine Steigerung der Erklärungskraft um circa 45% erkennbar. Darüber hinaus wird offensichtlich, wie stabil der Einflussfaktor des GTS-Besuchs über alle vier Modelle und die beiden Berechnungsverfahren geschätzt wird. Aufgrund dessen kann die längsschnittliche Hypothese LH3 im Teilaspekt der Anstrengungsbereitschaft als bestätigt angesehen werden. Insgesamt scheint es so, dass die Betreuungsform einen Einfluss auf das motivationale Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft sowie dessen Entwicklung haben kann:

Tabelle 31: Durchschnittliche Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen Anstrengungsbereitschaft in Schuljahr 4 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie zusätzlicher Variablen (M3-3a bis M3-3d) der multipl. imputiert

		OLS				Median
		M3-3a Koeffizient (Rob. SE) ⁷	M3-3b Koeffizient (Rob. SE) ⁷	M3-3c Koeffizient (Rob. SE) ⁷	M3-3d Koeffizient (Rob. SE) ⁷	M3-3d Koeffizient (Rob. SE)
Konstante		3,14*** (0,01)	1,01*** (0,05)	0,97*** (0,05)	0,98*** (0,05)	1,00*** (0,05)
Betreuungsform ¹	HTS+MB	-0,01 (0,02)	0,00 (0,02)	0,00 (0,02)	-0,03 (0,04)	-0,08 (0,05)
	Hort	-0,12*** (0,03)	-0,04* (0,02)	-0,05* (0,02)	-0,02 (0,04)	0,00 (0,04)
	GTS	-0,08* (0,04)	-0,08*** (0,03)	-0,08*** (0,03)	-0,15*** (0,05)	-0,23** (0,08)
Anstrengungsbereitschaft(SJ2)		—	0,67*** (0,01)	0,66*** (0,01)	0,66*** (0,01)	0,67*** (0,01)
Bildungsherkunft ²		—	—	0,04* (0,02)	0,02 (0,02)	0,00 (0,03)
Geschlecht ³		—	—	0,09*** (0,02)	0,09*** (0,02)	0,08*** (0,01)
Migrationshintergrund ⁴		—	—	0,06** (0,02)	0,06** (0,02)	0,08** (0,02)
Wohnort ⁵		—	—	0,03 (0,02)	0,03 (0,02)	0,00 (0,02)
Wechselwirkung ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	—	—	—	0,03 (0,04)	0,08 (0,05)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	—	—	—	-0,04 (0,05)	0,00 (0,05)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	—	—	—	0,09 (0,06)	0,15 (0,09)
		—	—	—		
Korrigiertes R ²		0,61%	44,64%	45,50%	45,53%	n.V.
n		3499	3499	3499	3499	3499

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 373 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷

*p < .05; **p < .01; ***p < .001.

7.3.4 LH4 – Der Einfluss der Betreuungsform auf die individuelle Entwicklung der Lernfreude

In den Berechnungen zu dem Konstrukt der Lernfreude wurden erneut vier Modelle erarbeitet. Die im Modell M3-4a ausgegebene Konstante ($B=3,45$; $SE(B)=0,01$; $p<.001$) entspricht dem in der deskriptiven Statistik betrachteten Mittelwert der knapp 3500 betrachteten Kinder ($MW=3,45$; $SD=0,55$, $n=3503$):

Tabelle 32: Durchschnittliche Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen Lernfreude in Schuljahr 4 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie zusätzlicher Variablen (M3-4a bis M3-4d) der multipel imputierten Datensätze

		M3-4a	M3-4b	M3-4c	M3-4d
		Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Koeffizient (Rob. SE) ⁷
Konstante		3,45*** (0,01)	1,18*** (0,05)	1,14*** (0,07)	1,15*** (0,07)
Betreuungsform ¹	HTS+MB	0,00 (0,03)	0,03 (0,02)	0,03 (0,02)	0,05 (0,04)
	Hort	-0,03 (0,03)	-0,01 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,02 (0,05)
	GTS	-0,01 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,06 (0,05)
Lernfreude (SJ2)		— —	0,63*** (0,02)	0,62*** (0,02)	0,62*** (0,02)
Bildungsherkunft ²		— —	— —	0,05** (0,02)	0,04 (0,03)
Geschlecht ³		— —	— —	0,09*** (0,02)	0,09*** (0,02)
Migrationshintergrund ⁴		— —	— —	0,00 (0,02)	0,00 (0,02)
Wohnort ⁵		— —	— —	-0,03 (0,02)	-0,03 (0,03)
Wechselwirkung ⁶	(Fach-)Hochschulreife # HTS+MB	— —	— —	— —	-0,02 (0,05)
	(Fach-)Hochschulreife # Hort	— —	— —	— —	0,03 (0,06)
	(Fach-)Hochschulreife # GTS	— —	— —	— —	0,05 (0,06)
Korrigiertes R ²		0,04%	32,55%	33,30%	33,27%
n		3503	3503	3503	3503

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 373 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

In Übereinstimmung damit werden die einzigen Prädiktoren des Modells, also die einzelnen Dummy-Variablen, als statistisch unbedeutend eingestuft ($p > .05$). Erst durch die Erweiterung der unabhängigen Variablen in den folgenden Modellen M3-4b bis M3-4d können weitere Prädiktoren identifiziert werden. Diese erklären über 33% der Varianz in den abhängigen Variablen. Vor allem durch die Einführung der unabhängigen Variablen der Lernfreude in SJ2 des Modells M3-4b wird die Aufklärungskraft erhöht. In Modell M3-4c wird gemäß **Tabelle 32** neben dem Einfluss der Lernfreude in SJ2 ($B=0,62$; $SE(B)=0,02$; $p < .001$) weiterhin der Einfluss der Bildungsherkunft ($B=0,05$; $SE(B)=0,02$; $p < .01$) als auch des Geschlechts ($B=0,09$; $SE(B)=0,02$; $p < .001$) offengelegt. Der Koeffizient des Prädiktors Bildungsherkunft verringert sich wiederum durch die Hinzunahme der Wechselwirkung zwischen Betreuungsform und Bildungsherkunft in Modell M3-4d und verliert damit an statistischer Bedeutsamkeit. In dem finalen Modell M3-4d werden somit nur wenige der vermuteten Prädiktoren als einflussreich bestätigt. Unter Berücksichtigung der Größe der einzelnen Koeffizienten und der Erklärungskraft der Modelle zeigt sich insbesondere, dass der Einfluss der Lernfreude in SJ2 auf die Lernfreude in SJ4 von großer Bedeutung ist. Dies wird durch die Ergebnisse der Medianregressionsanalysen unterstrichen (siehe Tabelle 69, Anhang S. 341). Vergleichbar zu den OLS-Regressionen zeigen diese, dass die Variable Lernfreude zu SJ2 den größten und einzig statistisch signifikanten Koeffizienten vorweist ($B=1,00$; $SE(B)=0,07$; $p < .001$). Die in den OLS-Regressionen bereits niedrig geschätzten Koeffizienten für die Prädiktoren der Bildungsherkunft und des Geschlechts können sich in diesen ergänzenden Analysen dementsprechend nicht mehr bewähren ($p > .05$). Da in keiner der vorgestellten Analysen die unabhängige Variable der Betreuungsform einen signifikanten statistischen Einfluss ausübt, wird die Hypothese LH4 abgelehnt.

7.3.5 LH5 – Der Einfluss der Betreuungsform auf die individuelle Entwicklung der sozialen Fähigkeiten

Die letzte Facette der Persönlichkeitsentwicklung, die in dieser Arbeit behandelt wird, sind die sozialen Fähigkeiten. Im vierten Schuljahr wurde den Kindern der Stichprobe im Durchschnitt eine soziale Fähigkeit von 3,6 Punkten attestiert ($MW=3,61$; $SD=1,05$, $n=3132$). In den Analysen des Modells M3-5a wird neben der Konstante die Dummy-Variable des Hortes ($B=-0,15$; $SE(B)=0,06$; $p < .05$) als statistisch signifikant identifiziert. Durch die Erweiterung der Analysen anhand der zusätzlichen Variablen erweist sich der Einfluss dieser Betreuungsform hingegen als nicht mehr stabil. So ist in dem finalen Modell M3-5b neben einer Varianzaufklärung von knapp 28% nur der statistisch bedeutsame Einfluss der sozialen Fähigkeit in SJ2 zu nennen ($B=0,51$; $SE(B)=0,02$; $p < .001$). Im Gegensatz zur Betreuungsform verbleibt dieser Einflussfaktor auch in den Modellen M3-5c und M3-5d trotz der Hinzunahme der anderen Kontrollvariablen bedeutsam. In **Tabelle 33** ist zu erkennen, dass die in Modell M3-5d weiteren

statistisch signifikanten Einflussfaktoren der Bildungsherkunft und des Geschlechts aus Modell M_{3-5c} in ähnlicher, wenn nicht sogar identischer, Höhe geschätzt werden. Die Ausnahme stellt der Einflussfaktor der Bildungsherkunft dar, welcher mit einem niedrigeren Wert berichtet wird. Vergleichbar zu den OLS-Regressionsanalysen wird in den Analysen anhand des Medians für das Modell M_{3-5d} die Bildungsherkunft nicht mehr als statistisch relevant eingeschätzt ($p > .05$). Stattdessen übersteigt neben den Einflussfaktoren der sozialen Fähigkeiten zum SJ2 ($B=0,50$; $SE(B)=0,03$; $p < .001$) und des Geschlechts ($B=0,50$; $SE(B)=0,06$; $p < .001$) in Modell M_{3-5d} einer der Interaktionsterme das gesetzte Signifikanzniveau. Gemäß diesen Berechnungen würde eine hohe Bildungsherkunft in Kombination mit dem Besuch einer HTS und einer MB zu einem um circa 0,5 Punkte höheren Wert in den sozialen Fähigkeiten führen ($B=0,49$; $SE(B)=0,16$; $p < .001$). Insgesamt bestätigt sich die Betreuungsform durch die Hinzunahme der weiteren Kontrollvariablen nicht als möglicher Einflussfaktor auf die sozialen Fähigkeiten der SchülerInnen in SJ4. Damit wird zumindest für diese Teildimension der Persönlichkeit die längsschnittliche Hypothese LH₅ verworfen.

Tabelle 33: Durchschnittliche Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen Soziale Fähigkeiten in Schuljahr 4 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie zusätzlicher Variablen (M3-4a bis M3-4d) der multipl imputierten Datensätze

		M3-5a	M3-5b	M3-5c	M3-5d
		Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Koeffizient (Rob. SE) ⁷	Koeffizient (Rob. SE) ⁷
Konstante		3,65*** (0,03)	1,87*** (0,05)	1,75*** (0,07)	1,77*** (0,08)
Betreuungsform ¹	HTS+MB	-0,02 (0,04)	0,00 (0,04)	0,00 (0,04)	-0,09 (0,08)
	Hort	-0,15* (0,06)	-0,06 (0,05)	-0,03 (0,05)	-0,07 (0,10)
	GTS	-0,10 (0,06)	-0,03 (0,06)	-0,04 (0,05)	-0,06 (0,08)
Soziale Fähigkeit (SJ2)		— —	0,51*** (0,02)	0,45*** (0,02)	0,45*** (0,02)
Bildungsherkunft ²		— —	— —	0,14*** (0,04)	0,11** (0,05)
Geschlecht ³		— —	— —	0,38*** (0,04)	0,38*** (0,04)
Migrationshintergrund ⁴		— —	— —	0,03 (0,05)	0,03 (0,05)
Wohnort ⁵		— —	— —	-0,05 (0,08)	-0,04 (0,08)
Wechselwirkung ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	— —	— —	— —	0,13 (0,10)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	— —	— —	— —	0,05 (0,12)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	— —	— —	— —	0,03 (0,09)
Korrigiertes R ² n		0,19% 3132	28,40% 3132	31,68% 3132	31,67% 3132

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 308 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷

*p < .05; **p < .01; ***p < .001.

8 Diskussion der vorgestellten Ergebnisse

Die in Kapitel 7 präsentierten Resultate der Gegenüberstellung der GrundschülerInnen in verschiedenen Betreuungsformen werden nun im Kontext der theoretischen Erarbeitungen sowie des aktuellen Forschungsstands diskutiert. Anschließend erfolgt eine kritische Reflexion des eigenen Forschungsvorhabens, welche neben der methodischen Vorgehensweise auch die zuvor erarbeitete theoretische Grundlage berücksichtigen soll.

8.1 Die Hypothesen H1 bis H3: Der facettenreiche Vergleich der Betreuungsformen

Der Beantwortung der Forschungsfrage zu den verschiedenen Facetten der Persönlichkeitsentwicklung von GrundschülerInnen ging die Prüfung der drei Hypothesen H1 bis H3 voraus. Die ersten drei Hypothesenprüfungen untersuchten, ob die betrachteten Betreuungsformen die individuelle Betreuungszeit bedingen und sich hinsichtlich ihres Angebots sowie ihrer Schülerschaft unterscheiden.

8.1.1 Hypothese H1: Steigende institutionelle Betreuungszeit durch den Besuch ganztägiger Betreuungsformen

Die Relevanz des zeitlichen Kriteriums für die GTS konnte an unterschiedlichen Stellen dieser Arbeit bereits aufgezeigt werden. So kann das Mehr an Zeit als grundlegende Voraussetzung der aktuellen schulstrukturellen Entwicklung angesehen werden (siehe Kapitel 2.1.4). Weiterhin stellt der zeitliche Aspekt eine bedeutende Rolle in der formalen Bestimmung der GTS dar (siehe Kapitel 3.1.2.1). Als erstes Definiens wird nämlich durch die KMK-Definition der zeitliche Mindestumfang von GTS genannt (Kultusministerkonferenz, 2006). Trotz der hohen Relevanz der Betreuungszeit wurde in anderen Forschungsbeiträgen bereits bezweifelt, ob der Besuch einer GTS für Kinder wirklich einen zeitintensiveren Schulalltag mit sich bringt (Züchner & Fischer, 2014). Dementsprechend ist in diesem Beitrag vorerst die Prüfung des zeitlichen Unterschieds anhand der Hypothese H1 fokussiert worden. Der angenommene Einfluss des Besuchs einer bestimmten Betreuungsform auf die individuelle Betreuungszeit konnte durch die verschiedenen präsentierten Regressionsmodelle bestätigt werden. In der Stichprobe von knapp 5000 SchülerInnen wurde für diejenigen in der traditionellen HTS durchschnittlich ein Zeitumfang von etwa 23 Stunden in institutioneller Betreuung während des SJ2 ermittelt (siehe **Tabelle 8**, S.184). Dieser Ausgangswert erscheint plausibel, da beispielsweise in Bayern gemäß Grundschulordnung (GrSO) die Unterrichtszeit der zweiten Jahrgangsstufe mit 24 Stunden beziffert wird. Auch die geringe Abweichung der HTS-SchülerInnen von diesem Mittelwert ist nachvollziehbar. So variiert der for-

male Mindestumfang in den Grundschulen je nach Bundesland zwischen 23 und 27 Stunden pro Woche (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Im Gegensatz zur Referenzkategorie wird in den Regressionsanalysen für die Dummy-Variable der Betreuungsform GTS ($B=13,03$; $B(SE)=0,11$; $p<.001$) und jener des Hortes ($B=13,60$; $B(SE)=0,35$; $p<.001$) ein Koeffizient von knapp 13 Stunden berichtet. Folglich verbringen laut den Elterneinschätzungen die SchülerInnen beider ganztägiger Betreuungsformen knapp 13 Wochenstunden mehr in institutioneller Betreuung als jene in der HTS. Ebenfalls weisen die SchülerInnen, welche eine HTS in Kombination mit einer MB besuchen (HTS+MB), eine um 6 Stunden höhere wöchentliche Betreuungszeit als jene ohne den zusätzlichen Besuch einer MB vor ($B=6,35$; $B(SE)=0,26$; $p<.001$). Die Analyse mit zusätzlichen Regressionsanalysen und variierenden Referenzkategorien zeigt außerdem, dass der Besuch einer GTS oder eines Hortes kaum Unterschiede im Umfang der individuellen Betreuungszeit aufweist. Die Medianregressionsanalysen legen jedoch nahe, dass sich die beiden ganztägigen Betreuungsformen im Hinblick auf den individuellen Betreuungsumfang minimal voneinander abgrenzen lassen. Dieser Unterschied wird durch andere Beiträge gestützt, welche dem Hort eine etwas höhere Betreuungszeit als der schulischen Ganztagsbetreuung zuschreiben (Alt et al., 2020; Landeshauptstadt München, 2022; StEG-Konsortium, 2019a). Der geringe Unterschied im Betreuungsumfang zwischen Hort und GTS unterstreicht, dass seit dem forcierten GTS-Ausbau „keine selbstverständliche Grenzlinie mehr zwischen schulischem Angebot und Hortangebot“ (Gängler et al., 2013, S. 162) vorliegt. Insbesondere die Abgrenzung der Betreuungsformen des Hortes und der GTS gestaltet sich also, wie in Kapitel 3.1.2 erarbeitet und nun bestätigt wurde, herausfordernd. Andererseits können die Ergebnisse der Medianregressionsanalysen als Hinweise auf verzerrende Ausreißer in der Stichprobe gesehen werden. Ein Blick auf den von einigen Eltern angegebenen Minimalwert von 0 sowie den Maximalwert von 60 Stunden institutioneller Betreuungszeit unterstützt diese Überlegung. Solche eher unplausiblen Angaben liegen hingegen selten vor, da eine Betreuungszeit von unter 15 beziehungsweise über 40 Wochenstunden in jeweils nur knapp 3% der Fälle berichtet wird. Da keine weiteren hilfreichen Informationen zu diesen Elternangaben vorlagen und somit unplausible Nennungen nicht eindeutig identifiziert werden konnten, wurde die Analyse anhand des Medians als ergänzendes Berechnungsverfahren einem Ausschluss dieser Angaben vorgezogen. Aufbauend auf den vielfältigen Analysen wird die Hypothese H₁ als durch die vorliegenden Daten bestätigt angesehen. Letztlich kann für die SchülerInnen der betrachteten Stichprobe, welche eine der beiden ganztägigen Betreuungsformen besuchen, aufgrund eines Mehrs an Betreuungszeit durchaus „eine typische ‚Ganztagsschulbiografie‘“ (Züchner & Fischer, 2014, S. 359) attestiert werden. Infolgedessen kann man erwarten, dass GTS-SchülerInnen aufgrund des erhöhten Zeitumfangs in institutioneller Betreuung eine erhöhte schulische Sozialisationserfahrung geboten wird. Dies wiederum legt die Annahme nahe, dass sich diese SchülerInnen anders entwickeln als jene in der traditionellen HTS-Betreuung. In der Erarbeitung der Hypothesen wurde ebenso darauf

hingewiesen, dass die seit PISA bemängelten Defizite in der schulischen Ausbildung nicht auf ein reines Zeitproblem reduziert werden sollten (Wiene, 2011a). Zudem wurde in den theoretischen Erörterungen dieser Arbeit die Relevanz der inhaltlichen Gestaltung und des pädagogischen Selbstverständnisses in den ganztägigen Betreuungsformen betont (siehe Kapitel 3.1.2 bzw. 4.2.1).

8.1.2 Hypothese H2: Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Angebotsstruktur der Betreuungsformen

Textor (2009) betonte, dass schulische Zusatzangebote eine hohe Angebotspalette umfassen können. Diese reichen von Hausaufgabenbetreuung über Nachhilfeunterricht bis hin zu sportlichen und musischen Angeboten. Eine ähnliche Vielfalt zeigte sich in der Schulleitungsbefragung des NEPS-Datensatzes zu den ganztägigen Betreuungsangeboten (GTA). Die meisten der 23 abgefragten GTA lagen, unabhängig von der Zuordnung zu einer der typischen Betreuungsformen, an vielen Schulen vor. Zusätzlich zu zeitlichen Unterschieden konnte mit der Prüfung der Hypothese H2 der vermutete inhaltliche Unterschied zwischen den Betreuungsformen analysiert werden.

8.1.2.1 Nachweis des Zusammenhangs zwischen Betreuungsform und Ganztagsschulangeboten

Bereits an dem ersten der 23 vorgestellten Angebotstypen wird die grundlegende Tendenz der inhaltlichen Unterschiede zwischen den Betreuungsformen ersichtlich. Gemäß der deskriptiven Beschreibung im Bereich der Hausaufgabenbetreuung (H2a) wurde vorgestellt, dass vor allem in der Betreuungsform der GTS dieses Angebot oft gewährleistet wird. Der Anteil der Schulen, in welchen dieses GTA nicht vorhanden ist, wird demgegenüber für alle drei anderen Betreuungsformen höher geschätzt. Der vertiefende Blick auf die Angebotsintensität verdeutlicht weiterhin, dass die höchste Intensität „4-5 mal pro Woche“ am ehesten in GTS vorzufinden ist. Die Eindrücke der deskriptiven Betrachtung werden durch die statistische Prüfung mit einer niedrigen Effektstärke bestätigt. Dieser zufolge liegt ein geringer Zusammenhang zwischen Betreuungsform und Angebotsintensität des GTA Hausaufgabenbetreuung vor (Cramérs $V=.10$; $p<.001$). Ein ähnlicher Zusammenhang ist für das GTA einer Mittagsmahlzeit zu erkennen (H2v). So nimmt mit zeitlich steigender Betreuungsform, von HTS über HTS+MB und Hort zur GTS, der Anteil der Schulen, in welchen dieses GTA nicht vorhanden ist, von 18% auf 1% ab. Demzufolge wird, wie aufgrund der KMK-Definition zu erwarten, in fast allen GTS der Stichprobe eine Mittagsmahlzeit angeboten. Ähnlich zum vorangegangenen Exempel (H2a) wird der Zusammenhang der Betreuungsform und des Vorhandenseins des GTA einer Mittagsmahlzeit (H2v) als statistisch signifikant mit einer geringen Effektstärke angegeben (Cramérs $V=.10$; $p<.001$). In den daraufhin vorgestellten Exempeln des GTA eines Förderunterrichts für SchülerInnen mit niedriger Fachleistung (H2c) oder sportlicher Lernangebote (H2j) sticht in der deskriptiven

Betrachtung die Betreuungsform der GTS erneut hervor. In diesen Beispielen variiert das Cramérs V knapp um den Wert von 0,1. Dies deutet darauf hin, dass die GTS die inhaltlichen Angebote zwar eher und intensiver anbietet, jedoch nicht in einem stark ausgeprägten Maß. Letztlich wird im Durchschnitt über alle betrachteten Angebote ein Zusammenhangsmaß von gerundet 0,1 berichtet. Die Einschätzung, dass das Cramérs V den Wert von 0,1 erreichen muss, um als bedeutender Zusammenhang zu gelten, wird auch kritisch gesehen werden. So liegt in der Literatur keine Einigkeit über diese Abgrenzungslinie vor (Cleff, 2015). Es lässt sich schließlich festhalten, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den Angaben der Schulleitung zu den gewährleisteten GTA und der angegebenen Betreuungsform besteht. Ein genauerer Blick zeigt, dass sich die Betreuungsformen innerhalb ausgewählter Angebotstypen deutlich gegenüberstellen lassen.

8.1.2.2 Die markante Stellung der Ganztagschule im Vergleich der Angebotsintensitäten

In den deskriptiven Vergleichen der Betreuungsformen lässt sich am auffälligsten die Betreuungsform der schulischen Ganztagsbetreuung (GTS) abgrenzen. Dies lässt sich an zwei Beispielen veranschaulichen: Laut den Angaben der Schulleitungen werden sportliche Lernangebote (H2j) sowie musisch-künstlerische Angebote in allen Betreuungsformen häufig bereitgestellt. Die eigentlichen Unterschiede zwischen den Betreuungsformen werden jedoch erst deutlich, wenn die Intensität der Angebote berücksichtigt wird. Vor allem in der höchsten Kategorie der Angebotsintensität ist der Spaltenanteil der GTS mit 20% doppelt so hoch wie der Anteil der anderen Betreuungsformen. Ähnliches zeigt sich für die musisch-künstlerischen Angebote. In allen Betreuungsformen werden die Spaltenanteile in der Kategorie „Nicht vorhanden“ unter 10% berichtet. Demnach bietet ebenso der Großteil der HTS ein solches Angebot an. Erneut erweist sich die höchste Intensitätskategorie für GTS als Abgrenzungsmerkmal, da hier der Anteil von 15% gegenüber der Spalte HTS mit 6% aber auch der Spalte Hort mit 9% höher berichtet wird. Der höhere Anteil vorhandener sportlicher und kultureller Angebote in der Betreuungsform GTS mag dabei nicht überraschen. Bereits andere Beiträge konnten die GTS als Beitrag zur sozialkulturellen Infrastruktur hervorheben (Rollett et al., 2020). Im Hinblick auf die Effektstärke sollte beachtet werden, dass sich die Betreuungsform der GTS in der betrachteten Stichprobe nur geringfügig, aber dennoch von den anderen Betreuungsformen in der inhaltlichen Gestaltung abgrenzt. Dies kann beispielhaft an den zwei GTA des Förderunterrichts für SchülerInnen mit hohen Fachleistungen (H2b) und dem GTA der Freizeitangebote in gebundener Form (H2r) erörtert werden. Beide Angebote zeigen im Modellvergleich mit einem Cramérs V von 0,13 bzw. 0,16 eine im Vergleich zu allen anderen Analysen hohe oder sogar die höchste Ausprägung dieses Zusammenhangsmaßes. Während der Anteil der HTS mit einem überhaupt vorhandenen verpflichtenden Freizeitangebot (H2r) bei etwa einem Drittel (38%) liegt, wird dieser Anteil für die Gruppe der GTS auf knapp zwei Drittel (66%)

bezieht. Die weitere ganztägige Betreuungsform des Hortes setzt sich ähnlich wie die GTS mit einem Anteil von 50% von der Gruppe der HTS ab. Unter Berücksichtigung der Angebotsintensität wird deutlich, dass in diesem Angebot vor allem die höchste Intensitätsangabe in den GTS dominiert. Der Spaltenanteil dieser Intensität nimmt für GTS fast ein Viertel ein (23%), während die anderen Betreuungsformen hier einen Spaltenanteil zwischen 5% und 8% vorweisen. Trotz des hohen Anteils von fast einem Drittel in der Kategorie „Nicht vorhanden“ für die Betreuungsform GTS werden die Unterschiede zu den anderen Betreuungsformen, besonders innerhalb der höheren Intensitätskategorien, offengelegt. Ähnlich werden die Lernangebote in den Naturwissenschaften (Modell H2g) und jene für Deutsch und Literatur (H2h) häufiger in den zeitintensiveren Betreuungsformen der GTS und des Hortes bereitgestellt. Dennoch stehen in den ganztägigen Betreuungsformen fachspezifische Angebote selten sehr intensiv zur Verfügung und werden in der Regel nur einmal pro Woche angeboten. Dies deckt sich mit der seit Jahrzehnten berichteten geringen Präsenz fachbezogener GTA in den GTS (Klieme et al., 2008; Rollett et al., 2020). Damit einhergehend wurde in anderen Beiträgen darauf hingewiesen, dass beispielsweise nur ein Bruchteil der GTS-SchülerInnen spezifisch naturwissenschaftliche Förderangebote wahrnimmt (Lossen et al., 2016). Hingegen werden nicht fachlich bezogene GTA, wie im Modell zu handwerklichen und hauswirtschaftlichen Angeboten (H2m, siehe Tabelle 51, Anhang S. 328) ersichtlich, wesentlich intensiver in den ganztägigen Betreuungsformen gewährleistet. Das Modell H2m dokumentiert zudem eine Diskrepanz zwischen den ganztägigen Betreuungsformen des Hortes und der GTS. So zeigt der Hort in der höchsten Angebotsintensität ähnlich den beiden Betreuungsformen der HTS und HTS+MB einen niedrigeren Spaltenanteil auf. Dies lässt vermuten, dass auch innerhalb der Gruppe der ganztägigen Betreuungsformen Unterschiede in der Angebotsgestaltung festzustellen sind.

8.1.2.3 Unterschiede in den Angebotsschwerpunkten der verschiedenen ganztägigen Betreuungsformen

Bisher konnte diskutiert werden, dass die beiden ganztägigen Betreuungsformen mit einer erhöhten institutionellen Betreuungszeit einhergehen. Im Anschluss wurde aufgezeigt, dass ein grundlegender Zusammenhang zwischen den Betreuungsformen und dem Vorhandensein von GTA nachweisbar ist. Dabei wurde deutlich, dass mit den zeitintensiveren Betreuungsformen in der Regel eine höhere Angebotsintensität der GTA einhergeht. Weiterhin wurden Indizien präsentiert, die auf inhaltliche Gemeinsamkeiten, aber gleichfalls auf Unterschiedlichkeiten zwischen den beiden ganztägigen Betreuungsformen hindeuten. Dies gilt beispielsweise für den Vergleich der Lernangebote für Mathematik (H2f) sowie für Deutsch und Literatur (H2h). So finden sich in diesen beiden GTA im Vergleich zur GTS für den Hort 3% beziehungsweise 5% höhere Spaltenanteile in der eher niedrigen Kategorie „1 mal pro Woche“. Dementsprechend findet dieses Förderangebot etwas intensiver in der GTS statt. Zusätzlich wird deutlich, dass es beim Angebot des Förderunterrichts für SchülerInnen mit nichtdeutscher

Herkunft (H2d) ebenfalls Unterschiede zwischen den beiden ganztägigen Betreuungsformen und deren Angebotsintensität gibt. **Abbildung 20** stellt die in Modell H2d erbrachten Spaltenanteile in den Angebotsintensitäten der beiden ganztägigen Betreuungsformen gegenüber:

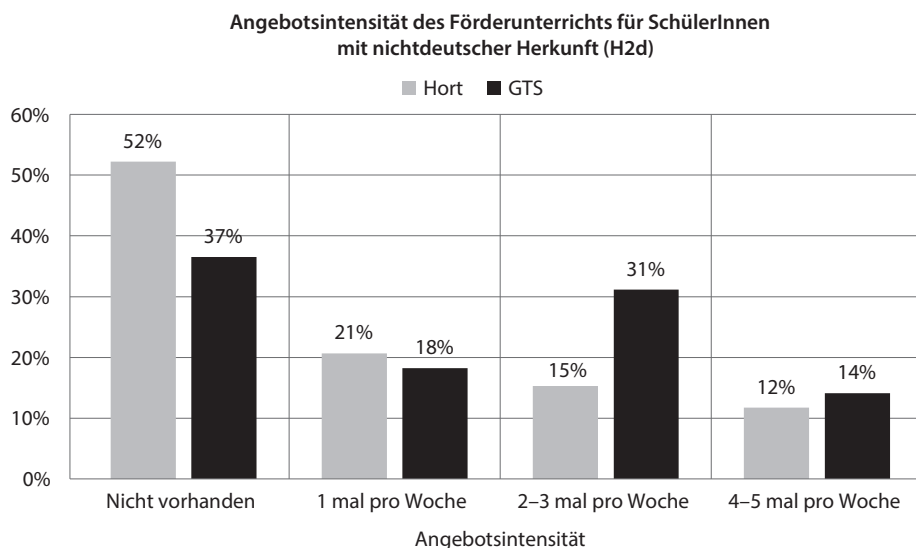


Abbildung 20: Gruppiertes Balkendiagramm für die beiden ganztägigen Betreuungsformen Hort beziehungsweise GTS zur Angebotsintensität des Förderunterrichts für SchülerInnen mit nichtdeutscher Herkunft (H2d)

Während für die Betreuungsform Hort am häufigsten die Nennung „Nicht vorhanden“ vorliegt, trifft dies für die GTS auf die Nennung der Angebotsintensität „2-3 mal pro Woche“ zu. Das Modell H2d zeigt konkret, dass der Förderunterricht in den Horten in der Angebotsintensität „2-3 mal pro Woche“ einen Anteil von 15% aufweist. Anders verhält es sich bei der GTS, die einen Anteil von 31% verzeichnet, der doppelt so hoch ist. Insgesamt scheint der Hort dieses Angebot mit einem Anteil von 48% für die intensiveren Kategorien ab „1 mal pro Woche“ weniger anzubieten als die GTS mit einem Anteil von 63%. Zudem weist die Kategorie „Nicht vorhanden“ für die Horte die höchsten Spaltenanteile innerhalb dieser Betreuungsform von 52% auf. Die anderen nicht ganztägigen Betreuungsformen der HTS sowie HTS+MB besitzen im Vergleich hierzu mit Anteilen von 37% und 42% sogar ein niedrigeres Ausbaupotenzial. Für alle vier untersuchten Betreuungsformen lässt sich insgesamt ein Ausbaupotenzial erkennen, da rund ein Drittel bis sogar die Hälfte der Schulen noch kein entsprechendes Angebot bieten. Die Dringlichkeit, in diesem Bereich Ausbaubemühungen zu intensivieren, wird besonders deutlich, wenn man berücksichtigt, dass die Sprachförderung für nicht deutschsprachige Kinder im Licht der aktuellen Studienergebnisse als besonders dringend betrachtet wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Während in Modell H2d die Betreuungsform GTS höhere Ähnlichkeiten zur HTS sowie HTS+MB

aufzeigte, gilt dies für den Hort in Modell H2e (siehe Tabelle 53, Anhang S. 329). Das Angebot eines muttersprachlichen Unterrichts wird grundlegend eher selten gewährleistet, da in allen Betreuungsformen die Kategorie „Nicht vorhanden“ überwiegt. Während die HTS, die HTS+MB und der Hort in dieser Kategorie Anteile zwischen 71% und 76% vorweisen, wird für die GTS ein etwas niedrigerer Wert von 61% berichtet. Die diskutierten Beispiele zur Sprachförderung verdeutlichen, dass sich inhaltliche Unterschiede auch über die Unterscheidung zwischen halbtägigen und ganztägigen Betreuungsformen hinaus ergeben können. Zudem wird erkennbar, dass schulisch ausgelegte GTA vor allem in der schulischen Ganztagsbetreuung (GTS) zu finden sind, jedoch seltener im sozialpädagogisch ausgerichteten Hort. Als letztes Exempel zeigt sich für musikalisch-künstlerische Lernangebote (H2k), dass der Hort dieses Angebot eher in der Intensität der HTS anbietet als der GTS. Zwar wird in allen Betreuungsformen der Spaltenanteil „Nicht vorhanden“ mit höchstens 13% berichtet, die GTS setzt sich hiervon aber mit einem Wert von 2% von allen anderen ab (siehe Tabelle 47, Anhang S. 327). Obwohl die GTS eine Tendenz aufweist, ebenfalls schulisch geprägte Angebote häufiger anzubieten, hebt sie sich gleichfalls durch eine höhere Angebotsintensität der eher freizeitpädagogischen Angebote von anderen Betreuungsformen ab.

8.1.2.4 Implikation des inhaltlichen Vergleichs: Betreuungsformübergreifende Dominanz kustodialer Angebote

Stimmig zu bisherigen Forschungsergebnissen zeigt sich in der NEPS-Stichprobe, dass in der GTS zahlreiche GTA eher und intensiver angeboten werden. Ähnlich stellten bereits Holtappels et al. (2010) fest, dass eher in GTS schulische Zusatzangebote eingerichtet wurden. Ebenso wurde darauf hingewiesen, dass auch in traditionellen HTS Anfang der 2000er Jahre eine zunehmende Angebotserweiterung zu beobachten war. Diese Erkenntnis wird umso wichtiger, wenn man berücksichtigt, dass der zeitliche Aufwand für SchülerInnen in Deutschland bereits in HTS nicht unterschätzt werden sollte. In HTS werden SchülerInnen etwa schon seit Jahren durch Hausaufgabenbetreuung durchaus zeitintensiv unterstützt (Wiere, 2011a). Die Hausaufgabenhilfe stellt sich heutzutage vielmehr als ein zentrales Betreuungsangebot der schulischen sowie außerschulischen Betreuung dar (siehe Kapitel 3.2.3). Auch in der vorliegenden Stichprobe zählt die Hausaufgabenbetreuung (H2a) zu den Top-Angeboten aller Betreuungsformen. Dies scheint speziell für die Betreuungsform der GTS zu gelten, da hier der Spaltenanteil der Kategorie „Nicht vorhanden“ nur 3% beträgt. **Abbildung 21** veranschaulicht, dass der Anteil der Angebotsgewährleistung für die Hausaufgabenbetreuung mit den zeitintensiveren Betreuungsformen tendenziell zunimmt. Dies wird in der Abbildung anhand der beiden Hilfsgeraden illustriert:

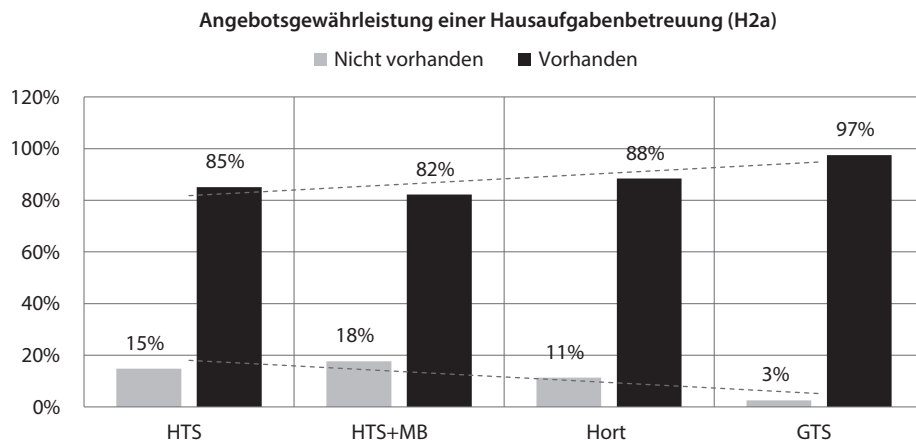


Abbildung 21: Gruppierbares Balkendiagramm für die vier Betreuungsformen zur Angebotsgewährleistung einer Hausaufgabenbetreuung (H2a)

Zusätzlich zur Hausaufgabenbetreuung wird in vielen Schulen, insbesondere in der GTS, häufig auch ein weiteres eher betreuendes Angebot, nämlich das Mittagessen, bereitgestellt. Wie zu erwarten, erreicht in der Betreuungsform GTS der Anteil des GTA des Mittagessens in der Angebotsintensität von „4-5 Mal pro Woche“ mit 98% ähnlich hohe Werte wie das GTA der Hausaufgabenbetreuung. Dies spricht einerseits dafür, dass die in dieser Betreuungsform zugeordneten Einzelschulen überwiegend der KMK-Definition einer GTS entsprechen, da diese ein Mittagessen anbieten (Kultusministerkonferenz, 2023). Auffallend ist andererseits, dass beide dieser Angebote in sehr hohem Maße in den ganztägigen Betreuungsformen verfügbar sind. Auch weitere eher betreuende GTA wie ungebundene Freizeitangebote werden mit Abstand am intensivsten in den ganztägigen Betreuungsformen angeboten (siehe **Tabelle 14**, S. 190). Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass in den GTS das zeitliche Mehr zwar durchaus vorhanden ist, aber ebenfalls an Grenzen stößt. Wenn also das zeitliche Mehr überwiegend mit einer höheren Angebotsintensität der betreuenden Angebote zu verknüpfen ist, sollte im Umkehrschluss weniger Zeit für fachliche Förderangebote vorhanden sein. Damit einhergehend liegt in der Stichprobe für GTS die Angebotsintensität „4-5 Mal pro Woche“ in der Hausaufgabenbetreuung bei 20%, in gebundenen Freizeitangeboten bei 23%, in ungebundenen Freizeitangeboten bei 41%, während leistungsbezogene GTS nur niedrige Anteile in dieser Intensität vorweisen. Weder bei den Lernangeboten zu Deutsch und Literatur noch bei den Angeboten zur Mathematik überschreitet der Spaltenanteil in der höchsten Angebotsintensität bei der GTS 1%. Dementsprechend scheinen die zeitlichen Freiräume in dieser Betreuungsform weniger für eine fachliche Förderung als vielmehr für eine Betreuung der Kinder genutzt zu werden. Dies deutet darauf hin, dass der in früheren Studien hervorgehobene und in Kapitel 3.2.3.1 herausgearbeitete Angebotsschwerpunkt der GTS hinsichtlich der Betreuungsfunktion weitgehend mit den vorgestellten Berechnungen übereinstimmt. Zwar werden durchaus

fachspezifische Lernangebote in GTS dargeboten, jedoch nicht wesentlich intensiver als in den HTS. Hingegen bleibt zu bezweifeln, ob eine solch niedrige Diskrepanz in der Angebotsgewährleistung eine intensivere Teilnahme aller SchülerInnen einer GTS in Förderangeboten erlaubt. All dies, obwohl die GTS vor allem im Zusammenhang mit dem PISA-Schock und den alarmierenden Ergebnissen des IQB-Bildungstrends im Grundschulbereich verstärkt in den gesellschaftlichen Diskurs geriet (siehe Kapitel 1.6).

8.1.2.5 Fazit zur Hypothesenprüfung H2: Anzeichen für das Ausbleiben eines schulischen Paradigmenwechsels trotz des Ausbaus der Ganztagssschulen

Wie der inhaltliche Vergleich ausgewählter Angebotsarten verdeutlicht, erweist sich eine klare Abgrenzung der Betreuungsformen als machbar, aber komplex. So lassen sich anhand genauerer Gegenüberstellungen der Angebote verschiedene Schwerpunkte identifizieren, die insbesondere durch die Unterschiede in der Intensität der Angebote hervorstechen. Der nach dem PISA-Schock durch den Ausbau der GTS angestrebte Wandel der Schulstruktur (siehe Kapitel 2.1.4) scheint im Jahr 2016 in den untersuchten GTS noch nicht vollständig umgesetzt worden zu sein. Angesichts der bisher diskutierten Daten und der ausbaufähigen inhaltlichen Trennschärfe ist zwar ein Einfluss des individuellen Besuchs einer ganztägigen Betreuungsform auf die Persönlichkeitsentwicklung vorstellbar, könnte jedoch geringer ausfallen als erhofft. Da zudem in den GTS fachspezifische weniger intensiv als betreuende GTA gewährleistet werden, ist gleichfalls die aktuell an diese Betreuungsform gestellte Hoffnung einer intensiveren umfassenden Förderung in schulischen Fähigkeiten fraglich. Der Blick auf die einzelnen Angebote deutet einerseits auf das in Kapitel 2.2.6 seit Jahrzehnten gewachsene vielfältige pädagogische Profil hin. Andererseits tritt aber ein in der aktuellen Forschung bereits diskutierter Trend in den Vordergrund: die Betonung der betreuenden, also kustodialen, Funktion der GTS. Wenn die GTS als eine „Antwort auf zentrale gesellschafts- und bildungspolitische Herausforderungen“ (Sauerwein et al., 2019, S. 82) angesehen wird, ist es durchaus nachvollziehbar, dass jene durch den gesellschaftlichen Wandel stärker bedingten Herausforderungen den Diskurs um die GTS stärker prägen als andere. In diesem Fall wäre aktuell eine der prägenden gesellschaftlichen Herausforderungen wohl die Notwendigkeit einer an den modernen Arbeitsmarkt und die gewandelte Familienstruktur angepassten Betreuungsinfrastruktur (siehe Kapitel 2.1.1.4). Hinter einem solchen Begründungszusammenhang des GTS-Ausbaus steckt, wie bereits gezeigt, eine implizit ökonomisch geprägte Argumentation, nämlich der Wunsch nach Freisetzung eines bisher ungenutzten Arbeitsmarktpotenzials (siehe Kapitel 2.1.1.3). Im Grunde genommen wird aus pädagogischer Sicht die durch die GTS gebotene Möglichkeit einen schulischen Paradigmenwechsel anzustoßen verpasst. Stattdessen wirkt es so, als würde die GTS auf eine ausgebaute Betreuungsinstanz für vollbeschäftigte Familien reduziert werden (Sauerwein et al., 2019). Diese Problematik sollte besonders im Kontext der Grundschulen verstärkt reflektiert werden. Grundschulen zeigen auch in anderen Forschungsbeiträgen im Vergleich zu Schulen

der Sekundarstufe I umfangreichere Öffnungszeiten, aber ebenso signifikant seltener eine Verknüpfung von Unterricht und GTA. Dies wirkt sich sodann auf die Ausrichtung der Angebote aus, weshalb Grundschulen weniger aufgabenbezogene Lernzeiten und weniger Förderunterricht vorweisen (Rollett et al., 2020). Ferner wird klar, dass neben der Hausaufgabenbetreuung die Mittagsmahlzeit in der Betreuungsform der GTS einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Das gemeinsame Mittagessen kann dabei nicht nur als eine betreuende Versorgungsleistung, sondern zudem als eine Institutionalisierung familiärer Momente angesehen werden (Fritzsche & Rabenstein, 2009). Zudem ist dieses Angebot in seiner gesundheits- sowie sozialpädagogischen Wirkung nach Ansicht schulischer AkteurInnen nicht zu unterschätzen (Fritzsche & Rabenstein, 2009). Demnach wäre die Mittagsmahlzeit als ein pädagogisch wertvoller Aspekt des modernen Entwurfs einer ganztägigen schulischen Organisationsform anzuerkennen, was in gewisser Weise ebenso auf die Hausaufgabenbetreuung zutreffen kann:

„Gerade beim Umgang mit Hausaufgaben, wo manche Eltern sich zeitlich und inhaltlich überfordert sehen, wird die Ganztagsschule als Entlastung wahrgenommen.“ (Klieme et al., 2008, S. 377)

Abschließend zeigt die Betrachtung der inhaltlichen Gestaltung der Betreuungsformen, dass die betreuenden GTA in allen Formen der Betreuung im Mittelpunkt stehen. In den GTS wird dieser Angebotstyp vermeintlich umfassender bereitgestellt. Es sollte aber berücksichtigt werden, dass die Hausaufgabenbetreuung zwar nicht unbedingt eine erhoffte pädagogische Innovation darstellt, aber wie andere Betreuungsangebote durchaus derzeitige gesellschaftliche Herausforderungen adressiert und Eltern entlastet. Dies könnte wiederum bedeuten, dass andere Ziele des GTS-Ausbaus, wie ein grundlegender Wandel der Schulstruktur, möglicherweise weniger erreicht werden. Das heißt aber nicht, dass eher betreuende GTA keinen pädagogischen Mehrwert mit sich bringen. Die hier diskutierten Vergleichsergebnisse der Betreuungsformen sind zudem unter Vorbehalt zu betrachten, da die Schulleitungsangaben keine detaillierten Einblicke in die individuelle Teilnahme der SchülerInnen bieten. Dennoch wirken mit Blick auf das KMK-Kriterium des Mittagessens die Angaben schlüssig, da eben dieses GTA für einen überwiegenden Teil der GTS-SchülerInnen gewährleistet wurde. Abschließend heben die vorgestellten Ergebnisse erneut die Unterschiede zwischen den ausgewählten typischen Betreuungsformen hervor. Dies untermauert die Notwendigkeit einer differenzierten Herangehensweise.

8.1.3 Hypothese H3: Anzeichen für eine selektive Schülerschaft

Schon zu einem frühen Stand der Forschung wurde neben der inhaltlichen Ausgestaltung der GTS der Blick auf mögliche Selektionseffekte gelegt (siehe Kapitel 3.3.2). Im weiteren Verlauf häuften sich dabei Indizien, dass unter anderem der Ausbaugrad der

Schule, die Schulform sowie die Angebotsform der GTS eine Teilnahme am Ganztagsbetrieb bedingen (Züchner & Fischer, 2014). Grundsätzlich betrachten ausgewählte Beiträge die Selektionseffekte für die Teilnahme an einer GTS heute sogar als nachgewiesen (Linberg et al., 2018). Bei der Erarbeitung des Forschungsstandes wurde festgestellt, dass die zugrunde liegenden Selektionsmechanismen vielfältig sind und auf unterschiedliche Weise erklärt werden können (siehe Kapitel 3.3.2). Da somit vielfältige Selektionsmechanismen wahrscheinlich sind, wurde auch in dieser Studie die Zusammensetzung der Schülerschaft in den untersuchten Betreuungsformen als wichtig erachtet.

8.1.3.1 Hinweise zum sozialbedingten Besuch einer bestimmten Betreuungsform

In den frühen Reanalysen der IGLU-Studie wurde bereits nachgewiesen, dass die individuelle Beteiligung an Nachmittagsangeboten bei SchülerInnen in der niedrigsten Klasse des EGP-Schemas signifikant höher war als bei SchülerInnen in der höchsten Klasse (Holtappels et al., 2010). Im Gegensatz zum EGP-Klassenschema wurde in dieser Arbeit die soziale Herkunft durch die sogenannte Bildungsherkunft abgebildet (siehe 6.2.4.1). Im Hinblick auf mögliche Selektionseffekte konnte sodann in der eigenen Stichprobe ein statistischer Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft der SchülerInnen und dem Besuch der vier fokussierten Betreuungsformen festgestellt werden. Eine Effektstärke des Cramérs V von 0,06 zeigt jedoch, dass dieser Effekt gering ausgeprägt ist. Während in der Betreuungsform der HTS knapp 69% der SchülerInnen mindestens ein Elternteil mit (Fach-)Abitur besitzen, sind dies in den Gruppen der HTS+MB beziehungsweise der schulischen GTS knapp 65%. Nur die Gruppe der SchülerInnen in Hortbetreuung weicht hiervon ab und erreicht mit einem Anteil von 73% den Höchstwert. Allen voran scheint also in dem Aspekt der Bildungsherkunft die Schülerschaft der Horte hervorstechen. Trotz der geringen Effektstärke können diese Hinweise als Anhaltspunkte betrachtet werden, die mit den bisherigen Forschungsergebnissen übereinstimmen. Mit steigender Bildungsherkunft und damit implizit einem höheren HISEI (siehe Kapitel 6.2.4.1) wäre es vorstellbar, dass der Umfang der elterlichen Berufstätigkeit zunimmt. Auch die früheren Berechnungen im Rahmen der Hypothese H1 weisen den SchülerInnen eines Horts die längste Betreuungszeit zu. Ganz im Sinne des traditionellen Verständnisses des Hortes als Institution der Arbeitsermöglichung berufstätiger Eltern (Gängler et al., 2013) wäre also ein höherer Anteil der Schülerschaft mit einer hohen Bildungsherkunft beziehungsweise einer höheren sozialen Stellung in den Horten zu erwarten. Vor allem im Grundschulalter wird eine solche Abhängigkeit des Besuchs einer ganztägigen Betreuungsform von der Erwerbskonstellation der Familie diskutiert (Züchner, 2011). Da der Zusammenhang des Besuchs einer Betreuungsform und der Bildungsherkunft in der betrachteten Stichprobe eher gering vorliegt, können unter diesem Aspekt soziale Selektionsmechanismen nur bedingt bestätigt werden. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen bereits die ersten StEG-Befunde, die besagten, dass

Familien mit höherem Bildungsniveau die GTS zwar als attraktive Option betrachten, sozial benachteiligte Familien jedoch nicht ausgeschlossen werden (Fischer et al., 2008).

8.1.3.2 Weitere individuelle Einflussfaktoren: Leistung und Geschlecht

Da soziale Selektionsmechanismen in der bisherigen GTS-Forschung als komplex vorgestellt werden konnten, wurden in diesem Beitrag neben der Bildungsherkunft weitere individuelle Einflussfaktoren betrachtet. Bereits in den deskriptiven Analysen der StEG-Berechnungen von Fischer et al. (2016) ist eine remediale Nutzung von Leseangeboten zu erkennen. Im Gegensatz zu früheren StEG-Beiträgen wird eine sozial selektive Teilnahme also nicht durch eine niedrigere soziale Herkunft, sondern durch eine niedrigere individuelle Leistung in einer spezifischen Domäne bestimmt. In dem vorliegenden Datensatz war es zumindest für die Leistung in Mathematik möglich, einen solchen Mechanismus zu untersuchen. Zwar zeigt sich zwischen Betreuungsform und Leistungsgruppe ein statistischer Zusammenhang, welcher jedoch mit einem Cramérs V von knapp unter 0,1 als gering eingestuft werden kann. **Tabelle 34** zeigt, dass in drei von vier Betreuungsformen die Leistungsgruppen kaum divergieren:

Tabelle 34: Kontingenztabelle mit den Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsform sowie individuellem Merkmal der Leistungsgruppe Mathematik in Schuljahr 1 (SJ1)

Relative Häufigkeit		Leistungsgruppe Mathe (SJ1)	
		Niedrig	Hoch
Betreuungsform	HTS	51,76%	48,24%
	HTS+MB	48,94%	51,06%
	Hort	49,57%	50,43%
	GTS	59,05%	40,95%

Anmerkungen: $\chi^2(3, n = 3736) = 13,69$; $p < .001$; $V = .06$;
Prozentzahlen bilden Zeilenprozente ab.

Die meisten Betreuungsformen zeigen eine ungefähre Gleichverteilung der beiden Leistungsgruppen. Die Gruppe der GTS scheint jedoch einen erhöhten Anteil der niedrigen Leistungsgruppe vorzuweisen und sich von den anderen gebildeten Gruppen abzugrenzen. Trotz der schwachen Ausprägung des Zusammenhangs wäre somit ein Indiz für mögliche Selektionsmechanismen und die Notwendigkeit vertiefender Forschung vorgestellt. Im Gegensatz hierzu sind die beiden Geschlechterkategorien innerhalb aller Betreuungsformen gleichverteilt, weshalb der weitere Blick nun auf die restlichen individuellen Merkmale des Migrationshintergrundes sowie des Wohnortes in West- oder Ostdeutschland gelegt wird.

8.1.3.3 Unterschiede in der Schülerschaft aufgrund des Migrationshintergrundes und des Wohnortes

Während die ersten individuellen Merkmale nur unbedeutende bis schwache Zusammenhänge mit dem Besuch einer Betreuungsform aufweisen, wurden zwei Variablen identifiziert, auf welche dies nicht zutrifft. Bereits in früheren Beiträgen wurde hervorgehoben, dass GTA überproportional in Schulen mit einem erhöhten Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund eingerichtet werden (Holtappels et al., 2010; Klieme et al., 2008). Dies konnte in den eigenen Berechnungen bestätigt werden. Insbesondere die Betreuungsform der GTS verzeichnet mit einem Anteil von knapp einem Drittel einen höheren Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund als alle anderen Betreuungsformen. Hingegen besitzt nur etwa ein Fünftel der SchülerInnen in HTS oder HTS+MB einen Migrationshintergrund. Gemäß der statistischen Analyse liegt der Zusammenhang mit einem Cramérs V von über 0,1 mit mindestens einer kleinen Effektstärke vor. Auffallend in diesem Zusammenhang ist insbesondere der niedrige Anteil in den Horten mit knapp 15%. Diese Auffälligkeit kann jedoch durch einen weiteren Einflussfaktor bestimmt sein, den individuellen Wohnort. In sämtlichen Betreuungsformen außer dem Hort waren SchülerInnen aus dem Westen mit einem Mindestanteil von 87% in der Überzahl. Für den Hort hingegen zeigt sich ein abweichendes Bild. Dort gleichen sich die Anteile der SchülerInnen aus dem Westen und Osten mit 53% beziehungsweise 47% fast an. Dieser schon deskriptiv erkennbare Zusammenhang des individuellen Wohnorts und der besuchten Betreuungsform wird statistisch mit einem Cramérs V von fast 0,5 und damit einer mittleren Effektstärke bestätigt. Dies mag einleuchten, da in Ostdeutschland der Hort als primär favorisierte Betreuungsform gilt und dort die Betreuungsinfrastruktur seit Jahrzehnten besonders prägt (siehe Kapitel 3.2.2.4). Zudem kann hierdurch der niedrige Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Horten erklärt werden, leben doch Familien mit Migrationshintergrund eher in den westdeutschen Flächenländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Daher war es also absehbar, dass sich hinsichtlich des Wohnorts und des Migrationshintergrunds Unterschiede zwischen den vier Betreuungsformen, allen voran den beiden ganztägigen Betreuungsformen, in dem Datensatz bestimmen lassen.

8.1.3.4 Fazit zur Hypothesenprüfung H3: Komplexe Selektionsmechanismen

Die Analysen zur Prüfung der Hypothese H3 zeigen, dass vor allem in den Horten SchülerInnen in den neuen Bundesländern wohnen. Damit sind auch seltener SchülerInnen mit Migrationshintergrund in dieser Betreuungsform vorzufinden. Gleichfalls offenbarten sich für die anderen Betreuungsformen ein höherer Migrationsanteil sowie ein dominierender Anteil an SchülerInnen aus Westdeutschland. Besonders sticht aber der hohe Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der GTS hervor. Folglich sollte bei der Interpretation der Ergebnisse darauf geachtet werden, dass die Schülerschaften der einzelnen Betreuungsformen variieren. Mit Ausnahme des Zusammenhangs zwischen Wohnort und Betreuungsform sind die anderen Zusammenhänge eher

schwach ausgeprägt. Letztlich können in den verschiedenen betrachteten Aspekten keine Indizien einer hohen Selektivität der Betreuungsformen vorgestellt werden. Zu einem ähnlichen Rückschluss kam bereits der Aktionsrat Bildung mit Reanalysen der IGLU-Studie (Aktionsrat Bildung, 2013). Dennoch sind komplexere Selektionsmechanismen denkbar, was wiederum die Notwendigkeit für differenziertere Forschungsanstrengungen verdeutlicht. Unter anderem wurde in der aktuellen GTS-Forschung diskutiert nicht den Besuch einer Betreuungsform, sondern den Besuch einzelner GTA zu betrachten. Dass die Teilnahme an einzelnen GTA sozialen Wirkmechanismen unterliegt, konnte bereits nachgewiesen werden (Lossen et al., 2016; Tillmann et al., 2018). Ein solcher Blick auf die Teilnahme an einzelnen GTA kann in der ausgewählten Stichprobe aber nicht geleistet werden. Dafür ermöglichte es der NEPS-Datensatz aber, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung in zahlreichen Facetten zu analysieren.

8.2 Befunde zum Besuch einer ganztägigen Betreuungsform auf die Persönlichkeitsentwicklung

Die Prüfung der vorangegangenen Hypothesen H₁ bis H₃ deutet darauf hin, dass sich ein Vergleich der Betreuungsformen lohnen kann, da sowohl zeitliche als auch inhaltliche Abweichungen zwischen allen vier Betreuungsformen zu erkennen sind. Im Folgenden werden nun die Einflüsse auf die Konstrukte der individuellen Persönlichkeit interpretiert und im Kontext des bisherigen Forschungsstands diskutiert.

8.2.1 Domänenspezifische Lernrückstände zum Schuljahr 2

Die Wirksamkeit der GTS zur fachlichen Förderung wurde bereits in frühen Forschungsphasen, etwa durch Reanalysen der Schulleistungstudien PISA und IGLU, als „eher enttäuschend“ (Rauschenbach et al., 2012, S. 8) bewertet. Ob sich die fachlichen Fähigkeiten der hier untersuchten GTS-SchülerInnen im Vergleich zu den HTS-SchülerInnen ähnlich enttäuschend erweisen, rückt in das Zentrum des folgenden Kapitels.

8.2.1.1 H4: Niedrigere Lesefähigkeit der GanztagsschülerInnen

Die Berechnungen zu Modell M1-4, also die Regressionsanalysen mit der binären Betrachtungsweise, weisen für die ganztägige Betreuungsform keinen signifikanten Koeffizienten aus. Gemäß dem Modell M1-4 wäre somit kein Zusammenhang zwischen dem Besuch einer ganztägigen Betreuungsform und den frühen Lesefähigkeiten zu vermuten. Erst in der differenzierten Betrachtung in Modell M2-4 wird offengelegt, dass unter Kontrolle weiterer Einflussfaktoren Kinder im schulischen Ganztag eine im Mittel niedrigere Lesefähigkeit vorweisen. Um den dahinterliegenden negativen Effekt des Koeffizienten der GTS-Variablen mit anderen zu vergleichen, bietet sich ein sogenannter Koeffizienten-Plot an (Kohler & Kreuter, 2017): Die grafische Betrachtung zeigt zum einen, dass der Koeffizient der Dummy-Variablen GTS eine der wenigen signifikant von 0 abweichenden Einflussvariablen ist. Zum anderen zeigt die hoch ausgeprägte Konstante von über 6 Punkten im Vergleich zum zuvor gezeigten Durchschnittswert von etwa 7 Punkten, dass die weiteren signifikanten Variablen im Modell M2-4 auf einem eher niedrigen Niveau zwischen -1 und +2 Punkten variieren (siehe **Abbildung 22**). Damit lassen die Ergebnisse der Regressionsanalyse einerseits die Bestätigung des vermuteten Gruppenunterschiedes zu. Andererseits wird im Vergleich zur Konstanten und einer eher niedrigen Varianzaufklärung von knapp 4% die schwache Ausprägung aller Einflussfaktoren offensichtlich.

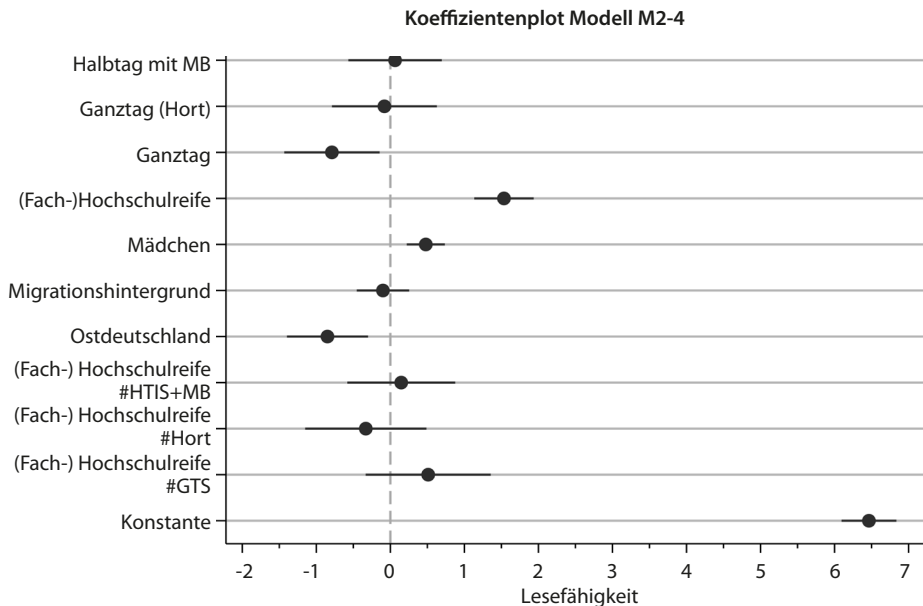


Abbildung 22: Koeffizientenplot des Modells M2-4 mit der abhängigen Variable Lesefähigkeit zum Schuljahr 2 (SJ2)

Das täuscht jedoch nicht darüber hinweg, dass die SchülerInnen der GTS zum SJ2 im ELFE-Summenscore einen durchschnittlich fast 1 Punkt niedrigeren Wert aufweisen als die SchülerInnen der HTS. Der Leistungsrückstand der GTS-SchülerInnen in der Stichprobe erinnert an die Rückstände, die in den Reanalysen der frühen IGLU-Studien dokumentiert wurden (Holtappels et al., 2010). Im Gegensatz zur Betreuungsform GTS erweist sich das Geschlecht als positiv einflussreich. Demzufolge erzielen Mädchen im ELFE-Test einen Vorsprung von knapp einem halben Punkt. Dieser Geschlechtsunterschied war zu erwarten, da Mädchen in früheren Studien tendenziell als lesebegeisterter und -fähiger als Jungen beschrieben werden (N. Fischer et al., 2016). In gleicher Weise war zu vermuten, dass Kinder mit hoher Bildungsherkunft eine höhere Lesefähigkeit erreichen. Beispielsweise dokumentieren die IGLU-Studien seit Jahren die Vorsprünge sozialprivilegierter GrundschülerInnen in der Lesekompetenz (Stubbe, Kleinkorres, Schaufelberger, Krieg & Schlitter, 2023). Bei genauerer Betrachtung mittels Medianregressionsanalysen wird klar, dass sich in den ergänzenden Berechnungen sowohl der Koeffizient der GTS-Variablen als auch der Koeffizient der Bildungsherkunft als stabil erweisen. Damit ist im Querschnitt des SJ2 festzustellen, dass ein relevanter Gruppenunterschied in der Lesefähigkeit zwischen den SchülerInnen der HTS und GTS vorliegt. Angesichts der bisherigen Ergebnisse, die zwar auf die erhöhte Betreuungszeit, aber ebenso auf den Angebotsschwerpunkt der Betreuung und eine selektive Stichprobe hinweisen, war dies durchaus zu befürchten.

8.2.1.2 H5: Niedrigere mathematische Kompetenzen der GanztagschülerInnen

Ähnlich zur Lesefähigkeit wird in den Analysen zur mathematischen Kompetenz ein statistisch bedeutsamer Einfluss für eine der Betreuungsformen nachgewiesen. Schon im Modell M1-5 zeigen SchülerInnen in ganztägiger Betreuung im Durchschnitt eine geringere mathematische Kompetenz. In der differenzierteren Untersuchung anhand der weiteren Unterteilung der Betreuungsformen in Modell M2-5 wird offenbart, dass dieser Rückstand allein auf die SchülerInnen der schulischen Ganztagsbetreuung zurückzuführen ist. Somit geht in der betrachteten Stichprobe nur mit einer der beiden ganztägigen Betreuungsformen eine niedrigere Schätzung der mathematischen Kompetenz einher. Dies erinnert an die Befunde Linbergs et al. (2018), welche in dem Vergleich verschiedener Angebotsformen der GTS unterschiedliche Einflüsse feststellen konnten. Da in den Analysen für die Betreuungsform der HTS+MB weiterhin kein signifikanter Koeffizient ermittelt wird, weist also nur die Gruppe der GTS einen Unterschied zur Vergleichsgruppe der HTS auf. Im Vergleich zu den Regressionsmodellen der Hypothese H4 stellen die Modelle der Hypothese H5 eine höhere Varianzaufklärung von 9% vor. Im Koeffizientenplot ist zu erkennen, dass der Einfluss einer hohen Bildungsherkunft den höchsten Koeffizienten darstellt (siehe **Abbildung 23**, S. 237). Im Durchschnitt erreichen SchülerInnen aus einem Haushalt mit mindestens einem Elternteil mit einer (Fach-)Hochschulreife einen um 0,5 höheren Wert in dem individuell geschätzten WLE-Score. Dieser positive Einfluss des Bildungshintergrunds auf die

mathematischen Kompetenzen wird auch in vergleichbaren Untersuchungen, wie den TIMSS-Studien, nachgewiesen (Stubbe, Krieg, Beese & Jusufi, 2020). Darüber hinaus interagiert in der hier untersuchten Stichprobe der Einfluss einer hohen Bildungsherkunft positiv mit dem Besuch einzelner Betreuungsformen. Sowohl durch den Besuch einer HTS in Kombination mit einer MB als auch durch den Besuch einer GTS scheinen bildungsprivilegierte Kinder zusätzlich zu profitieren. Der Einfluss des Besuchs einer GTS sowie die Wechselwirkung mit einer hohen Bildungsherkunft erweisen sich gleichfalls in den gegen Ausreißer robusteren Analysen als stabil. In dem Koeffizientenplot ist zudem zu erkennen, dass die Konstante in dem Modell sich nicht signifikant von 0 unterscheidet ($B=0,06$; $SE=0,05$; $p>0,05$), was auf Mängel der Modellspezifikation hinweisen könnte. Weitere Analysen zeigen jedoch, dass die Skalierung der abhängigen Variablen um den Wert 0 das Phänomen verursacht, da bei der Umkehrung der binären Codierung der Geschlechtsvariable die Konstante das 5%-Signifikanzniveau wieder unterschreitet ($B=-0,31$; $SE=0,05$; $p<0,001$). Somit erweist sich das Modell trotz einer problematischen Schätzung der Konstante als plausibel. Letztlich können die Analysen zur Hypothese H5 den vermuteten Gruppenunterschied sowie die vermutete Wechselwirkung bestätigen:

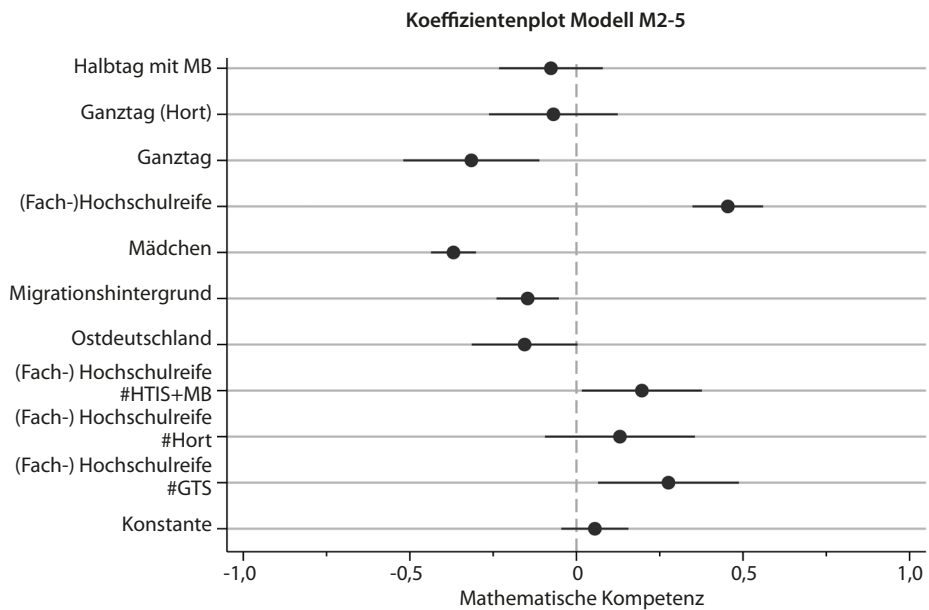


Abbildung 23: Koeffizientenplot des Modells M2-5 mit der abhängigen Variablen der mathematischen Kompetenz zum Schuljahr 2 (SJ2)

8.2.1.3 Fazit zu den leistungsbezogenen Konstrukten im Schuljahr 2: Hinweise auf das offene Potenzial in der fachlichen Förderung von GanztagsschülerInnen

Die Analysen zu den fachspezifischen Konstrukten der individuellen Lesefähigkeit und mathematischen Kompetenzen von Grundschulkindern stellten vorhandene Gruppenunterschiede hervor. Im Gegensatz zu den ursprünglichen Erwartungen wird deutlich, dass insbesondere SchülerInnen in der Betreuungsform der GTS im Durchschnitt niedrigere Werte in den beiden leistungsspezifischen Domänen erzielen. Es handelt sich jedoch um querschnittliche Berechnungen, bis hier nur begrenzte Vermutungen geäußert werden können. Während bei der Prüfung der Hypothese H1 ein zeitlicher Unterschied festgestellt wurde, zeigten sich bei der Prüfung der Hypothese H2 keine wesentlichen inhaltlichen Unterschiede zwischen den Betreuungsformen. Daher wirkt erstmal der Lernrückstand in den fachlichen Domänen weniger überraschend. Dies steht im Einklang mit frühen StEG-Beiträgen, die darauf hinweisen, dass die Formel „mehr Lernzeit gleich höhere Kompetenzen“ (Holtappels et al., 2010, S.166) die Komplexität des Lernens zu vereinfachend darstellt. Die bisherigen Analysen deuten also wie andere Studien darauf hin, dass die qualitative Ausgestaltung von GTS im Jahre 2014 noch nicht in dem Maße fortgeschritten sein könnte, als dass Lernmehrwerte bei den SchülerInnen zu erwarten sind (Steinmann & Strietholt, 2019). Die eigenen Analysen der Angebote ergaben zudem, dass die Förderung in Deutsch und Literatur sowie in Mathematik nur in einigen Kategorien der Angebotsintensität Unterschiede offenbart (siehe Kapitel 8.1.2). Es ist somit denkbar, dass die GTS zwar GTA mit Leistungsförderung eher anbietet, aber möglicherweise noch nicht in einer Intensität, dass diese von der Mehrheit der SchülerInnen wahrgenommen werden können. Kombiniert mit den zur Hypothese H3 präsentierten Hinweisen könnte der Leistungsrückstand der GTS-SchülerInnen ebenso auf einen remedialen Besuch der GTS zurückgeführt werden. Sollte man von einem selektiven Besuch der GTS ausgehen, könnte dies wiederum erklären, warum nur für diese spezifische Gruppe der GanztagsschülerInnen niedrigere Leistungswerte diagnostiziert werden. Letztlich können schon in den querschnittlichen Analysen die beiden diskutierten Erklärungslinien der früheren Forschung, die Teilnahme- und Qualitätsdiffusion, wiedererkannt werden (siehe Kapitel 4.2.1). Warum sich aber der Hort als weitere ganztägige Betreuungsform von der schulischen Ganztagsbetreuung abhebt, kann hier auch nur spekulativ diskutiert werden. Der Hort wird als Einrichtung mit einem schulisch distanzierten Erziehungs- und Bildungsauftrag betrachtet und von Eltern womöglich eher für Betreuungszwecke als für die fachliche Förderung ihrer Kinder gewählt (Gängler et al., 2013). Mit Blick auf dieses unterschiedliche Verständnis ist es also interessant, ob sich dieser Kontrast ebenso in anderen Merkmalen sowie langfristig nachweisen lässt.

8.2.2 Variationen in motivationalen und sozialen Konstrukten zum Schuljahr 2

Die theoretische Grundlage dieser Arbeit hebt hervor, dass die Schule neben der Wissensvermittlung auch eine Vielzahl von Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst. Darauf aufbauend wurden motivationale Aspekte wie die Anstrengungsbereitschaft in ihrer Relevanz für den individuellen Prozess des Lernens hervorgehoben (siehe Kapitel 5.2.2.1). Wie die darauf aufbauenden Berechnungen zeigen, können Unterschiede in den besuchten Betreuungsformen auch für dieses und andere deduktiv abgeleitete Konstrukte festgestellt werden.

8.2.2.1 H6: Niedrigere Anstrengungsbereitschaft der Kinder im Hort

Die Auswertungen des motivationalen Konstrukts der Anstrengungsbereitschaft zeigen, dass einige SchülerInnen der ganztägigen Betreuungsformen sich von der Vergleichsgruppe der HTS abgrenzen lassen. Gemäß den vorgestellten Regressionsanalysen verzeichnen allein die SchülerInnen im Hort eine niedrigere Anstrengungsbereitschaft als jene SchülerInnen der Vergleichsgruppe. Dieser Unterschied könnte auf das dem Hort immanente sozialpädagogische Selbstverständnis zurückgeführt werden. So sind Horte weniger auf schulisch geforderte Leistungen, sondern vielmehr auf die Freiheit und Bedürfnisse des einzelnen Kindes fokussiert (Coelen, 2003). Dies könnte dazu führen, dass Kinder im Hort weniger leistungsorientierte Eigenschaften entfalten. Ebenso wäre es vorstellbar, dass Eltern weniger leistungsorientierter Kinder explizit den sozialpädagogisch ausgerichteten Hort für ihr Kind bevorzugen, um vermeintlich sozial-motivationale Rückstände gezielt zu kompensieren. Neben der Betreuungsform erweisen sich darüber hinaus weitere Variablen, allen voran das Geschlecht, als einflussreiche Prädiktoren für dieses Konstrukt. Frühere Studien wiesen in gleicher Weise auf geschlechtsspezifische Unterschiede in motivations- und emotionsbezogenen Persönlichkeitsdimensionen hin. Insbesondere Jungen scheinen sich etwa in motivationalen Eigenschaften wie der Lernzielorientierung schlechter zu entwickeln als Mädchen (Fischer, Brümmer & Kuhn, 2011). Der Koeffizientenplot der unabhängigen Variablen in **Abbildung 24** verdeutlicht dem zustimmend, dass das Geschlecht in den eigenen Analysen den höchsten statistisch relevanten Koeffizienten in dem Modell M2-6 darstellt:

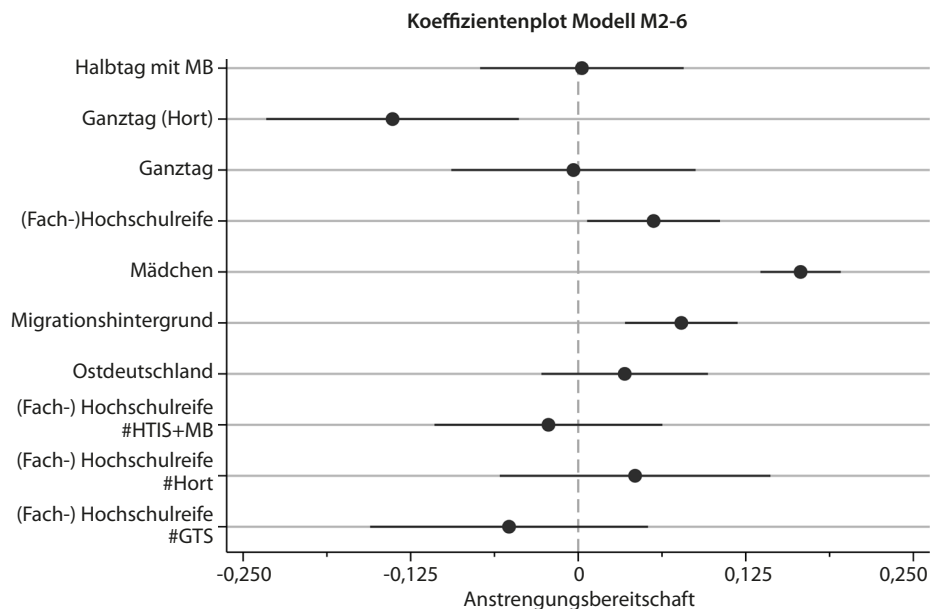


Abbildung 24: Koeffizientenplot der *unabhängigen* Variablen des Modells M2-6 mit der abhängigen Variable Anstrengungsbereitschaft zum Schuljahr 2 (SJ2)

Weiterhin wird in **Abbildung 24** ersichtlich, dass nur wenige der unabhängigen Variablen sich signifikant von Null unterscheiden. Zusätzlich zeigen sich die statistisch bedeutenden Koeffizienten in geringer Ausprägung mit maximal 0,2 Punkten. Obwohl die Skala der Anstrengungsbereitschaft Werte von 1 bis 4 Punkten umfasst, beträgt der Einfluss des größten Faktors, nämlich des Geschlechts, mit circa 0,5 Punkten nur etwa ein Drittel der durchschnittlichen Standardabweichung ($MW=3,12$; $SD=0,55$). Für die gering ausgeprägte Bedeutsamkeit der Einflussfaktoren spricht zudem die Varianzaufklärung von knapp 3%. Auch in den ergänzenden OLS-Regressionsanalysen, bei denen die abhängige Variable transformiert wurde, erweisen sich die vorgestellten Einflussfaktoren als stabil. In den vertiefenden Berechnungen mit Hilfe des Medians wird hingegen nur das Geschlecht als statistisch bedeutsam bewertet. Insgesamt können in den verschiedenen Berechnungen Hinweise erkannt werden, dass die betrachteten SchülerInnen in einem Hort im Vergleich zu SchülerInnen einer HTS eine niedrigere Anstrengungsbereitschaft vorweisen. Angesichts der theoretischen Betrachtung des Hortes als eigenständige sozialpädagogische Einrichtung erscheint dies durchaus plausibel. Unter Einbezug der niedrigen Ausprägung der Koeffizienten, der niedrigen Varianzaufklärung sowie der Ergebnisse der Medianregressionsanalysen sollte aber bedacht werden, dass die vorgestellten Einflüsse der Betreuungsform eher in einem geringen Maß vorliegen.

8.2.2.2 H7: Unterschiedliche Lernfreude in den ganztägigen Betreuungsformen

Ein weiteres motivationales Konstrukt, das untersucht wurde, stellt die Lernfreude dar. Die deskriptiven Statistiken zeigen, dass die SchülerInnen der Stichprobe im SJ2 einen hohen Mittelwert von 3,6 von maximal 4 Punkten aufweisen. Die durch die Regressionsanalysen geschätzte Konstante weicht von diesem Mittelwert um weniger als 0,2 Punkte ab. Dies ist vergleichbar mit anderen Studien, die ein ähnlich hohes Ausgangsniveau für SchülerInnen bei verwandten Konstrukten, beispielsweise der Schulfreude, festgestellt haben (Fischer, Brümmer, et al., 2011). Trotz der hohen Ausgangswerte identifizieren die statistischen Analysen einzelne Einflussfaktoren als relevant. In Übereinstimmung mit den vorherigen Betrachtungen stellt das Geschlecht den dominierenden Einflussfaktor für das Konstrukt der Lernfreude dar. Nach diesem erweisen sich ebenso die Koeffizienten der Betreuungsform des Hortes sowie der GTS als statisch bedeutsam. Die grafische Darstellung in **Abbildung 25** der Koeffizienten veranschaulicht, dass sich die beiden Einflüsse in gewisser Weise spiegeln. Eltern von SchülerInnen eines Hortes berichten in SJ2 eine geringere Lernfreude ihrer Kinder, während Eltern von Kindern in einer GTS höhere Werte angeben:

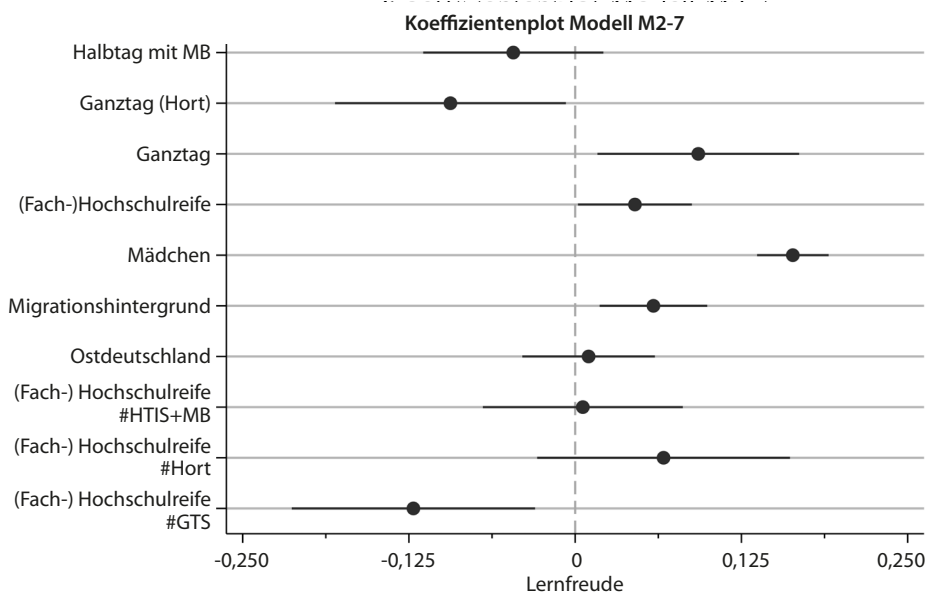


Abbildung 25: Koeffizientenplot der unabhängigen Variablen des Modells M2-7 mit der abhängigen Variable Lernfreude zum Schuljahr 2 (SJ2)

Im Vergleich zu SchülerInnen der HTS erweisen sich damit die beiden ganztägigen SchülerInnengruppen als konträr. Trotz dieser differenzierten Interpretationsmöglichkeiten sollte die Aussagekraft dieses Modells nicht überschätzt werden. Erneut verweisen Indizien wie die niedrige Varianzaufklärung von 3% auf die limitierte Erklärungskraft des Modells. Dennoch ist zu erkennen, dass der Besuch einer der Betreuungsformen einen Einfluss auf die Eigenschaft der Lernfreude haben kann. Darüber hinaus ist darauf zu

verweisen, dass dieser Einfluss je nach ganztägiger Betreuungsform variiert und sogar eine Wechselwirkung mit der Bildungsherkunft aufweist.

8.2.2.3 H8: Niedrige soziale Fähigkeiten in den ganztägigen Betreuungsformen

Mit Blick auf die sozialen Fähigkeiten können bereits die Informationen aus dem Modell M1-5 mit der Minimaldefinition zur Bestätigung der vermuteten Betreuungsformunterschiede herangezogen werden. Der Koeffizient für die ganztägige Betreuung deutet darauf hin, dass zum SJ2 für die SchülerInnen dieser Betreuungsform von den Lehrkräften eine niedrigere soziale Fähigkeit eingeschätzt wird als für SchülerInnen mit einem halbtäglichen Schulbesuch. Die Analyse des Modells M2-5 hebt darüber hinaus hervor, dass beide Untergruppen eine gleiche Wirkrichtung mit einer ähnlichen Wirkgröße haben. Streng genommen wird aufgrund des leicht höheren p-Werts ($p=.056$) der Dummy-Variable GTS nur der Einfluss der Dummy-Variable Hort ($p<.05$) als statistisch bedeutsam bewertet. Die vertiefenden Berechnungen hingegen weisen nur noch den Einfluss der Dummy-Variablen GTS als signifikant aus. Letztlich offenbaren die verschiedenen Berechnungen eine gewisse Ungenauigkeit in den Schätzungen der Koeffizienten. Trotz dieser Uneindeutigkeit erweisen sich die OLS-Regressionsanalysen der Modelle M1-5 sowie M2-5 mit einer Varianzaufklärung von über 10% als aussagekräftig. Zudem wird das Geschlecht, wie angenommen, als dominanter Prädiktor vorgestellt. Den OLS-Regressionen zufolge wird im SJ2, basierend auf den Einschätzungen von Lehrkräften, Mädchen eine um 0,6 Punkte höhere soziale Fähigkeit als Jungen zugeschrieben. Die Wirkrichtung für das Geschlecht ist jenem einer ganztägigen Betreuungsform entgegengesetzt. Für SchülerInnen des Hortes wird gemäß den Berechnungen eine durchschnittlich um 0,2 Punkte niedrigere soziale Fähigkeit geschätzt. Ad hoc mag dieser negative Einfluss aufgrund der theoretischen Erarbeitung überraschen. Attestierten doch andere empirische Untersuchungen SchülerInnen in ganztägigen Schulsettings tendenziell prosoziales Verhalten (Arnoldt, 2021; Fischer, Kuhn, et al., 2011). Im Gegensatz dazu gibt es vereinzelte Studien, die keine Vorteile in der Förderung sozialer Fähigkeiten durch eine ganztägige Betreuung oder vergleichbare Angebote feststellen (Frei, Schüpbach, Nieuwenboom & von Allmen, 2018; Kanevski & von Salisch, 2011). Ob der niedrigere Wert in den sozialen Fähigkeiten auf den Besuch selbst zurückgeführt werden kann, ist anhand dieser Ergebnisse noch nicht beantwortbar. Grundsätzlich lassen sich neben den potenziellen Vorteilen auch weitere Anzeichen im Forschungsstand identifizieren. Ein Beitrag zeigt beispielsweise neben der positiv bewerteten sozialen Verantwortungsübernahme gleichfalls eine Zunahme des problematischen Sozialverhaltens (Fischer, Kuhn, et al., 2011). Gegebenenfalls werden sozial auffällige SchülerInnen sogar gezielt in eine ganztägige Betreuungsform geschickt, um eine soziale Förderung zu ermöglichen. Um die hier gezeigten Gruppenunterschiede in den sozialen Fähigkeiten der SchülerInnen genauer in den Forschungsstand einzuordnen, wären somit differenziertere Analysen dieses vielfältigen Konstrukts hilfreich, was zumindest an späterer Stelle für dieses Konstrukt in dem Modell M3-5 ermöglicht wurde.

8.2.2.4 H9: Abweichungen im störenden Verhalten aufgrund der besuchten Betreuungsform

Im Vergleich zu den vorangegangenen Variablen fällt bei der deskriptiven Beschreibung des störenden Verhaltens auf, dass die Einschätzung dieser im Durchschnitt niedrig ausfällt. Mit einem möglichen Maximalwert von 5 Punkten ergaben die Schätzungen der Lehrkräfte einen Durchschnittswert von ungefähr 2 Punkten. Die Konstante in den Regressionsmodellen wird mit 2,4 Punkten in einer ähnlich niedrigen Ausprägung bestimmt. Im Wesentlichen wird das störende Verhalten der Kinder in der Stichprobe damit im Mittel als eher niedrig ausgeprägt beschrieben. Zusätzlich zeigen die Ergebnisse des Modells M2-9, dass die Koeffizienten für die Teilgruppen der ganztägigen Betreuung ähnliche Größenunterschiede zur Vergleichsgruppe der HTS-SchülerInnen aufweisen. Lehrkräfte bewerten das störende Verhalten von SchülerInnen in einem Hort oder einer GTS um etwa 0,3 Punkte höher als Lehrkräfte in einer HTS. Neben den weiteren Kontrollvariablen der Bildungsherkunft und des Wohnortes ($B = -0,16$) bestätigen die Analysen das Geschlecht als den bedeutendsten Einflussfaktor ($B = -0,52$). Diese Variable setzt sich sodann im Koeffizientenplot von den anderen Einflüssen ab. Weiterhin zeigt sich, dass nur die Dummy-Variablen der ganztägigen Betreuungsformen signifikant über dem Wert von 0 liegen. Während also das weibliche Geschlecht, der Wohnort in Ostdeutschland und eine hohe Bildungsherkunft die Einschätzung störenden Verhaltens negativ bedingen, trifft Gegenteiliges für den Besuch des Hortes oder der GTS zu (siehe **Abbildung 26**).

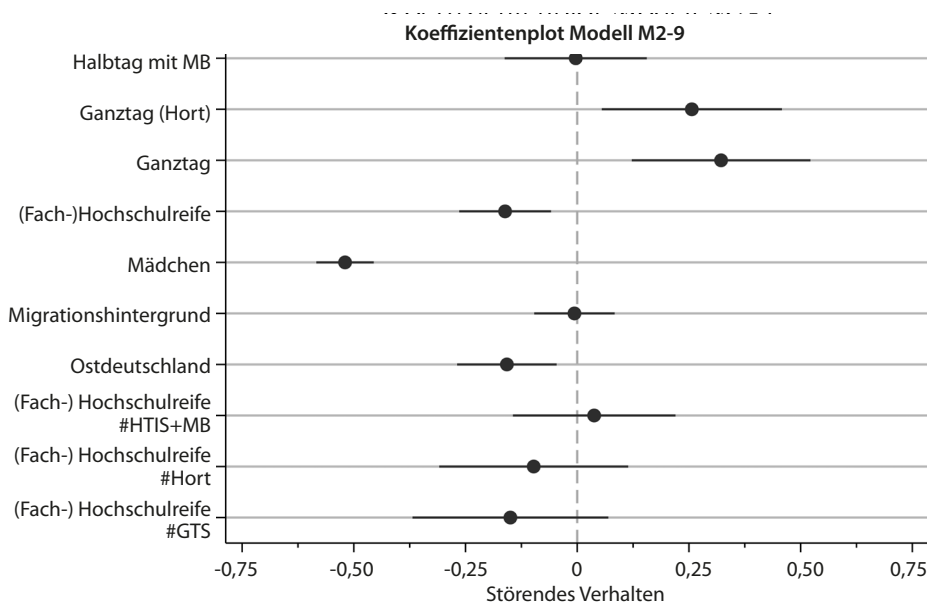


Abbildung 26: Koeffizientenplot der unabhängigen Variablen des Modells M2-9 mit der abhängigen Variable Störendes Verhalten zum Schuljahr 2 (SJ2)

Die eigentliche Hoffnung wäre es, durch den Besuch einer ganztägigen Betreuungsform und damit impliziten Besuch ganztägiger Angebote weniger störendes Verhalten vorzufinden (Frei et al., 2018). Den SchülerInnen der ganztägigen Betreuungsformen kann aber anhand der Ergebnisse zumindest in dieser Stichprobe eine Tendenz zu störendem Verhalten zugeschrieben werden. Ob dies an den Betreuungsformen und deren Angeboten liegt, kann in diesen Querschnittsbetrachtungen aber wie im Falle der vorherigen querschnittlichen Analysen nicht nachvollzogen werden. Es wurde nämlich bereits in anderen Beiträgen diskutiert, dass SchülerInnen mit problematischem Sozialverhalten explizit der Teilnahme an ganztägigen Betreuungsformen oder Angeboten zugewiesen werden (Fischer, Kuhn, et al., 2011). Diese Überlegungen werden durch die ergänzenden Berechnungen weiterhin bestärkt, da die beiden Dummy-Variablen der ganztägigen Betreuungsformen sich auch in den Medianregressionsanalysen als statistisch bedeutsam erweisen. Neben der im Vergleich zu den anderen Modellen hohen Varianzaufklärung von knapp 7% weisen die Analysen darauf hin, dass unter der Beachtung der Betreuungsform Unterschiede in dem störenden Verhalten der Grundschulkinder vorliegen.

8.2.2.5 H10: Hinweise auf eine stärkere soziale Integration von GanztagsschülerInnen

Die Gruppenvergleiche zum Konstrukt der sozialen Integration stellen wenige Unterschiede hervor. Hinweise darauf waren bereits in der deskriptiven Beschreibung der abhängigen Variablen sowie in den in den Regressionsanalysen geschätzten Konstanten erkennbar. Während in Modell M1-10 die Regressionsanalysen nur den Einfluss des Geschlechts mit knapp 0,1 Punkten identifizieren, wird in Modell M2-10 die Variable der GTS in ähnlicher Höhe geschätzt. Folglich werden weibliche SchülerInnen als auch SchülerInnen der schulischen Ganztagsbetreuung als eher sozial integriert wahrgenommen. Tendenziell kann somit ein Zusammenhang der GTS mit diesem Konstrukt und damit die Hypothese 10 bestätigt werden. Dabei sollte die geringe Aufklärungskraft von weniger als 2% nicht außer Acht gelassen werden. Anhand der bourdieuschen Theorie lässt sich durchaus eine Erklärung für diesen eher niedrigen Einfluss ableiten. Bourdieu und Passeron (1971) betonen beispielsweise, dass nicht der strukturelle Raum als Voraussetzung für die Integration in eine soziale Gruppe gilt, sondern die zeitliche sowie geregelte Nutzung dieses Raumes ausschlaggebend ist. Übertragen auf den schulischen Kontext bedeutet dies, dass nicht nur die gemeinsame Zeit in der Schule, sondern auch die Gestaltung der Zeit, die in einer Gruppe verbracht wird, das Zusammengehörigkeitsgefühl beeinflusst. Gegenebenfalls ist hier erneut die in der Stichprobe wenig unterschiedliche Gestaltung der GTS ausschlaggebend. Zudem konnten keine weiteren Beiträge gefunden werden, welche die positive soziale Integrationskraft der GTS hervorheben. Der Aspekt der sozialen Integration wurde darüber hinaus, obwohl dieser explizit als erhoffte Wirkung und damit interessierendes Konstrukt der GTS-Forschung benannt wird (Fischer, Holtappels, et al., 2011; Kielblock et al., 2021a), bisher wenig in der GTS-Forschung fokussiert.

8.2.2.6 H11: Keine Unterschiede aufgrund der Betreuungsform in der individuellen Eigenständigkeit

Ähnlich den Modellen M1-10 und M2-10 können die Regressionsmodelle zur Hypothese H11 nur einen Kleinteil der Streuung in der abhängigen Variablen erklären. Darüber hinaus werden in den Modellen M1-11 sowie M2-11 die Variablen zu den Betreuungsformen nicht als statistisch bedeutsam identifiziert. Dementsprechend wurde die Hypothese H11 verworfen. Letztlich wird somit die Hoffnung, dass ganztägige Angebote die „mangelnde Passung von Unterricht und Autonomiebedürfnis von Kindern und Jugendlichen“ (N. Fischer et al., 2016, S. 783) ausgleichen, in der betrachteten Stichprobe nicht erfüllt.

8.2.2.7 Fazit zu motivationalen und sozialen Konstrukten im Schuljahr 2: Heterogene Befundlage zu den Auffälligkeiten der Kinder in ganztägiger Betreuung

Die vorliegende Betrachtung der Persönlichkeitsmerkmale in verschiedenen Dimensionen zum SJ2 ist durchaus mit Ergebnissen des bestehenden Forschungsstands verknüpfbar. Diesem entsprechend sind die Befunde zur Angebotsnutzung an GTS eher uneinheitlich und zeigen sowohl Tendenzen zu positiven als auch negativen Effekten auf sozial-motivationale Eigenschaften (Frei et al., 2018). Eine der positiven Wirkungen ist, dass die Lernfreude in der Gruppe der GTS im Vergleich zur Vergleichsgruppe höher ausgeprägt ist. Gleichfalls gibt es Indizien, dass die GTS eine höhere soziale Integrationskraft bieten kann. Dementgegen wirken SchülerInnen die eine GTS in SJ2 besuchen, tendenziell sozial auffälliger, da diesen im Durchschnitt weniger soziale Fähigkeiten und gleichzeitig eher störendes Verhalten zugeschrieben werden. Der Eindruck einer im Vergleich zur HTS tendenziell sozial auffälligeren Schülerschaft trifft ebenso auf die Gruppe der Hortkinder zu. Hortkinder werden zudem im Hinblick auf das Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft als weniger motiviert wahrgenommen. Letztlich kann sowohl durch die Wirkrichtung als auch durch Wirkgrößen der vorgestellten Effekte zusammengefasst werden, dass für nicht fachliche Konstrukte „keine Wunder“ (Fischer, Brümmer, et al., 2011, S. 244) vom Besuch einer ganztägigen Betreuungsform zu erwarten sind. Die im Durchschnitt schlechteren Werte in der untersuchten Stichprobe könnten neben der Möglichkeit einer remedialen Angebotsnutzung auch auf ein offenes Entwicklungspotenzial zurückgeführt werden. Wie bei der fachlichen Förderung wurde auch den fachübergreifenden Angebotsformen, die das soziale Lernen fördern, in der wissenschaftlichen Begleitung des GTS-Ausbaus ein offenes Ausschöpfungspotential zugeschrieben (Rollett et al., 2020). Ob die ganztägigen Betreuungsformen wegen eines offenen Ausbaupotenzials zu wenig Förderung in diversen Persönlichkeitsaspekten bieten, kann anhand dieser querschnittlichen Betrachtung aber noch nicht eindeutig beantwortet werden. Aus diesem Grund sollen nun die Ergebnisse der längsschnittlichen Analysen zur genaueren Bewertung der Wirksamkeit der GTS herangezogen werden.

8.2.3 Der Einfluss des Besuchs einer der ganztägigen Betreuungsformen in der längsschnittlichen Betrachtung

Um die Auswirkungen eines ganztägigen Betreuungsangebots genau beurteilen zu können, empfiehlt es sich, längsschnittliche Analysen durchzuführen. Hierfür bietet sich, wie bereits andere Beiträge der GTS-Forschung betonten, der Datensatz des NEPS besonders an (Linberg et al., 2018). Mit diesem war es möglich, den langfristigen Effekt des Besuchs einer ganztägigen Betreuungsform konkreter auf fünf leistungsbezogene und ebenso sozial-motivationale Fähigkeiten zu betrachten.

8.2.3.1 Abweichung in der Lesekompetenzentwicklung: Komplexe Wirkung des Besuchs einer Ganztagschule

Die Berechnungen zur Entwicklung der Lesekompetenz in SJ4 wurden sukzessive aufgebaut. In den vier Berechnungsmodellen wurden die in den Analysen beachteten Einflussfaktoren schrittweise eingeführt. Bei dieser Erweiterung ist besonders die Relevanz eines Faktors aufgefallen: Die vorangegangene Lesefähigkeit in SJ2. Mit einer Steigerung des ELFE-Scores um einen Punkt erhöht sich der durchschnittlich geschätzte Wert der Lesekompetenz in SJ4 um etwa einen weiteren Punkt. Im Gegensatz zu den anderen binär codierten Dummy-Variablen variiert der ELFE-Score nicht nur zwischen den Werten 0 und 1, sondern zwischen den Werten 0 und 20, also über eine größere Bandbreite. Dies betont, wie sehr die vorangegangene Lesefähigkeit die spätere Lesekompetenz beeinflusst. Vor allem aufgrund dieser Variablen erweist sich das finale Modell M3-1d unter Einbezug aller weiteren unabhängigen Variablen mit einer Varianzaufklärung von etwa 26% als überaus aussagekräftig. Den nach der Lesefähigkeit einflussreichsten Faktor stellt jener der Bildungsherkunft dar. Gemäß den Regressionsanalysen erreichen SchülerInnen mit einer hohen Bildungsherkunft im Durchschnitt eine um 0,4 Punkte höhere Lesekompetenz als jene mit niedriger Bildungsherkunft. Ebenso zeigen Mädchen im Vergleich zu Jungen einen um 0,2 Punkte höheren WLE-Schätzer. Neben diesen Einflüssen kann zudem die Betreuungsform der GTS als relevanter Prädiktor benannt werden. So zeigen die SchülerInnen der GTS im Schnitt eine um 0,2 Punkte niedrigere Lesekompetenz. Es fällt bei genauerer Betrachtung auf, dass dies nicht auf alle SchülerInnen der GTS zutrifft. Lediglich der Teilgruppe der GTS-SchülerInnen mit niedriger Bildungsherkunft wird eine geringere Lesekompetenz in SJ4 im Vergleich zur HTS-Gruppe zugeschrieben. Dies bedeutet konkret, dass ein Kind in der GTS durchschnittlich eine um 0,2 Punkte niedrigere Lesekompetenz hat. Wenn dieses Kind jedoch mindestens einen Elternteil mit hoher Bildungsherkunft hat, steigt der Durchschnittswert hingegen um fast 0,7 Punkte. Diese Erhöhung setzt sich aus dem Einfluss der Bildungsherkunft von 0,4 Punkten und dem Einfluss der positiven Wechselwirkung zwischen Bildungsherkunft und Betreuungsform von 0,3 Punkten zusammen. Insgesamt erreicht also ein Kind mit hoher Bildungsherkunft in einer GTS durchschnittlich einen um 0,5 höheren Wert in der Lesekompetenz als ein Kind mit niedriger Bildungsherkunft in einer HTS. Die Analysen betonen, dass mit dem entscheidenden Einflussfaktor

der Bildungsherkunft komplexe Wirkmechanismen einhergehen, die mit dem in dieser Arbeit zentralen Konstrukt der Betreuungsform verbunden sind. Dies wird ferner durch die Variabilität des Koeffizienten der Bildungsherkunft zwischen Modell M3-1c und M3-1d unterstrichen. Durch die Hinzunahme des Interaktionsterms in Modell M3-1d wird nämlich der Koeffizient und damit die Einflussstärke dieser Variable niedriger geschätzt. Auf die weiteren Kontrollvariablen, etwa jene des Geschlechts und der vorangegangenen Lesefähigkeit, trifft dies nicht zu: Ein Teil des Effekts der Bildungsherkunft wird daher möglicherweise durch die Variable der Betreuungsform mediiert. Die Betreuungsform der GTS erscheint folglich wesentlich relevanter zu sein, als der alleinige Blick auf die Ergebnisse des Modells M3-1a mit einer Varianzaufklärung von weniger als 1% vermuten lässt (siehe Kapitel 7.3.1). Die Bedeutsamkeit der Betreuungsform für die komplexen Wirkmechanismen in der Lesekompetenzentwicklung wird ferner durch die ergänzenden Berechnungen bestärkt. In den Medianregressionsanalysen wird die positive Wechselwirkung der Betreuungsform GTS und darüber hinaus sogar für die Betreuungsform des Hortes bestätigt. Weiterhin nähert sich der alleinige Einfluss der Dummy-Variablen des Hortes mit einem Signifikanzniveau von 9% der gesetzten Grenze statistischer Bedeutsamkeit von 5% an. Damit werden weitere Indizien präsentiert, die darauf hinweisen, dass der Besuch einer ganztägigen Betreuungsform die Lesefähigkeit in einem späteren Schuljahr beeinflussen kann, obwohl andere Einflussfaktoren vorerst wirkmächtiger erscheinen. Berücksichtigt man die vorhandene, aber ausbaufähige inhaltliche Gestaltung der ganztägigen Betreuungsangebote im Bereich der Leistungsförderung (siehe Kapitel 8.1.2.5), erscheint die im Vergleich niedrige Wirkung der ganztägigen Betreuungsformen nachvollziehbar. Die Unterschiede in den Koeffizienten beider Betreuungsformen deuten zudem darauf hin, dass es einen Unterschied macht, welche der beiden ganztägigen Betreuungsformen besucht wird. Dies deckt sich auch mit den in Kapitel 8.1.2.3 diskutierten Unterschieden zwischen den ganztägigen Betreuungsformen in den Angebotsschwerpunkten, wie etwa der Leseförderung für SchülerInnen nicht deutscher Herkunft. Allerdings sollte nicht übersehen werden, dass der individuelle Summenscore im ELFE-Textverständnis zum SJ2 der wichtigste Prädiktor für die Lesekompetenz im SJ4 ist und bereits im ersten Modell (M3-1a) über 20% der Varianz in der abhängigen Variable erklärt. Auch der Einfluss der anderen Kontrollvariablen, allen voran der Bildungsherkunft und des Geschlechts, sollte nicht unterschätzt werden, da deren Berücksichtigung in Modell M3-1c die Varianzaufklärung nochmals um etwa 4% erhöht. Beim ersten Blick auf die Ergebnisse mag der Einfluss des Besuchs einer ganztägigen Betreuungsform als negativ bewertet werden, da im Durchschnitt die Koeffizienten beider Dummy-Variablen keine positive Entwicklung vermuten lassen. Eine vergleichbare Erkenntnis wurde in aktuellen StEG-Beiträgen festgehalten. In diesen Studien lassen sich tatsächlich Unterschiede in der Leistungsentwicklung aufgrund verschiedener Arten der GTA-Nutzung feststellen. Aber auch die dort vorgestellten Zusammenhänge tragen laut den StEG-Analysen nicht zu einer wesentlichen Verbesserung der Varianzaufklärung in den Berechnungen bei (Arnoldt, 2021). Dementsprechend erscheinen die Ergebnisse der Modelle M3-1 ähnlich den Ergebnissen der bisherigen

Studienlage ad hoc „zunächst ernüchternd“ (N. Fischer et al., 2016, S. 790). Die Offenlegung der komplexen Wechselwirkung in den eigenen Analysen deutet jedoch darauf hin, dass einige GTS-SchülerInnen ihre vorherigen Lernrückstände in der Lesefähigkeit aufholen können (siehe Kapitel 8.2.1.1). Insgesamt konnte anhand der eigenen Berechnungen zur Hypothese LH1 gezeigt werden, dass der Besuch einer ganztägigen Betreuungsform somit die Lesekompetenz gegen Ende der Grundschulzeit in bestimmten Maßen, wenn auch teilweise indirekt über die Interaktion mit der Bildungsherkunft, je nach Verantwortungsträger mitbedingen kann. Folglich bestätigen diese Erkenntnisse die bisherigen Einschätzungen zu einem komplexen Forschungsgegenstand mit uneinheitlichem Forschungsstand (Tillmann et al., 2021, S. 182).

8.2.3.2 Verminderte Unterschiede in der mathematischen Kompetenz aufgrund des Besuchs einer zeitintensiveren Betreuungsform?

Während in Bezug auf die Lesekompetenz Gruppenunterschiede zum SJ4 aufgrund des Besuchs einer GTS erkannt wurden, bleibt dies bei der Betrachtung der mathematischen Kompetenz aus. Neben der früheren Messung der mathematischen Kompetenz in SJ2 erwies sich nur eine hohe Bildungsherkunft als einflussreicher Faktor. Darüber hinaus bleibt der Koeffizient des einflussreichsten Prädiktors der vorangegangenen mathematischen Leistung trotz der Hinzunahme weiterer Kontrollvariablen in seiner geschätzten Höhe und ebenso in seiner statistischen Bedeutsamkeit stabil. Mit einem Punkt im WLE-Schätzer der mathematischen Kompetenz in SJ2 geht demnach eine Erhöhung um 0,5 Punkte im WLE-Schätzer der mathematischen Kompetenz zum SJ4 einher. Der weitere bedeutende Einflussfaktor, die hohe Bildungsherkunft, steigert die bereits hohe Erklärungskraft des Modells M3-2b von 36% auf etwa 37% im Modell M3-3c. Neben diesen beiden Einflussfaktoren wird im finalen Modell M3-2d, wie auch in den vorhergehenden Modellen, nur die Konstante des Modells als statistisch bedeutsam ausgewiesen. Da der Wert der Konstante in der Höhe von 3 Punkten deutlich über Null liegt, kann für die SchülerInnen zwischen den beiden Schuljahren eine grundlegend positive Entwicklung ihrer mathematischen Kompetenz erkannt werden. Lediglich SchülerInnen mit einer hohen Bildungsherkunft oder schon vorher hohen Kompetenzwerten erzielen zum Ende der Grundschulzeit nochmals höhere Werte in der mathematischen Kompetenz. Einleitend ist somit festzuhalten, dass in SJ4 der Besuch einer zeitintensiveren Betreuungsform im Durchschnitt zu keinem Unterschied in der Schätzung der mathematischen Kompetenz zum SJ4 führt. Auch SchülerInnen der Stichprobe, die eine GTS besucht haben, erreichten in diesem Schuljahr durchschnittlich ähnliche Kompetenzeinschätzungen wie jene SchülerInnen, die eine HTS besucht haben. Der in den querschnittlichen Analysen vorgestellte Lernrückstand in dieser Leistungsdomäne (siehe Kapitel 8.2.1.2) scheint über die Jahre somit nicht mehr vorhanden zu sein. Im Gegensatz zur Lesekompetenz holen die GTS-SchülerInnen zur Vergleichsgruppe auf. Darüber hinaus kann in der detaillierten Betrachtung einzelner Kennwerte ein Indiz für einen verstärkenden Einfluss der Betreuungsform identifiziert werden. In Modell

M3-2d erreicht der positive Interaktionsterm einer hohen Bildungsherkunft mit dem Besuch einer GTS ein Signifikanzniveau von 7% und verfehlt dabei das gesetzte Niveau von 5% nur knapp. Wie in Modell M3-1 scheinen sich gleichfalls in Modell M3-2 hinter den beiden Variablen der Bildungsherkunft und der besuchten Betreuungsform komplexe Wirkmechanismen erahnen zu lassen. Die Koeffizienten der Dummy-Variablen der Betreuungsformen allein werden aber in diesen Modellen nahe Null und demnach als nicht signifikant berichtet. Demnach bleibt auch in dieser Studie der Nachweis aus, dass der zeitintensivere Besuch einer GTS während der Grundschulzeit langfristig zu einer höheren mathematischen Kompetenz führt als der Besuch einer HTS. Dies entspricht in etwa dem bisherigen Forschungsstand, wonach der Besuch einer GTS oder die Nutzung von GTA keinen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der mathematischen Fähigkeiten hat (Steinmann et al., 2019). Die GTS-SchülerInnen in dieser Stichprobe holen aber zumindest ihren anfänglichen Lernrückstand im Vergleich zu den HTS-SchülerInnen über den betrachteten Zeitraum auf. All dies, obwohl eine gewisse Dominanz kustodialer statt leistungsfördernder GTA festgestellt wurde (siehe Kapitel 8.1.2.4). Ob dieses Aufholen direkt auf den Besuch der GTS zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle jedoch nicht eindeutig nachgewiesen werden. Zusammenfassend lässt sich das Konstrukt in der betrachteten Stichprobe als stabile Messung vorstellen, welche hauptsächlich durch vorangegangene Messungen erklärt werden kann. Zudem zeigt sich in den eigenen Analysen, wie auch in anderen Studien, erneut die seit Jahrzehnten nachgewiesene Kopplung des Bildungserfolgs in Mathematik mit der familiären Herkunft (Schwippert et al., 2020).

8.2.3.3 Niedrigere Schätzung der Anstrengungsbereitschaft für die SchülerInnen in schulischer Ganztagsbetreuung

Die in den Analysen zur Entwicklung im Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft präsentierte Varianzaufklärung erweist sich als hoch ausgeprägt. Vor allem durch die Zunahme der unabhängigen Variablen der Anstrengungsbereitschaft zum SJ2 können ab dem Modell M3-3b ungefähr 45% der Streuung in der abhängigen Variablen erklärt werden. In den Modellen M3-3b bis M3-3d wird dieser Prädiktor mit einem Koeffizienten von etwa 0,7 Punkten als der einflussreichste Prädiktor bestätigt. Neben diesem werden zudem der Migrationshintergrund, das Geschlecht und der Besuch einer GTS als statistisch bedeutsam bestimmt. Die Dummy-Variable für den individuellen Besuch der GTS grenzt sich mit einem Koeffizienten von gerundet fast 0,2 Punkten von den restlichen beiden Kontrollvariablen mit knapp 0,1 Punkten ab. Im Gegensatz zur Dummy-Variablen des Hortes, die in den Modellen M3-3b und M3-3c noch als statistisch bedeutsam gilt, erweist sich nur die Dummy-Variable der GTS in den finalen Berechnungen des Modells M3-3d als stabil. Dies überrascht, da die Querschnittsanalysen zum SJ2 nur die Hortkinder und nicht die an einer schulischen Ganztagsbetreuung teilnehmenden SchülerInnen als weniger anstrengungsbereit hervorstellten (siehe Kapitel 8.2.2.1). Den einmaligen Rückstand in dieser Persönlichkeitsdimension scheinen die Hort-

kinder zu den HTS-SchülerInnen somit aufgeholt zu haben. Anders als die Kinder des Hortes scheinen sich die SchülerInnen der GTS zum SJ4 im Vergleich zu jenen der HTS verschlechtert zu haben. Gleichfalls fällt auf, dass sich in den längsschnittlichen Betrachtungen nun die Bildungsherkunft als nicht mehr einflussreich identifizieren lässt. Während dieser Prädiktor im Modell M3-3c noch als signifikant gilt, verliert er im finalen Modell M3-3d an statistischer Relevanz. In Modell M3-3d wird zudem durch die Berücksichtigung des Interaktionsterms der Einfluss der GTS-Variable als einzige der Kontrollvariablen abweichend geschätzt. Der Koeffizient dieser Dummy-Variablen verdoppelt sich von knapp -0,1 Punkten auf gerundet -0,2 Punkte (siehe **Tabelle 31**, S. 215). Daher betonen die Analysen zum Modell M3-3 die Bedeutsamkeit der Wechselwirkung zwischen der Bildungsherkunft und dem Besuch einer ganztägigen Betreuung. Obwohl keiner der eingeführten Interaktionsterme das Signifikanzniveau von 5 % erreicht, zeigt sich in den OLS-Regressionsanalysen, dass sich der Koeffizient für die Wechselwirkung zwischen dem Besuch einer GTS und einer hohen Bildungsherkunft mit einem p-Wert von etwa 12 % dem 5 %-Signifikanzniveau annähert. In den Medianregressionsanalysen wird der Koeffizient dieser Interaktion sogar noch höher geschätzt und nähert sich mit einem p-Wert von knapp 9 % nochmals der 5 %-Grenze an:

Tabelle 35: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Medianregressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 4 und die unabhängigen Variablen Betreuungsform, weiterer Kontrollvariablen und Wechselwirkungen (M3-3d) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		Robust				95%-KI ¹	
		Koeffi- zient	SE	t	Sig.	UG	OG
Konstante		0,98	(0,05)	19,87	0,00	0,88	1,07
Betreuungsform ²	HTS+MB	-0,03	(0,04)	-0,78	0,44	-0,10	0,05
	Hort	-0,02	(0,04)	-0,38	0,71	-0,10	0,07
	GTS	-0,15	(0,05)	-3,04	0,00	-0,25	-0,05
Anstrengungs- bereitschaft (SJ2)		0,66	(0,01)	46,38	0,00	0,63	0,69
Bildungsherkunft ³	(Fach-)Hochschulreife	0,02	(0,02)	1,07	0,29	-0,02	0,07
Geschlecht ⁴	Mädchen	0,09	(0,02)	6,13	0,00	0,06	0,12
Migrationshinter- grund ⁵	Vorhanden	0,06	(0,02)	2,82	0,01	0,02	0,10
Wohnort ⁶		0,03	(0,02)	1,11	0,27	-0,02	0,07
Wechselwirkung ⁷	(Fach-)Hochschulreife # HTS+MB	0,03	(0,04)	0,75	0,45	-0,05	0,12
	(Fach-)Hochschulreife # Hort	-0,04	(0,05)	-0,93	0,35	-0,13	0,05
	(Fach-)Hochschulreife # GTS	0,09	(0,06)	1,57	0,12	-0,02	0,21
R ²		45,70%					
Korrigiertes R ²		45,53%					
n		3499					

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹

Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagsschule (HTS)²; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife³;

Geschlecht: Jungen⁴; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁵; Wohnort: Westdeutschland⁶; Wechselwirkung:

(Fach-) Hochschulreife # Halbtagsschule (HTS)⁷

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 373 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert.

Wie in **Tabelle 35** ersichtlich ist, lassen sich in den zusätzlichen Analysen weitere Anhaltspunkte für die Wirkung des Besuchs einer MB feststellen. Mit einem p-Wert von knapp 0,1 für die Wirkung der einzelnen Dummy-Variablen HTS+MB sowie deren Wechselwirkung mit einer hohen Bildungsherkunft scheinen sich folglich weitere komplexe Wirkungen vermuten zu lassen. Das ist besonders interessant, da nur in dieser Berechnung Hinweise darauf zu finden sind, dass der Besuch einer MB die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes beeinflussen könnte. Neben diesen Vermutungen betonen die ergänzenden Analysen aber ebenso die Aussage der OLS-Regressionsanalysen: Der individuelle Besuch einer GTS führt wahrscheinlich zu einer niedrigeren Schätzung der Anstrengungsbereitschaft in SJ4. All dies gilt auch unter Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren. Die vorgelegten Berechnungen lassen weiterhin darauf schließen, dass die Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft durch verschiedene Merkmale der Kinder positiv bestimmt werden kann, allen voran durch eine bereits vorhandene hohe Ausprägung dieser Eigenschaft. Neben dieser ist auch der Besuch einer GTS zu erwähnen, der diese Persönlichkeitsdimension vermutlich negativ beeinflusst. Letztlich sprechen die vorgelegten Daten dafür, dass sich die GTS-SchülerInnen in diesem motivationalen Konstrukt nicht wie erhofft positiver, sondern eher negativer als ihre Vergleichsgruppe der HTS-SchülerInnen entwickeln. Für die beiden letzten im Längsschnitt untersuchten Konstrukte stimmt dies hingegen nicht.

8.2.3.4 Keine langfristigen Unterschiede in den sozialen und motivationalen Konstrukten basierend auf der gewählten Betreuungsform

In den beiden letzten Modellen zur Entwicklung der Lernfreude und sozialen Fähigkeiten von Grundschulkindern werden durch die Regressionsanalysen zum SJ4 keine bedeutenden Einflüsse der Variablen Betreuungsform offenbart. Sowohl im Modell M3-4d zum Konstrukt der Lernfreude als auch im Modell M3-5d zum Konstrukt der sozialen Fähigkeiten liegt keine der Dummy-Variablen unter dem 5%-Signifikanzniveau. Dies überrascht, da die querschnittlichen Analysen zu SJ2 zeigten, dass sich Kinder in ganztägiger Betreuung durchaus in ihrer Lernfreude sowie ihren sozialen Fähigkeiten von Kindern in traditioneller halbtägiger Betreuung unterscheiden können. Der Einfluss des Besuchs einer ganztägigen Betreuungsform scheint zumindest zum SJ4 nicht mehr nachweisbar zu sein. Dem zustimmend werden die Modelle M3-4a sowie M3-5a, welche lediglich die Variablen der Betreuungsform als Prädiktoren enthalten, mit einer geringen Aufklärungskraft von unter 1% berichtet. Erst mit Erweiterung in den folgenden Regressionsmodellen, allen voran ab den Modellen M3-4b beziehungsweise M3-5b, erhöht sich das R^2 auf ein bedeutendes Maß. Für beide Konstrukte stellen die Berechnungen hauptsächlich die vorangegangene Messung des jeweiligen Konstruktes in SJ2 als erklärungsreich hervor. Im finalen Modell M3-4d zum Konstrukt der Lernfreude werden etwa 33% der Varianz in der abhängigen Variable Lernfreude im SJ4 durch den Prädiktor Lernfreude im SJ2 erklärt. Neben dieser Variable kann sich in dem Modell M3-4d nur das Geschlecht, vergleichbar mit den querschnittlichen

Analysen, als einflussreich erweisen. Im Kontrast hierzu überschreitet der in Modell M3-4c noch signifikante Einflussfaktor des Bildungshintergrundes durch die Hinzunahme des Interaktionsterms in Modell M3-4d das 5%-Signifikanzniveau. Einerseits kann das finale Modell M3-4d somit vorstellen, dass sich neben der Lernfreude in SJ2 nur der Prädiktor des Geschlechts behauptet. Andererseits wird ersichtlich, dass der Einfluss der Bildungsherkunft durch andere Mechanismen verzerrt werden könnte. In gewisser Weise war dies bereits zu erwarten, da schon die querschnittlichen Analysen zum Konstrukt der Lernfreude offenbarten, dass eine negative Wechselwirkung zwischen hoher Bildungsherkunft und dem Besuch einer GTS nachgewiesen werden kann (siehe Kapitel 7.2.4 bzw. 8.2.2.2). Wie bei den Analysen der Modelle M3-4 deutet auch die Analyse der Modelle M3-5 auf eine Stabilität in der Messung der abhängigen Variablen hin. In den Analysen zu den Modellen M3-5 mit der Variablen der sozialen Fähigkeit in SJ4 kann in gleicher Weise die vorangegangene Messung in SJ2 als relevantester Prädiktor hervorgehoben werden. Abweichend zeigt sich jedoch, dass durch die Hinzunahme der weiteren Kontrollvariablen in Modell M3-5c die Aufklärungskraft um weitere 3 Prozentpunkte steigt. Im Modell M3-5d mit allen Variablen führen nun zusätzlich das weibliche Geschlecht und eine hohe Bildungsherkunft zu höheren Schätzungen der abhängigen Variable. Auch hier können also die bereits in den querschnittlichen Analysen vorgestellten Faktoren, mit Ausnahme der Betreuungsform, als weiterhin bedeutend identifiziert werden. In den ergänzenden Medianregressionsanalysen der Längsschnittanalysen kann der Einfluss der Bildungsherkunft hingegen nicht bestätigt werden. Wiederholt offenbaren die zusätzlichen Regressionsanalysen anhand des Medians mögliche Indizien der komplexen Wirkmechanismen. Während der Einflussfaktor der Bildungsherkunft in den ergänzenden Analysen an Bedeutsamkeit verliert, gewinnt die Wechselwirkung zwischen dem Besuch einer MB und einer hohen Bildungsherkunft an Bedeutung. Zumindest bestätigen diese Berechnungen in ähnlicher Weise die weiteren in den OLS-Regressionen betonten eigenständigen Prädiktoren des Geschlechts und der sozialen Fähigkeiten in SJ2. Insgesamt scheint es so, als ob weder das Konstrukt der Lernfreude noch das der sozialen Fähigkeiten im SJ4 direkt durch den Besuch einer zeitintensiveren Betreuungsform langfristig beeinflusst wird. Dies bedeutet wiederum, dass basierend auf den vorgestellten Berechnungen zwar keine zusätzliche Steigerung dieser Persönlichkeitsmerkmale aufgrund eines GTS-Besuchs zu erwarten ist, jedoch zumindest auch keine Verschlechterung. In Bezug auf die Lernfreude könnte beispielsweise befürchtet werden, dass eine längere Zeit in institutioneller Betreuung zu einer Abnahme der Lernfreude bei den Kindern führt. In der Bildungsforschung herrscht Konsens darüber, dass das Wohlbefinden in der Schule mit steigendem Lebensalter oder fortschreitenden Schuljahren, also im Laufe der Zeit, abnimmt (Fischer, Brümmer, et al., 2011). Den eigenen Ergebnissen zufolge scheint damit die zeitliche Erweiterung des Schulalltags durch zusätzliche Betreuungsangebote weniger negative Auswirkungen zu haben als die gewöhnliche zeitliche Erweiterung im Laufe des Schullebens. Wenn man zudem berücksichtigt, dass zum SJ2 einige Hort-

kinder und GTS-SchülerInnen als sozial oder sogar motivational auffällig beschrieben wurden, kann der derzeit ausbleibende Gruppenunterschied aufgrund der Betreuungsformen positiv bewertet werden.

8.2.3.5 Fazit zum Schuljahr 4: Ausbleibende Gruppenunterschiede und Anzeichen für komplexe Wechselwirkungen

Bei der Betrachtung aller Längsschnittmodelle kann das Modell M₃₋₁ als das aussagekräftigste zur Lesekompetenz angesehen werden. Dieses zeigt, neben der höchsten Stichprobe, eine hohe Varianzaufklärung und einen stabilen Einfluss des Besuchs einer GTS. Aber auch die anderen Modelle M₃₋₂ bis M₃₋₅ weisen eine hohe Erklärungskraft auf. Die Bestätigung einer der Betreuungsformen als signifikanter Prädiktor gelingt hingegen nur noch im Modell M₃₋₃. Unter Berücksichtigung der vorhergehenden querschnittlichen Analysen lässt sich dies jedoch nicht immer negativ auslegen. Die in den querschnittlichen Analysen festgestellten Rückstände in der mathematischen Kompetenz sind in den längsschnittlichen Analysen nicht mehr vorhanden, da der negative Koeffizient der GTS-Variablen sehr niedrig und nicht mehr signifikant ist. Damit gibt es Hinweise darauf, dass die anfänglichen Rückstände der GTS-SchülerInnen zumindest in einer Leistungsdomäne aufgeholt werden. Bisher bestand weitgehende Einigkeit darüber, dass es keine eindeutigen Hinweise auf einen Einfluss des Besuchs der GTS oder der Teilnahme an GTA auf die fachspezifische Leistungsentwicklung gibt (Arnoldt, 2021; Linberg et al., 2018; Steinmann & Strietholt, 2019). Aufgrund der eigenen Berechnungen kann diesem Urteil aber nur eingeschränkt zugestimmt werden. Dennoch ist festzuhalten, dass der Besuch einer ganztägigen Betreuungsform gegen Ende der Schulzeit keinen darüber hinausgehenden Vorteil gegenüber dem Besuch einer HTS darstellt. Mit Einschränkungen kann der Besuch einer GTS sogar negative Auswirkungen auf einzelne Konstrukte wie die Anstrengungsbereitschaft haben. Die Diskussion der Ergebnisse zur Entwicklung der Lesekompetenzen betont zudem, dass SchülerInnen in bestimmten Aspekten aufgrund ihrer Bildungsherkunft sogar mehr profitieren als andere. Interessant ist, dass sich hier eine erneute Diskrepanz zwischen den beiden Leistungsdomänen offenbart. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass die Förderung der Lesekompetenz im häuslichen Umfeld stärker erfolgt als die Förderung mathematischer Kompetenzen (LeFevre et al., 2009). Dies könnte erklären, warum in der vorliegenden Stichprobe die Entwicklung der Lesekompetenz stärker vom familiären Faktor beeinflusst wird als die Entwicklung der mathematischen Kompetenz. Weiterhin wird in den aktuellen sowie in den vergangenen IGLU-Studien darauf hingewiesen, dass der Anteil lesebezogener Aktivitäten an der wöchentlichen Unterrichtszeit in Deutschland unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Zudem wird in Ländern mit einem traditionellen Ganztagschulsystem mehr Zeit für den Leseunterricht aufgebracht als in Deutschland (Schilcher, Glondys & Wild, 2023; Valtin, 2017). Folglich wäre es vorstellbar, dass die deutsche GTS im Durchschnitt keine wesentlich intensivere Leseförderung bietet als die GTS in anderen OECD-Staaten. Daher könnte

man erwarten, dass die GTS-SchülerInnen aufgrund des niedrigen Anteils an lesebezogenen Aktivitäten ihren Rückstand nicht aufholen werden. Warum die Rückstände der GTS-SchülerInnen jedoch im Bereich der mathematischen Kompetenzen aufgeholt werden, lässt sich ad hoc nicht beantworten. Auch warum sich die SchülerInnen der GTS oder des Hortes trotz der zeitintensiveren Betreuung bis zum SJ4 nicht wie erwartet positiv von den anderen SchülerInnen in sozial-motivationalen Konstrukten abgrenzen lassen, kann hier nicht vollends geklärt werden. Zumindest wurde in zwei von drei Konstrukten ein vorheriger Rückstand aufgeholt, obwohl andere Studien bisher keinen signifikanten Einfluss der Nutzung von GTA auf sozial-motivationale Fähigkeiten belegen konnten (Frei et al., 2018). Eine vermeintlich stärkere Wirksamkeit der GTS könnte möglicherweise erst durch einen detaillierteren Blick auf die spezifische Gestaltung der GTA erkennbar werden. Unter anderem ist bekannt, dass sich positive Effekte der GTS nur unter Berücksichtigung zusätzlicher Faktoren wie intensiver Teilnahme oder der Qualität des Angebots nachweisen lassen (Arnoldt, 2021). Es gestaltet sich jedoch herausfordernd, derartige Aspekte in Datensätzen, welche nicht speziell auf den Forschungsgegenstand der GTS ausgerichtet sind, zu finden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Betreuungsform bis zum Ende der Grundschulzeit in einigen untersuchten Konstrukten als potenzieller Einflussfaktor gelten kann. Darüber hinaus sind Indizien für komplexe Wirkmechanismen des Ganztagsschulbesuchs, insbesondere in der Wechselwirkung mit einer hohen Bildungsherkunft, erkennbar.

8.2.4 Offenbarung des Potenzials der ganztägigen Schulbetreuung

In den Querschnittsanalysen zum SJ2 ließen sich bereits Unterschiede zwischen den SchülerInnen verschiedener Betreuungsformen anhand des verwendeten Datensatzes vorstellen. Diesen Analysen zufolge lassen sich die SchülerInnen der beiden ganztägigen Betreuungsformen im Vergleich zu jenen der HTS in einigen Aspekten negativ abgrenzen. Bei den SchülerInnen des Hortes sind vor allem soziale und motivationale Auffälligkeiten zu erkennen, während bei den SchülerInnen der GTS hauptsächlich in Leistungsaspekten Abweichungen zu finden sind. Die bloße Bestätigung dieser Gruppenunterschiede bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass die Betreuungsformen aufgrund einer ausbleibenden oder geringen Förderung diesen Unterschied bedingen. Dies wird durch die vorgelegten Längsschnittanalysen bekräftigt, die für das SJ4 nur noch wenige Gruppenunterschiede zwischen den SchülerInnen aufzeigen. Obwohl somit scheinbar gewisse Rückstände aufgeholt wurden, ist dennoch in den längsschnittlichen Analysen zu sehen, dass sich die SchülerInnen in den ganztägigen Betreuungsformen am Ende der Grundschulzeit nicht positiv von jenen in der traditionellen halbtägigen Betreuung absetzen. Hierfür können verschiedene im GTS-Diskurs erörterte Erklärungsansätze herangezogen werden. Ebenso sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass in einer der leistungsbezogenen Domänen nur eine Teilgruppe

der GTS-SchülerInnen den in SJ2 vorhandenen Vorsprung der HTS-SchülerInnen zum SJ4 aufgeholt hat.

8.2.4.1 Erklärungsmöglichkeiten für die Qualitätsunterschiede und die besondere Schülerschaft in den ganztägigen Betreuungsformen

Für die anfänglichen Leistungsrückstände beziehungsweise ausbleibende stärkere Leistung der SchülerInnen in der GTS können verschiedene Erklärungsmöglichkeiten diskutiert werden. Zum einen wird im Diskurs der GTS seit Beginn des modernen Ausbaus ein ungenutztes Potenzial attestiert. Die im Durchschnitt ausbleibende besondere Förderungswirkung durch GTS wird, wie bereits in Kapitel 4.2.1 berichtet, insbesondere auf ein eher loses Angebotsprofil oder auf eine mangelnde Prozessqualität zurückgeführt (Lossen et al., 2021). Eine solche inhaltliche Kritik würde mit den eigenen Erkenntnissen aus der Prüfung der Hypothese H2 übereinstimmen. Den eigenen Berechnungen folgend, lassen sich nämlich Unterschiede in den gewährleisteten GTA zwischen den Betreuungsformen identifizieren. Der Schwerpunkt der zusätzlichen Angebote in den ganztägigen Betreuungsformen scheint weniger auf leistungsbezogenen Angebotstypen zu liegen. Damit kann zumindest eine erhoffte deutliche Leistungssteigerung der SchülerInnen durch den zeitintensiveren Besuch einer GTS weniger erwartet werden. Dies erklärt möglicherweise, warum die SchülerInnen, welche eine GTS besuchen, sich in den betrachteten Konstrukten nicht wesentlich positiver von solchen in einer traditionellen Halbtagsbetreuung absetzen. Warum sich die SchülerInnen in den GTS im Durchschnitt nicht nur nicht unterscheiden, sondern sowohl in SJ2 als auch in SJ4 eine niedrigere Lesekompetenz aufweisen, könnte durch eine andere Argumentation erklärt werden. In früheren Beiträgen der GTS-Forschung wurde das Ausbleiben der Effekte des Besuchs einer ganztägigen Betreuungsform auf eine remediale Nutzung der Angebote zurückgeführt (siehe Kapitel 3.3.2). SchülerInnen besuchen demnach ein bestimmtes GTA oder eine ganztägige Betreuungsform aufgrund der Notwendigkeit einer Förderung in bestimmten Leistungs- oder sogar sozial-motivationalen Aspekten. Um eine solche remediale Nutzung zu erkennen, müssen aber die Kenntnisse oder Fähigkeiten in den fokussierten Konstrukten vor dem Besuch des GTA, einer Betreuungsform oder im besten Fall vor der Einschulung bekannt sein. Im Falle des NEPS gestaltet sich dies, trotz der Vielfalt an Informationen, als herausfordernd. Zum SJ1 und damit relativ nah am Zeitpunkt der Einschulung war es zumindest möglich, die mathematische Kompetenz der SchülerInnen in den Analysen zu berücksichtigen. Zur Überprüfung der Hypothese H3 wurden zwei Leistungsgruppen gebildet, die dann mit der Art der Betreuung in Verbindung gebracht wurden. Das dabei gemessene Zusammenhangsmaß ist zwar gering ausgeprägt (Cramérs $V < .1$), weist aber einen signifikanten Unterschied auf. Die vorgelegten Indizien in diesem Leistungsbereich aber auch weiteren soziodemografischen Merkmalen deuten insgesamt auf mögliche Selektionsmechanismen zwischen den unterschiedlichen Betreuungsformen hin und bieten Anlass für weitere Forschungsbemühungen. Zudem müssen sich die beiden

soeben erörterten Erklärungsansätze für die vorgestellten Unterschiede der Betreuungsformen nicht ausschließen. So kann die Qualität der ganztägigen Betreuungsformen aufgrund eines offenen inhaltlichen Ausbaupotenzials in gleichen Maßen wie die Möglichkeit der remedialen Nutzung ganztägiger Betreuungsformen durch besonders förderbedürftige SchülerInnen zutreffen. Allerdings sollte die niedrige Aussagekraft der vorgelegten Analysen zur Hypothese H₃ sowie der ergänzenden Analysen reflektiert werden. Die Nutzung ganztägiger Angebote im Sinne der Kompensation vorhandener Nachteile wird im Diskurs zur GTS durchaus in Frage gestellt. So wird die Befundlage, dass GTS besonders häufig in sozialen Brennpunkten mit benachteiligten SchülerInnen implementiert werden, weiterhin als uneindeutig beschrieben (Dräger, 2012). Um eine detaillierte Diskussion über eine mögliche remediale Nutzung von GTA zu ermöglichen, wäre es letztendlich erforderlich, zusätzliche Längsschnitteinformationen zur Leistungsfähigkeit der SchülerInnen sowie regionalspezifische Sozialindikatoren und eine weitere Differenzierung der schulischen Ganztagsbetreuung in die Analysen einzubeziehen. Ob eine solche remediale Nutzung und Selektivität der Angebote vorhanden sind oder nicht, kann durch einen vorgestellten Befund nicht hinwegtäuschen. Laut den gezeigten Berechnungen scheint die Leseförderung noch nicht so gestaltet zu sein, dass eine bestimmte Teilgruppe der GTS-SchülerInnen ihren Rückstand aufholen kann. Damit bleibt die Erklärungslinie bestehen, dass die GTS noch Ausbaupotenzial in Förderangeboten, allen voran der Leseförderung, vorweist. Neben der Betreuungsform erwies sich darüber hinaus der Einflussfaktor einer hohen Bildungsherkunft als bedeutsam und verwies auf eine interessante Wechselwirkung mit dem Besuch der GTS.

8.2.4.2 Erwartbare individuelle Einflussfaktoren: Das Geschlecht und insbesondere die Bildungsherkunft

Neben dem Prädiktor der Betreuungsform erweisen sich in den meisten Berechnungsmodellen zwei individuelle Merkmale der SchülerInnen als ausschlaggebende Einflussfaktoren: das Geschlecht und die Bildungsherkunft. Der Einfluss beider Variablen wird auf nahezu alle abhängigen Variablen bestätigt. Die Bestätigung solcher geschlechtsspezifischen sowie herkunftsbedingten Unterschiede war aufgrund internationaler Vergleichsstudien für Grundschulkinder in der Lese- aber auch mathematischen Kompetenz zu erwarten (Schwippert et al., 2020; Stubbe et al., 2023, 2020). Ebenso ist der bedeutende Einfluss des Geschlechts auf ausgewählte motivationale Konstrukte bekannt (McElvany, Kleinkorres & Kessels, 2023). In aktuellen Forschungsbeiträgen wie den IGLU-Studien wird daher die Bedeutung individueller Merkmale für die umfassende Förderung in fachlichen, sozialen und motivationalen Aspekten der Persönlichkeit betont (Stang-Rabrig & Kleinkorres, 2023). Zwar ist das Geschlecht in einigen Modellen einflussreicher als die Variable der Betreuungsform. Dennoch wurde es aufgrund der theoretischen Erarbeitungen weniger komplex in die Analysen aufgenommen. Neben aktuellen empirischen Beiträgen rücken nämlich die theoretischen Erörterungen dieser Arbeit speziell den komplexen und zum Teil verschleier-

ten Einfluss des familiären Bildungshintergrundes und damit die Rolle der Familie als Sozialisationsinstanz in den Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 4.3.1). Interessant ist nun, dass sich in den eigenen Analysen die Sozialisationsinstanz Familie, wie aus den theoretischen Erarbeitungen herausgearbeitet, sogar als eine der entscheidendsten Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung bestätigen lässt. Bereits in den ersten querschnittlichen Modellen zur Lesefähigkeit oder den mathematischen Kompetenzen ist anhand der Koeffizientenplots die bedeutende Wirkgröße einer hohen Bildungsherkunft zu erkennen (siehe **Abbildung 22**, S. 235 bzw. **Abbildung 23**, S. 237). Die Relevanz dieses Prädiktors ergibt sich dabei nicht nur aus den im Vergleich zu den anderen Kontrollvariablen hohen Schätzungen des Koeffizienten, sondern ebenso durch die nachgewiesene Interaktion mit den Variablen der Betreuungsform. Ein solcher Befund war in gewisser Weise vermutet (siehe Kapitel 5.3.2), da von der GTS maßgeblich erhofft wurde, SchülerInnen mit einem bestimmten familiären Hintergrund verstärkt zu unterstützen (siehe Kapitel 2.1.4.4). Überraschenderweise können die eigenen Analysen aber keine kompensatorische Wirkung des ganztägigen Schulbesuchs, also eine vorteilhafte Wirkung für bildungsbenachteiligte SchülerInnen, sondern eher das Gegenteil nachweisen. Es sind nämlich Indizien erkennbar, dass der individuelle Besuch einer Betreuungsform eher im Zusammenhang mit einer privilegierten familiären Herkunft steht.

Vermehrte Hinweise auf eine vorhandene Wechselwirkung zwischen Bildungsherkunft und Betreuungsform

In den eigenen Analysen wurde offengelegt, dass in mindestens zwei Modellen der Querschnittsuntersuchungen die vermutete Wechselwirkung der individuellen Bildungsherkunft mit dem Besuch der Betreuungsform GTS vorliegt. Wie in **Tabelle 36** dargestellt, werden in den Modellen M2-5 sowie M2-7 diese Interaktionsterme als statistisch bedeutsam identifiziert. In der tabellarischen Übersicht sind unter anderem die signifikanten Koeffizienten der Wechselwirkung einer hohen Bildungsherkunft – wenn also mindestens ein Elternteil eine (Fach-)Hochschulreife vorweisen kann – mit der vom Kind besuchten Betreuungsform einer GTS zu sehen. In Modell M2-5 wird dieser Interaktionsterm zudem mit der Dummy-Variablen der HTS+MB ($B=0,20$; $SE(B)=0,09$; $p<.05$) also für die etwas zeitintensive Betreuungsform der MB als signifikant ausgewiesen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Wirkrichtungen der Interaktionen für die Betreuungsform der GTS in den Modellen M2-5 und M2-7 divergieren. Während Modell M2-5 die Wechselwirkung einen positiven Einfluss auf die mathematische Kompetenz in SJ2 darstellt ($B=0,28$; $SE(B)=0,11$; $p<.05$), trifft dies in Modell M2-7 in entgegengesetzter Wirkrichtung für das Konstrukt der Lernfreude zu ($B=-0,12$; $SE(B)=0,05$; $p<.01$):

Tabelle 36: Auswahl der durchschnittlichen Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen mathematische Kompetenz beziehungsweise Lernfreude in Schuljahr 2 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform in differenzierter Form (M2-5 bzw. M2-7) der multipel imputierten Datensätze (m=40)

		M2-5	M2-7
		Koeffizient (Robust SE) ²	Koeffizient (Robust SE) ²
Konstante		0,06 (0,05)	3,46*** (0,02)
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	-0,08 (0,08)	-0,05 (0,03)
	Hort	-0,07 (0,10)	-0,09* (0,04)
	GTS	-0,32** (0,10)	0,09* (0,04)
Wechselwirkung (diff.) ¹	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	0,20* (0,09)	0,01 (0,04)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	0,13 (0,11)	0,07 (0,05)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	0,28* (0,11)	-0,12** (0,05)
Korrigiertes R ²		8,81%	2,98%
n		4424	4785

Anmerkungen: Übersichtshalber wurden die Kennwerte zu den Konstanten und weiteren Kontrollvariablen nicht abgebildet

Referenzkategorie: Betreuungsform Halbtagschule (HTS)¹

Die Standardfehler wurden zusätzlich für Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert²

*p<.05; **p<.01; ***p<.001.

Durch die Hinzunahme der ergänzenden Analysen der Medianregressionsanalysen wird dieser Wirkmechanismus sogar für weitere Konstrukte offenbart. Bezieht man all jene Berechnungsverfahren für die Betrachtungen des SJ2 mit ein, erreichen insgesamt für sechs der acht abhängigen Variablen des Querschnitts die Interaktionsterme statistische Relevanz (siehe **Tabelle 37**, S. 259). Zusammenfassend wird diese Wechselwirkungen auf die abhängigen Variablen der Lesefähigkeit ($B=1,00$; $SE(B)=0,44$; $p<.05$), der mathematischen Kompetenz ($B=0,28$; $SE(B)=0,11$; $p<.01$ bzw. $B=0,27$; $SE(B)=0,11$; $p<.05$), der Lernfreude ($B=-0,12$; $SE(B)=0,05$; $p<.01$), der sozialen Fähigkeiten ($B=1,00$; $SE(B)=0,06$; $p<.001$), des störenden Verhaltens ($B=0,62$; $SE(B)=0,21$; $p<.01$) und der Eigenständigkeit ($B=-0,33$; $SE(B)=0,10$; $p<.001$) bestätigt. In Modell M2-11 unterschreiten darüber hinaus die Interaktionsterme einer hohen Bildungsherkunft mit den anderen beiden zeitintensiveren Betreuungsformen der MB ($B=-0,33$; $SE(B)=0,09$; $p<.001$) sowie des Hortes ($B=-0,33$; $SE(B)=0,10$; $p<.01$) das gesetzte Signifikanzniveau:

Tabelle 37: Durchschnittliche Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit den abhängigen Variablen Lesefähigkeit (M2-4), Mathematische Kompetenz (M2-5), Lernfreude (M2-7), Soziale Fähigkeiten (M2-8), Stören-des Verhalten (M2-9) beziehungsweise Eigenständigkeit (M2-11) in Schuljahr 2 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform der multipel imputierten Datensätze (m=40)

		M2-4	M2-5	M2-5	M2-7	M2-8	M2-9	M2-11
		Median Koeffizient (Robust SE)	OLS Koeffizient (Robust SE) ²	Median Koeffizient (Robust SE)	OLS Koeffizient (Robust SE) ²	Median Koeffizient (SE)	Median Koeffizient (SE)	Median Koeffizient (SE)
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	0,00 (0,31)	-0,08 (0,08)	0,00 (0,10)	-0,05 (0,03)	0,00 (0,05)	0,03 (0,15)	0,00 (0,07)
	Hort	-0,31 (0,44)	-0,07 (0,10)	-0,03 (0,08)	-0,09* (0,04)	0,00 (0,05)	0,33* (0,15)	0,00 (0,08)
	GTS	-1,00** (0,36)	-0,32** (0,10)	-0,27** (0,09)	0,09* (0,04)	-1,00*** (0,05)	0,62** (0,19)	0,00 (0,08)
	(Fach-) Hochschulreife	0,50 (0,43)	0,20* (0,09)	0,10 (0,11)	0,01 (0,04)	0,00 (0,05)	-0,03 (0,17)	-0,33*** (0,09)
	# HTS+MB							
	(Fach-) Hochschulreife	0,31 (0,48)	0,13 (0,11)	0,13 (0,12)	0,07 (0,05)	0,00 (0,06)	-0,28 (0,21)	-0,33** (0,10)
Wechselwirkung (diff.) ¹	# Hort							
	(Fach-) Hochschulreife	1,00* (0,44)	0,28** (0,11)	0,27* (0,11)	-0,12** (0,05)	1,00*** (0,06)	-0,62** (0,21)	-0,33** (0,10)
	# GTS							
n		4325	4424	4325	4785	3807	3799	4710

Anmerkungen: Referenzkategorie: Betreuungsform Halbtagschule (HTS)¹; Die Standardfehler wurden zusätzlich für Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert²; Übersichtshalber wurden die Kennwerte zu den Konstanten und weiteren Kontrollvariablen nicht abgebildet; *p<.05; **p<.01; ***p<.001.

Auch in einigen längsschnittlichen Betrachtungen konnte diese Interaktion nachgewiesen werden. Anhand der OLS-Regressionsanalysen in Modell M3-1d zur Lesekompetenz in SJ4 wurde, wie zuvor in Modell M2-5 zur mathematischen Kompetenz, eine positive Wechselwirkung der Bildungsherkunft mit dem Besuch einer GTS bestätigt (siehe **Tabelle 28**, S. 210). Zusätzlich werden unter Einbezug der Medianregressionsanalysen in der längsschnittlichen Betrachtung insgesamt zwei der fünf als abhängig betrachteten Konstrukte durch die vermutete Wechselwirkung bedingt. **Tabelle 38** stellt vor, dass dies sowohl für die Lesekompetenz als auch für die Einschätzung der sozialen Fähigkeit in SJ4 zutrifft:

Tabelle 38: Durchschnittliche Koeffizienten für die Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen Lesekompetenz (M3-1) bzw. Soziale Fähigkeit (M3-5) in Schuljahr 4 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie zusätzlicher Variablen der multipel imputierten Datensätze (m=40)

		OLS	Median	
		M3-1d	M3-1d	M3-5d
		Koeffizient (Rob. SE) ²	Koeffizient (Rob. SE)	Koeffizient (SE)
Konstante		-1,82*** (0,06) 0	-1,87*** (0,07)	1,50*** (0,11)
Betreuungsform ¹	HTS+MB	-0,02 (0,08)	0,03 (0,09)	0,00 (0,13)
	Hort	-0,12 (0,10)	-0,16 (0,10)	0,00 (0,16)
	GTS	-0,23* (0,10)	-0,28* (0,11)	0,00 (0,16)
	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	0,08 (0,09)	0,05 (0,11)	0,49** (0,16)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	0,15 (0,11)	0,23* (0,11)	0,00 (0,18)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	0,31** (0,12)	0,41** (0,13)	0,00 (0,19)
n		4241	4241	3132

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS);

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 373 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert²;

*p<.05; **p<.01; ***p<.001.

In **Tabelle 38** wird zudem deutlich, dass sich die bereits in den OLS-Regressionsanalysen zu Modell M3-1d bestätigte Wechselwirkung ($B=0,31$; $SE(B)=0,12$; $p<.01$) ebenso in den Medianregressionsanalysen als stabil erweist ($B=0,41$; $SE(B)=0,13$; $p<.01$). In dem Modell M3-5d erreicht die Wechselwirkung einer (Fach-)Hochschulreife der Eltern mit dem Besuch des Kindes einer MB ($B=0,49$; $SE(B)=0,16$; $p<.01$) hingegen erst in den Medianregressionsanalysen statistische Bedeutsamkeit. Kurz gesagt zeigen sich Hinweise auf komplexe Wechselwirkungen in insgesamt sechs Variablen im Querschnitt und in zwei Variablen im Längsschnitt. Zudem hat sich die Komplexität der Wirkmechanismen des individuellen Besuchs der verschiedenen Betreuungsformen offenbart. Aufgrund der unterschiedlichen Wirkrichtungen gehen die Vorteile in einigen Konstrukten, wie etwa der höheren mathematischen Fähigkeit, mit gewissen Einbußen einher.

Höhere Leistungsfähigkeit bestimmter SchülerInnen auf Kosten motivationaler Einbußen?

Gemäß den Regressionenanalysen der Modelle M2-5 weisen SchülerInnen der Betreuungsform GTS eine niedrigere mathematische Kompetenz als die Vergleichsgruppe der SchülerInnen einer HTS auf. Gleichzeitig wird für die SchülerInnen, welche mindestens einen Elternteil mit (Fach-)Abitur haben, unabhängig von der besuchten Betreuungsform eine höhere mathematische Kompetenz geschätzt. Zudem ergibt sich die Wechselwirkung zwischen dem Besuch einer GTS und einer hohen Bildungsherkunft als statistisch signifikant. Daher scheinen GTS-SchülerInnen mit einer hohen Bildungsherkunft eine höhere mathematische Kompetenz als die SchülerInnen der GTS beziehungsweise SchülerInnen der HTS mit einer niedrigen Bildungsherkunft vorzuweisen. Letztlich lassen sich in der Stichprobe diese privilegierten GTS-SchülerInnen kaum mehr von den bildungsprivilegierten HTS-SchülerInnen abgrenzen. Dies bedeutet, dass nur die GTS-SchülerInnen mit niedriger Bildungsherkunft ihren Nachteil durch den GTS-Besuch nicht aufholen. Hingegen weisen einige GTS-SchülerInnen aufgrund ihrer hohen Bildungsherkunft bereits einen Leistungsvorsprung vor, welcher wiederum aufgrund der positiven Wechselwirkung durch den Besuch einer GTS sogar ausgebaut wird. **Abbildung 27** veranschaulicht diese Diskrepanz zwischen den Kindern der verschiedenen Bildungsherkunfts- beziehungsweise Betreuungsgruppen. Es wird ersichtlich, dass innerhalb der Teilgruppe der hohen Bildungsherkunft (siehe rechte Spalte) die mathematische Kompetenz zwischen den Kindern einer HTS (siehe Symbol X) und einer GTS (siehe Symbol O) kaum abweicht. Die beiden zusätzlichen Hilfslinien verdeutlichen, wie durch einen Schritt in der Dummy-Variablen der Bildungsherkunft der durch die Betreuungsform eigentlich zugeschriebene Leistungsunterschied aufgeholt wird:

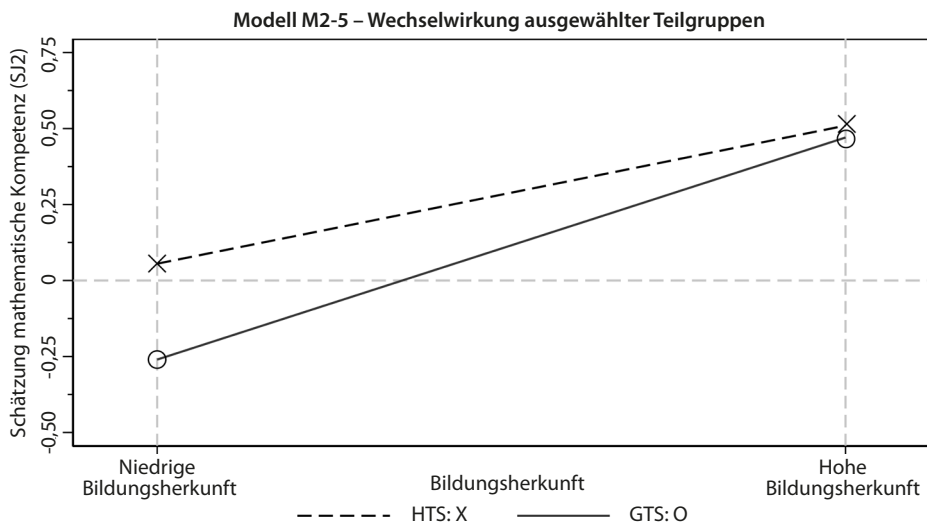


Abbildung 27: Gegenüberstellung der durch die Regressionsanalysen geschätzten Werte der mathematischen Kompetenz im zweiten Schuljahr (SJ2) für ausgewählte Teilgruppen

Die in den Querschnittsanalysen identifizierte Wechselwirkung bestimmt zudem die individuelle Ausprägung der Lernfreude. Erneut variieren innerhalb der Teilgruppe der niedrigen Bildungsherkunft die geschätzten Werte der GTS- und HTS-SchülerInnen stärker als innerhalb der Teilgruppe der hohen Bildungsherkunft. In der Teilgruppe der niedrigen Bildungsherkunft verzeichnen die SchülerInnen in der HTS eine niedrigere Lernfreude als jene in der GTS (siehe **Abbildung 28**, linke Spalte). Konträr hierzu weisen in der Teilgruppe der hohen Bildungsherkunft die Kinder in der HTS eine ähnliche, wenn nicht sogar höhere, Lernfreude als jene in der GTS auf (siehe rechte Spalte). Man wird zudem behaupten können, dass mit einem Schritt in der Variable Bildungsherkunft die Kinder der GTS nicht nur an Lernfreude verlieren, sondern sich darüber hinaus den Kindern der HTS annähern. Dies bedeutet, dass mit einem Anstieg der Bildungsherkunft ein Rückgang der Lernfreude für die GTS-SchülerInnen einhergeht:

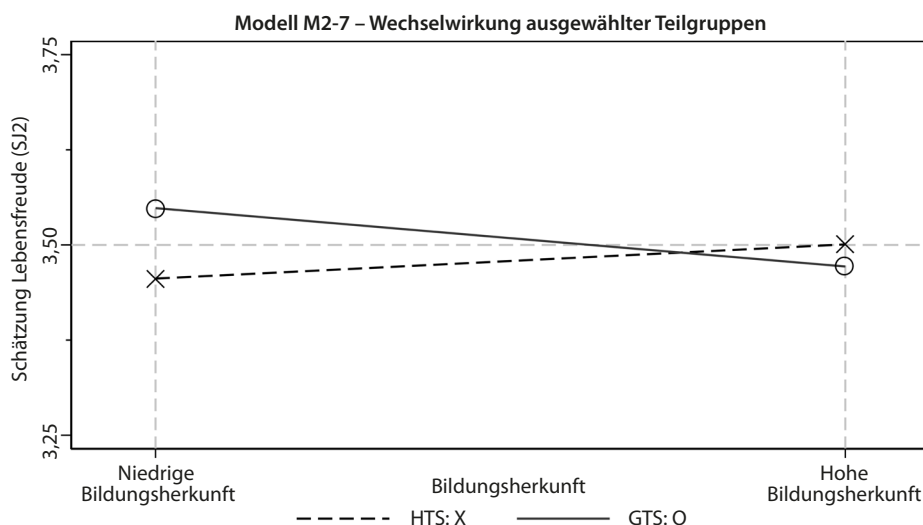


Abbildung 28: Gegenüberstellung der durch die Regressionsanalysen geschätzten Werte der Lernfreude im zweiten Schuljahr (SJ2) für ausgewählte Teilgruppen

In der gemeinsamen Diskussion der Berechnungen zu den Hypothesen H5 und H7 sind damit Hinweise auf einen heterogenen Wirkmechanismus der Bildungsherkunft zu erkennen. Demnach zeigen nur GTS-SchülerInnen mit einem hohen Bildungshintergrund ähnliche mathematische Kompetenzen wie die Vergleichsgruppe in der HTS. Allerdings geht dies mit dem Verlust des in dieser Betreuungsform vorhandenen Vorsprungs in der Lernfreude einher.

Hinweise auf doppelte Vorteile bildungsprivilegierter GanztagschülerInnen

Den vorgestellten querschnittlichen Analysen zufolge wären Indizien komplexer Wirkmechanismen, allen voran zwischen dem Besuch einer GTS und einer hohen Bildungsherkunft, zu vermuten. Ähnliche Interpretationen erlauben die längsschnittlichen Ana-

lysen des Modells M3-1. So deuten jene Analysen an, dass eine hohe Bildungsherkunft die eigentlich niedrigeren Werte der GTS-SchülerInnen kompensiert. Der Graph der längsschnittlichen Analysen zur Schätzung der Lesekompetenz in SJ4 in **Abbildung 29** veranschaulicht dies auf vergleichbare Weise wie die querschnittlichen Analysen zur mathematischen Kompetenz in SJ2:

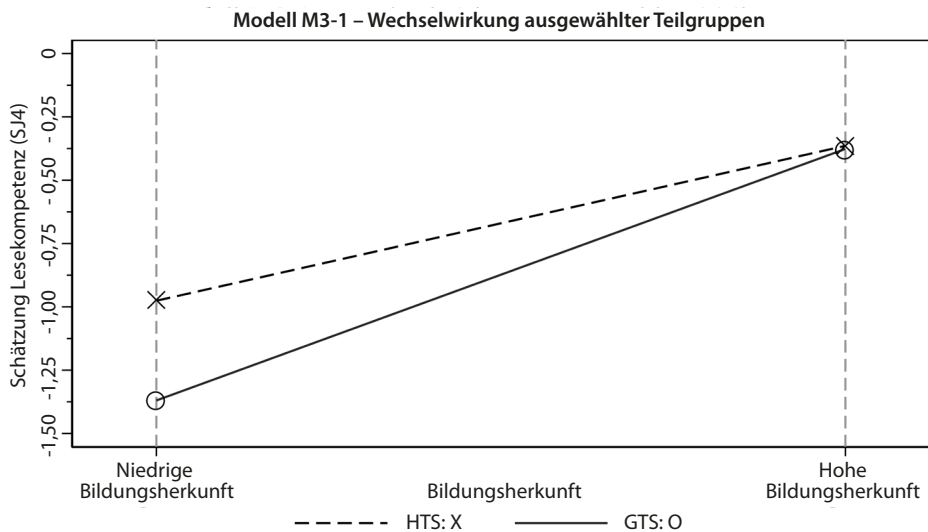


Abbildung 29: Gegenüberstellung der durch die Regressionsanalysen geschätzten Werte der Lesekompetenz im vierten Schuljahr (SJ4) für ausgewählte Teilgruppen

Aufgrund der Interaktion zwischen einer hohen Bildungsherkunft und dem Besuch einer GTS werden für GTS-SchülerInnen mit niedriger Bildungsherkunft niedrigere Werte geschätzt als für die Vergleichsgruppe der HTS-SchülerInnen. Gleichzeitig liegt die Teilgruppe der GTS-SchülerInnen mit einer hohen Bildungsherkunft gegen Ende der Grundschulzeit zumindest in der Lesekompetenz kaum hinter der Teilgruppe der ebenso bildungsprivilegierten HTS-SchülerInnen zurück. Dies überrascht, wurde doch für alle GTS-SchülerInnen unabhängig ihrer Bildungsherkunft noch zum SJ2 im Vergleich zu den HTS-SchülerInnen ein Rückstand von fast einem Punkt in der Lesefähigkeit geschätzt (siehe **Tabelle 21**, S.197). Somit haben die GTS-SchülerInnen mit hoher Bildungsherkunft in SJ4 diesen Rückstand also aufholen können. Ähnlich wie in den Analysen zur mathematischen Kompetenz in Modell M2-5 scheint dieser Nachteilsausgleich durch die hohe Bildungsherkunft aber einen Preis zu fordern. Die nun höheren Werte in der Lesekompetenz gehen scheinbar mit einem niedrigeren Wert im motivationalen Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft einher. Interessant ist, dass hier die Wechselwirkung im Modell M3-3d einen niedrigeren Koeffizienten aufweist als der Koeffizient der Betreuungsform selbst. Letztlich wird deshalb für alle GTS-SchülerInnen, unabhängig von ihrer Bildungsherkunft, eine niedrigere Ausprägung in dem Merkmal der Anstrengungsbereitschaft angenommen. Fasst man alle soeben

diskutierten Befunde zusammen, können Indizien vorgestellt werden, dass aufgrund einer hohen Bildungsherkunft SchülerInnen in einzelnen Teilbereichen eher von einem GTS-Besuch profitieren können als andere. Dies scheint in einzelnen Aspekten sogar langfristig der Fall zu sein. Die in der GTS ausbaubare, aber vorhandene inhaltliche Angebotsbreite könnte möglicherweise von einigen SchülerInnen eher genutzt oder von deren Eltern überhaupt erkannt werden. Ebenso ist es vorstellbar, dass bildungsprivilegierte Familien trotz einer ganztägigen Betreuung weiterhin in der Familienzeit versuchen, die Leistungsnachteile ihres Kindes durch familiäre Bildungsanstrengungen zu kompensieren. Schon Bourdieu (1983) thematisierte die Existenz solcher zeitlichen Freiräume für privilegierte Klassen. Möglicherweise ermöglicht die GTS, insbesondere durch die Entlastung der Familienzeit – wie zum Beispiel durch das Bereitstellen von Mittagessen oder durch häufig gewährleistete musisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten – den Eltern zusätzlichen Raum für schulisch förderliche Aktivitäten zu schaffen. Empirische Befunde, dass bildungsprivilegierte Familien trotz der heutigen grundlegenden Zunahme an institutioneller Betreuungszeit weiterhin die Familienzeit für Bildungsaufgaben nutzen, liegen bereits vor. Beispielsweise wird nach wie vor ein beträchtlicher Anteil der SchülerInnen von ihren Eltern bei der Bewältigung der Hausaufgaben unterstützt. Dabei spielt der Bildungshintergrund der Eltern eine entscheidende Rolle (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Dementsprechend helfen im Sinne Bourdieus eben jene Eltern mit einem hohen kulturellen Kapitalvolumen eher in der Unterstützung der Hausaufgaben und damit indirekt der Vererbung kulturellen Kapitals. Walper et al. (2015) verweisen darin einstimmend auf eine im doppelten Sinne ungleiche Verteilung von anregungsreichen Lernumwelten aufgrund der Bildungsherkunft. All diese Indizien erinnern an den in Kapitel 4.4.1 vorgestellten Matthäus-Effekt beziehungsweise die Zirkelhypothese. Dementsprechend erzielen SchülerInnen mit hoher Bildungsherkunft in der Regel zu Beginn der Schulzeit bereits höhere Fähigkeiten und weisen im Schulverlauf zusätzlich höhere Lernzuwächse als SchülerInnen mit niedriger Bildungsherkunft auf. Dies ist in den eigenen Berechnungen zumindest in der Lesefähigkeit in gewisser Weise für die Teilpopulation der GTS-SchülerInnen zu erkennen. In den längsschnittlichen Analysen können neben den hier vorgestellten Hinweisen auch im Modell M3-2 letzte Hinweise auf eine positive Wechselwirkung zwischen einer hohen Bildungsherkunft und dem Besuch einer GTS diskutiert werden. Bei einer genaueren Betrachtung der OLS-Regressionsanalysen zu Modell M3-2d, in dem die mathematische Kompetenz in SJ4 als abhängige Variable betrachtet wird, überschreitet das Signifikanzniveau der Interaktion ($B=0,17$; $SE(B)=0,09$) mit 7% nur knapp das gesetzte Signifikanzniveau von 5% (siehe Kapitel 8.2.3.2). Falls diese Interaktion als statistisch signifikant bewertet werden würde, würde ein niedriger, aber nicht signifikanter schwach negativer Koeffizient der Dummy-Variablen GTS ($B=-0,08$; $SE(B)=0,08$; $p>0,05$) in Kombination mit einem positiven, signifikanten Koeffizienten der Variablen Bildungsherkunft ($B=0,27$; $SE(B)=0,04$; $p<0,01$) zeigen, dass bildungsprivilegierte GTS-SchülerInnen von ihrer hohen Bildungsherkunft doppelt profitieren.

Hinweise auf einfache Vorteile oder sogar Nachteile der bildungsprivilegierten GanztagsschülerInnen

Berücksichtigt man zudem die Ergebnisse der ergänzenden Berechnungsverfahren, werden weitere Belege für die Vorteile von GTS-SchülerInnen mit hoher Bildungsherkunft sichtbar. **Abbildung 30** präsentiert die Koeffizienten, welche gemäß den Medianregressionsanalysen als verstärkende Wechselwirkungen der Betreuungsform GTS und einer hohen Bildungsherkunft interpretiert werden können:

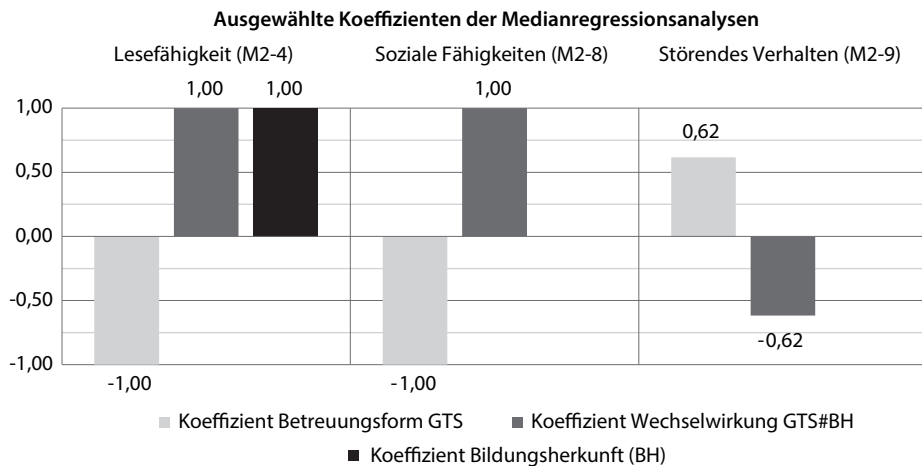


Abbildung 30: Gegenüberstellung ausgewählter Koeffizienten der Modelle M2-4 (Lesefähigkeit), M2-8 (Soziale Fähigkeiten) und M2-9 (Störendes Verhalten)

Wie in **Abbildung 30** zu sehen ist, werden nur in der Medianregressionsanalyse für Modell M2-4 mit der abhängigen Variable Lesefähigkeit die Wechselwirkung sowie der eigenständige Prädiktor der hohen Bildungsherkunft als statistisch bedeutsam ausgewiesen. Nur in diesem Fall wäre also zu vermuten, dass bildungsprivilegierte GTS-SchülerInnen aufgrund ihrer Herkunft doppelt profitieren. Für die beiden weiteren Modelle M2-8 und M2-9 zum sozialen Verhalten bestätigen die Berechnungen anhand des Medians lediglich die positive Wechselwirkung und nicht den Koeffizienten der Bildungsherkunft allein. Letztlich wird durch diese Wechselwirkung somit der negative Rückstand aufgrund des negativen Koeffizienten der Betreuungsform kompensiert. Allein den GTS-SchülerInnen mit niedriger Bildungsherkunft werden also abweichende Werte in den sozialen Konstrukten zugeschrieben. Zuletzt wird anhand der ergänzenden Analysen im Querschnitt nur eine weitere Wechselwirkung als statistisch bedeutsam nachgewiesen. So zeigt sich anhand der Medianregressionsanalysen in Modell M2-11 eine signifikante negative Wechselwirkung der Betreuungsform der GTS mit einer hohen Bildungsherkunft für das Konstrukt Eigenständigkeit (siehe **Tabelle 37**, S. 259). Diese negative Wechselwirkung zeigt sich auch bei den Betreuungsformen MB und Hort, wobei bildungsprivilegierte SchülerInnen in ganztägiger Betreuung durch-

schnittlich eine geringere Eigenständigkeit aufweisen. Daher deuten nicht alle Ergebnisse auf durchweg positive Wechselwirkungen zwischen einer hohen Bildungsherkunft und dem Besuch einer zeitintensiven Betreuungsform hin.

Fazit: Heterogene Wirkmechanismen des erwarteten Einflussfaktors Familie

Die Betrachtung der verschiedenen Merkmale von Grundschulkindern zeigt, dass die familiäre Herkunft nicht nur der bedeutendste, sondern auch ein vielfältiger Einflussfaktor auf die Persönlichkeitsentwicklung ist. Im Gegensatz zum Geschlecht, das vor allem in sozialen und motivationalen Variablen einen bedeutenden Einfluss hat, scheint die individuelle Bildungsherkunft zahlreiche Vorteile zu bieten und sogar zu verstärken. Schließlich stellen sich nun mehrere Fragen. Könnte es trotz der zunehmenden Zeit, die Kinder in außerfamiliärer Betreuung verbringen, weiterhin vorstellbar sein, dass Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen die Familie nach wie vor als die primäre Bildungsinstanz betrachten? Oder werden einige SchülerInnen sowohl familiär als auch institutionell besonders gefördert? Falls ja, liegt das daran, dass die Angebote in den GTS von bildungsnahen Familien eher wahrgenommen oder sogar gezielt ausgewählt werden? Geht der Besuch einer GTS nicht nur für die bildungsprivilegierten SchülerInnen, sondern auch für deren Eltern mit einem höheren schulischen Zeitaufwand etwa für eine gezielte Förderung einher? Aufgrund der Hinweise auf eine remediale Nutzung bei gleichzeitigem Vorliegen verstärkender Matthäus-Effekte kann zumindest behauptet werden, dass das kompensatorische Potenzial der GTS noch nicht ausgeschöpft ist. Trotz der Tatsache, dass die nachgewiesenen Wechselwirkungen zunächst als Hinweise auf eine Verstärkung der Bildungsungleichheit interpretiert werden könnten, darf nicht übersehen werden, dass die Analysen auch zeigen, dass GTS-SchülerInnen in einigen Bereichen den in SJ2 erkennbaren Rückstand zur Vergleichsgruppe bis SJ4 aufholen konnten. Somit weisen die GTS-SchülerInnen zum Ende der Grundschulzeit in entscheidenden weiteren Persönlichkeitsdimensionen, wie den mathematischen oder sozialen Fähigkeiten, aber ebenso der Lernfreude, unabhängig von ihrer Bildungsherkunft, zumindest keine schlechtere Ausprägung als die Vergleichsgruppe der HTS-SchülerInnen vor. Dennoch bleibt festzuhalten, dass auch trotz des Ausbaus der GTS und des in dieser Arbeit bestätigten Mehr an Zeit die familiäre Herkunft als überaus einflussreich für den individuellen Bildungsverlauf verbleibt. Interessant ist nun, dass sich dieser Einfluss durchaus unterschiedlich in das Gefüge der ganztägigen Betreuung verorten lässt. Für genauere Schätzungen der Größe dieser Wirkmechanismen könnten komplexere Verfahren in Betracht gezogen werden, die sowohl die Einflüsse der Bildungsherkunft als auch der Betreuungsform auf leistungsbezogene und motivationale Variablen in einem Modell erfassen.

8.3 Gewinn für den GTS-Diskurs: Eine neue Perspektive auf die Betreuungsformlandschaft in der Primarstufe

Der vorliegende Beitrag bietet neben Hinweisen auf die heterogenen Wirkungen des Besuchs einer GTS auch forschungsmethodische Impulse. Im aktuellen Beitrag wurden nicht nur die schulische Ganztagsbetreuung, sondern auch weitere typische Betreuungsformen der Primarstufe, die von der HTS abgrenzbar sind, analysiert. Durch die eingehende Prüfung der Hypothesen H1 bis H3 wurde dieser differenzierte Blick auf die Betreuungsformen vorab legitimiert. Die Analysen zur Hypothese H2 zeigten beispielsweise, dass die Hausaufgabenbetreuung in allen betrachteten Betreuungsformen zwar zum „Standardrepertoire“ (Rollett et al., 2020, S. 1518) zählt, jedoch auch inhaltliche Divergenzen zwischen den vier Betreuungsformen erkennbar sind. Den Vergleichen zufolge ließ sich also neben einem zeitlichen ein inhaltlicher Unterschied nachzeichnen. Als eine der zentralen Erkenntnisse gilt in dieser Arbeit folglich der Informationsmehrwert einer begründeten differenzierten Betrachtung der typischen Betreuungsformen in der Primarstufe. Die Analysen in den querschnittlichen Hypothesen in zwei Modellvarianten unterstreichen den methodischen Mehrwert der eigenen Forschungsarbeit. Gemäß den querschnittlichen Analysen gibt es zwar zwischen den Modellen M1 und M2 kaum Unterschiede in der Varianzaufklärung, da der höchste Differenzwert in der Varianzaufklärung in Hypothese H7 exemplarisch weniger als 1% beträgt (siehe **Tabelle 24**, S. 203). Aber dennoch führt die Aufnahme der differenzierten Variablen der Betreuungsform zu einem informativen Mehrwert. Die wesentlichen Unterschiede der Modelle M1 mit der binären und der Modelle M2 mit der quaternären Operationalisierung der Betreuungsform finden sich in den Schätzungen der Koeffizienten der Betreuungsform selbst. Während die Koeffizienten der Kontrollvariablen für alle Hypothesenprüfungen in beiden Modellvarianten in vergleichbarer Ausprägung und statistischer Relevanz bestätigt werden, trifft dies auf den fokussierten Prädiktor der Betreuungsform nicht zu. Beispielsweise unterschreitet in Modell M1-4 der Koeffizient der Dummy-Variablen der GTS nicht das 5%-Signifikanzniveau, in Modell M2-4 hingegen schon (siehe **Tabelle 21**, S. 197). Auch im Modell M1-7 stellt sich der Koeffizient der Betreuungsform noch als statistisch unbedeutend heraus, während in Modell M2-7 beide Dummy-Variablen der ganztägigen Betreuungsformen, also jene des Hortes ($B=-0,09$; $SE(B)=0,04$; $p<0,05$) und der GTS ($B=0,04$; $SE(B)=0,10$; $p<0,05$), als statistisch bedeutsam bewertet werden. Ferner werden durch die differenzierte Betrachtungsweise der Modelle M2 verschiedene Wirkgrößen oder sogar -richtungen zwischen den beiden ganztägigen Betreuungsformen aufgedeckt. In Modell M1-6 wird etwa der Koeffizient für die Dummy-Variable GTS als statistisch bedeutsam präsentiert ($B=-0,07$; $SE(B)=0,03$; $p<0,05$), während dies in Modell M2-6 nur auf eine der beiden Dummy-Variablen zutrifft. In Modell M1-6 würde man demnach fälschlicherweise allen SchülerInnen in einer ganztägigen Betreuungsform einen niedrigeren Wert in der Anstrengungsbereitschaft zum SJ2 unterstellen. **Tabelle 39**

auf der folgenden Seite illustriert, dass der negative Einfluss ausschließlich auf die Dummy-Variable des Hortes zurückzuführen ist, was erst durch die weitere Unterteilung der ganztägigen Betreuungsformen in den Analysen von Modell M2-6 deutlich wird:

Tabelle 39: Auswahl der durchschnittlichen Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-6 & M2-6) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		M1-6	M2-6
		Koeffizient (Robust SE) ²	Koeffizient (Robust SE) ²
Konstante		3,00*** (0,02)	3,00*** (0,02)
Betreuungsform (binär) ¹	GTS	-0,07* (0,03)	— —
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	— —	0,00 (0,04)
	Hort	— —	-0,14** (0,05)
	GTS	— —	0,00 (0,05)
Korrigiertes R ²		2,89%	2,97%
n		4771	4771

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹;

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert²;

Übersichtshalber wurden die Kennwerte zu den Konstanten und weiteren Kontrollvariablen nicht abgebildet;

*p<.05; **p<.01; ***p<.001.

Insgesamt werden in fast allen Modellvergleichen, mit Ausnahme jener zur Hypothese H11, verschiedene Koeffizienten für die einzelnen Dummy-Variablen identifiziert. Damit unterstreicht die vorgelegte Arbeit, dass sich, wie vermutet, hinter der oft verwendeten „Minimaldefinition [der Betreuungsform GTS] eine gewisse Heterogenität verbirgt“ (Strietholt et al., 2015, S. 745). Dies konnte insbesondere aufgedeckt werden, weil die GTS in die ganztägige Betreuungsform des Hortes und die schulische Ganztagsbetreuung (GTS) unterteilt wurde. Aber auch das alternative Betreuungsangebot der MB, der „dritte wichtige Pfeiler in der Betreuungslandschaft“ (Hüsken et al., 2019, S. 14), wurde explizit in die Analysen aufgenommen. Überraschenderweise und trotz einer gewissen Abgrenzbarkeit von der HTS erweist sich diese Betreuungsform als selten einflussreich. **Tabelle 40** auf der nächsten Seite fasst die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten aufgrund der Modellunterschiede in den OLS-Regressionsanalysen zusammen. Die orangenen Markierungen heben dabei hervor, dass in drei der sieben Modelle gemäß Modell M1 die Betreuungsform GTS fälschlicherweise nicht als einflussreicher Prädiktor erkannt worden wäre. Weiterhin offenbart die differenzierte Betrachtung in Modell M2 zum Teil divergierende Wirkrichtungen (siehe **Tabelle 40**, grüne Markierungen, S. 269). Letztlich wird anhand der differenzierteren Analysen der Kenntnisstand zur ganztägigen Betreuungslandschaft im Primarbereich erweitert.

8.3.1 Hort als Horizonterweiterung: Eine gewinnbringende Differenzierung der ganztägigen Betreuungsformen

Die Möglichkeit, den Hort als eigenständige Betreuungsform innerhalb der Erforschung ganztägiger Betreuung genauer zu betrachten, wurde bisher nur vereinzelt erkannt (Höhmman et al., 2004; Markert, 2011). All dies, obwohl in aktuellen Beiträgen der Hort aufgrund seines zeitlichen und gleichzeitig seines inhaltlichen Profils als explizite Alternative zur schulischen Ganztagsbetreuung benannt wird (Alt et al., 2016). Beide dieser Aspekte konnten in der Testung der Hypothesen H₁ und H₂ bestätigt werden. Anhand der ergänzenden Medianregressionsanalysen wurde für die SchülerInnen des Hortes im Vergleich zur GTS eine leicht erhöhte Betreuungszeit offengelegt. Darüber hinaus deuten sich in den gewährleisteten GTA inhaltliche Unterschiede zwischen den beiden ganztägigen Betreuungsformen an. Dementsprechend wurde sodann in den weiteren Analysen ersichtlich, dass sich die SchülerInnen beider ganztägiger Betreuungsformen in verschiedenen Aspekten unterschiedlich von der Vergleichsgruppe der HTS absetzen. Bei der Analyse der beiden Leistungsdomänen unterscheidet sich vor allem die Gruppe der GTS-SchülerInnen von der der HTS. Im Gegensatz hierzu führt der Besuch eines Hortes in den Untersuchungen der sozial-motivationalen Konstrukte zu Abweichungen von der Vergleichsgruppe. Dass innerhalb des Hortes zum SJ2 die sozialen sowie motivationalen Konstrukte bei den SchülerInnen unvoreilhafter ausgeprägt sind, könnte auf das traditionelle Verständnis dieser Einrichtung zurückgeführt werden (siehe Kapitel 3.1.2.4). Die Wahl des Hortes könnte unter anderem mit der Hoffnung verbunden sein, dass diese Form durch den sozialpädagogischen Ansatz eher eine Förderung in sozialen oder motivationalen als in schulischen Fähigkeiten der Kinder gewährleistet. Im Rückschluss kann aufgrund des offen kommunizierten sozialpädagogischen Selbstverständnisses des Hortes (Markert, 2011) vermutet werden, dass Eltern leistungsschwacher Kinder bewusst die GTS mit einer schulischen Ausrichtung präferieren. Damit wäre zu erklären, warum sich der Hort im Vergleich zur GTS in den eigenen Analysen der Leistungsdomänen fast nie als einflussreiche Dummy-Variable identifizieren lässt. Die Einschätzung des Hortes als weniger schulorientierte Fördermöglichkeit oder mehr als betreuende Einrichtung würde zudem mit der Tatsache übereinstimmen, dass von vielen Eltern als vorrangige Begründung für die Anmeldung ihrer Kinder in einem Hort die Betreuung und eben nicht die Förderung des Kindes genannt wird (Gängler et al., 2013). Überraschenderweise zeigte eine Analyse dennoch Hinweise auf eine, wenn auch indirekte, leistungsförderliche Wirkung des Hortes. So ergaben die ergänzenden Medianregressionsanalysen des Modells M3-1d keinen direkten Einfluss des Hortbesuchs auf die Lesekompetenz in SJ4, jedoch Hinweise auf eine positive Wechselwirkung zwischen Hortbesuch und einer hohen Bildungsherkunft (siehe Kapitel 7.3.1). Bildungsprivilegierte Familien betrachten den Hort zwar vorrangig als Betreuungseinrichtung, nutzen die dadurch gewonnene zeitliche Entlastung jedoch möglicherweise gezielt, um die Familienzeit effektiver für die

Förderung ihrer Kinder einzusetzen. All jenen Überlegungen zum Trotz sollte nicht vergessen werden, dass die Einschätzung des Hortes regionalspezifisch divergiert, da die Bundesländer verschiedene Strategien im Umgang mit Horten während des GTS-Ausbaus entwickelten. Bis heute wird in Sachsen der Hort als relevanter Bestandteil der Betreuungsinfrastruktur betrachtet (Kühne et al., 2019), während er in NRW als irrelevant angesehen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Diese strategischen Ansätze, die spezifisch für einzelne Bundesländer sind, sind ebenfalls in der Stichprobe zu sehen. Die Analysen zur Hypothese H3 weisen aus, dass ein Großteil der SchülerInnen, die einen Hort besuchen, im Osten der BRD wohnhaft ist. Außerdem wird ersichtlich, dass der Hort auch aufgrund der bundeslandspezifischen Auslegung schwer fassbar ist (Schmidt, 1995, S. 252). Die schwierige Verortung des Hortes hat in den letzten Jahren aufgrund der steigenden Diversität in der Betreuungslandschaft weiter zugenommen. Ein Beispiel für diese teils unterschiedliche Auslegung des Hortes ist das Bundesland Brandenburg. Dieses nennt „auf der Liste der Ganztagschulen neben der offenen, teilgebundenen und voll gebundenen Form auch die Kategorie ‚verlässliche Halbtagschule mit Hort‘“ (StEG-Konsortium, 2019a, S. 12). Solche begrifflichen Beschreibungen deuten einerseits an, dass der Hort ähnlich zur GTS die defizitär betrachtete HTS ergänzen soll. Auf der anderen Seite zeigt dieses Beispiel die vielfältigen Möglichkeiten von kombinierten Mischformen auf und verdeutlicht die weiterhin schwierige Bestimmung der ganztägigen Betreuungslandschaft. Zwar können dem Hort gewisse Überschneidungen mit der GTS zugeschrieben werden. Dennoch sollte aufgrund der vorgestellten empirischen Analysen, welche auf inhaltliche Unterschiede sowie unterschiedliche Schülerschaften hinweisen, eine Gleichsetzung vermieden werden. Man sollte zudem die aktuellen Entwicklungen mit einem bundesweit steigenden Anteil an Grundschulkindern in Hortbetreuung berücksichtigen (Lange, 2015). Letztlich gilt der Hort im Gegensatz zu vereinzelt Einschätzungen heutzutage kaum als „Auffangbecken eines ‚Restes‘“ (Gängler et al., 2013, S. 171), sondern zunehmend als bedeutender Partner für die Grundschulen und deren Ganztagsbetreuung (StEG-Konsortium, 2019a). Alle hier geäußerten Überlegungen bestätigen die Ansicht, dass der Hort sowohl rückblickend als auch zukünftig eine wesentliche Rolle in der Ganztagsbetreuung spielen wird und deshalb in der GTS-Forschung explizit beachtet werden sollte.

8.3.2 Die Mittagsbetreuung: Unbeachtet, unbestimmt, und doch von Interesse für den Ganztagschuldiskurs

Zu der vielfältigen Betreuungslandschaft im Primarbereich zählt neben der GTS und dem Hort die MB (Hüsken et al., 2019). Bisherige empirische Beiträge konnten herausarbeiten, dass ein wichtiges Kriterium der KMK-Definition der GTS von Institutionen der MB selten eingehalten wird. Allen voran unterschreiten diese Institutionen häufig den von der KMK für GTS festgesetzten zeitlichen Mindestumfang der wöchentlichen Betreuungszeit (Geis-Thöne, 2020). Ähnlich stellte sich in den eigenen Analysen zur

Hypothese H1 heraus, dass eine durchschnittliche individuelle wöchentliche Betreuungszeit von 29 Stunden den geforderten siebenstündigen Besuch an drei von fünf Tagen als eher unwahrscheinlich erscheinen lässt. Mit diesem Beitrag sowie einhergehend mit anderen empirischen Befunden wird der MB daher im Vergleich zur HTS eine zeitlich höhere, aber dennoch im Vergleich zu den beiden ganztägigen Betreuungsformen kürzere Nachmittagsbetreuung attestiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse zur Prüfung der Hypothese H2 darauf, dass sich die MB nicht nur aufgrund des zeitlichen Betreuungsumfangs von den ganztägigen Betreuungsformen abgrenzen lässt. Beispielsweise wird das Angebot der Mittagsmahlzeit weitaus seltener bereitgestellt als in den beiden ganztägigen Betreuungsformen (siehe 8.1.2.1). Angesichts anderer Angebote scheint es in der Stichprobe so zu sein, dass die Betreuungsform der MB inhaltlich gesehen eher einer HTS als einer GTS gleicht. Vergleichbar hierzu erkennen andere Beiträge vor allem aufgrund des niedrigen Formalisierungsgrades die schwere Differenzierung der MB von der HTS (Hüsken et al., 2021). Demzufolge war vorab zu erwarten, dass sich in den eigenen Analysen die SchülerInnen in einer MB kaum von jenen der HTS abgrenzen lassen. Es ist nicht eindeutig geklärt, ob die präsentierten Hinweise ausschließlich auf die geringe inhaltliche Abgrenzung zur HTS oder auf das geringe zeitliche Mehr zurückzuführen sind. Darüber hinaus sind weitere Gründe vorstellbar. Andere Beiträge zeigen etwa, dass aus Sicht der Eltern im Vergleich zu anderen Betreuungsformen in den MB der höchste Qualifizierungsbedarf des Personals besteht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Zusätzlich deuten die wenigen weiteren Befunde zur MB darauf hin, dass diese Betreuungsform eher von sozial privilegierten Familien präferiert wird. Beispielsweise wurde in dem Münchner Bildungsbericht aufgezeigt, dass an Grundschulen in sozial besser gestellten Regionen eher ein Angebot einer MB als einer GTS vorliegt (Landeshauptstadt München, 2016). Damit einhergehend ergaben die Ergebnisse zu den Analysen der Hypothese H3, dass sich die Schülerschaft in den MB positiv von der Schülerschaft der GTS abhebt. So übersteigt der Anteil von SchülerInnen mit hoher Bildungsherkunft mit etwa 74% in der MB jenen der GTS von knapp 66% um fast 10%. Für die Betreuungsform der MB können also Hinweise einer sozial privilegierten Klientel festgehalten werden. Dies ist besonders nachvollziehbar, wenn man beachtet, warum manche Eltern diese Betreuungsform favorisieren:

„Für die Familien ist die Übermittagsbetreuung vor allem dann interessant, wenn die Mütter (oder Väter) in Teilzeit arbeiten und die Kinder nachmittags selbst betreuen möchten.“
(Geis-Thöne, 2020, S. 9)

Folglich stellt das besondere Zeitprofil der MB für einige Eltern einen Anreiz zur Wahl dieser Betreuungsform dar, da die Kinder eben so weit wie möglich in der eigenen Familie betreut und gebildet werden sollen. In Verbindung mit der Wahrscheinlichkeit einer höheren sozialen Herkunft erinnert dies an Bourdieus Argumentation zur

familiär bedingten Weitergabe von kulturellem Kapital. In der sozial privilegierteren Schülerschaft der MB könnte also ein sozialer Wirkmechanismus erkennbar sein, der dem im Hort oder in der GTS entgegengesetzt ist. Während in Letzterem bestimmte Fördernotwendigkeiten impliziert werden können, wird die MB ausgewählt, um so weit wie möglich eine (zusätzliche) Förderung in der Familie zu gestatten. Damit wäre die MB auf eine rein betreuende Zwischenstation zwischen schulischer und familiärer Bildung reduziert. Letztendlich kann die MB also aus vielfältigen Gründen von der GTS sowie dem Hort abgegrenzt werden. Trotz dieser Reduktion auf eine reine Betreuungsinstitution, oder gerade deswegen, wird die MB vor allem in Westdeutschland als wichtiger „Beitrag zur Sicherstellung der Betreuung von Kindern im Grundschulalter“ (Hüsken et al., 2021, S. 12) und explizite Alternative zur GTS angesehen.

8.4 Bestehendes Entwicklungspotenzial der ganztägigen Betreuung

Gemäß den vorgestellten Analysen und vorangegangenen Forschungsbeiträgen lässt sich die in der Schulsozialisationsforschung diskutierte und seit Fend bekannte Erkenntnis auf den Teilbereich der ganztägigen Betreuung übertragen, nämlich „dass das Schulsystem allein nur eine sehr geringe pädagogische Wirkung ausübt [...]“ (Horstkemper & Tillmann, 2008b, S. 292). Neben der Offenlegung der Grenzen institutioneller Bildung gilt speziell für den Verlauf der Grundschulzeit als bekannt, dass Leistungsunterschiede zwischen den sozialen Gruppen divergieren und dies eher auf den Einfluss des außerschulischen Umfelds als auf die Schulen zurückzuführen ist (Ditton, 2008). Auch der Ausbau der GTS sowie die damit einhergehende zeitliche Erhöhung der institutionellen Betreuung scheinen daran wenig geändert zu haben. Letztlich wurde schon vor Jahren folgende Implikation vorgestellt:

„Wer die kindliche Entwicklung positiv beeinflussen möchte, muss vor allem bei der Familie ansetzen.“ (Textor, 2009, S. 42)

Dies ist besonders wichtig, wenn man an der mit dem Ausbau der GTS verbundenen Hoffnung einer Kompensation sozialbedingter Bildungsungleichheiten festhalten möchte. Demzufolge wäre es sinnvoll, alle Eltern gleichermaßen auf die vielfältigen Potenziale einer verlängerten institutionellen Betreuung aufmerksam zu machen. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, könnte die Schul- und Laufbahnberatung sein, die bereits seit Jahren als bedeutend für ein positives Bildungsverhalten der Familien angesehen wird (Ditton, 2008). Dies gewinnt an Bedeutung, wenn man bedenkt, dass pädagogische Interventionen überwiegend von sozial privilegierten Personen und Familien in Anspruch genommen werden (Ecarius et al., 2011). Zudem sollte beachtet werden, dass es in der vorliegenden Stichprobe Hinweise darauf gibt, dass die verschie-

denen ganztägigen Betreuungsformen im S_{J2} eher von einer förderbedürftigen Klientel besucht werden. Zudem wurde festgestellt, dass zusätzliche Angebote in GTS zwar intensiver angeboten werden als in HTS, der Unterschied jedoch vor allem in fachspezifischen GTA auf ein ungenutztes Entwicklungspotenzial der ganztägigen Betreuungsformen hinweist. Da aber in der GTS teilweise nur die bildungsprivilegierten SchülerInnen Unterschiede zur Vergleichsgruppe aufweisen, sollte in der Erforschung und Gestaltung der GTS zukünftig der Fokus vermehrt auf die Teilnahme der nicht privilegierten GTS-SchülerInnen, also jenen mit niedriger Bildungsherkunft, gelegt werden. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die kompensatorische Wirkung der GTS ist nämlich nicht der bloße Besuch der GTS, sondern die tatsächliche Teilnahme der förderbedürftigen SchülerInnen an bestimmten Angeboten. Dies stellt bei der vorhandenen Dominanz der freiwilligen Angebotsform der GTS hingegen keine Selbstverständlichkeit dar (Züchner & Fischer, 2014). Ob bestimmte Gruppen in der betrachteten Stichprobe die einzelnen Angebote der GTS eher wahrnehmen oder nicht, ändert nichts daran, dass keine Gruppe die GTS ausschließlich nutzt (siehe Kapitel 8.1.3). Daher wäre mit einer durchschnittlichen Erhöhung der Teilnahme aller SchülerInnen im besten Fall allen sozialen Gruppen geholfen (Klieme et al., 2008). Durch einen solchen generellen Anstieg sowie eine Intensivierung der Teilnahme am Ganztagsbetrieb und der Gewährleistung der GTA wäre zudem der von Bourdieu und Passeron (1971) erhofften Homogenisierung, also Angleichung der Schülerschaft, Rechnung getragen. Die längsschnittlichen Analysen weisen teilweise darauf hin, dass ganztägige Betreuungsformen in bestimmten Bereichen eine solche Homogenisierung fördern können. An der Hoffnung einer kompensatorischen Wirkung der GTS sollte demnach weiterhin festgehalten werden. Eine Intensivierung der Teilnahme ist aber nicht die einzige denkbare Möglichkeit, das in Kapitel 2 beschriebene vielfältige Potenzial der ganztägigen Betreuungsformen auszuschöpfen. Ein vermeintlich höheres pädagogisches Potenzial ganztägiger institutioneller Betreuung muss darüber hinaus stärker gesellschaftlich kommuniziert werden. So ist bis heute der Hauptgrund für die Anmeldung durch Eltern der Wunsch nach einer verlässlichen Betreuung, um so die eigene berufliche Tätigkeit ausüben zu können (Hüsken et al., 2021). In gewisser Weise wird die GTS somit noch nicht als förderliche Bildungsinstitution und Motor eines Schulkulturwandels (siehe Kapitel 2.1.4), sondern verstärkt durch aktuelle gesellschaftliche Wandlungen eher als zusätzliches und notwendiges Betreuungsangebot wahrgenommen (siehe Kapitel 2.1.1). Der Schwerpunkt auf betreuende Angebote spiegelt sich in den eigenen Analysen wider (siehe 8.1.2.4) und ist für die Grundschule typisch. Dies liegt unter anderem daran, dass gebundene GTS, in denen eine pädagogisch vorteilhaftere Rhythmisierung besser umgesetzt werden kann, in der Primarstufe nur wenig vertreten sind (Klieme et al., 2008). Entscheidend für eine grundlegende kompensatorische Wirkung der GTS wird es damit erneut sein, die freiwillige Teilnahme an spezifischen Förderkursen zu erhöhen. Ein weiterer Grund hierfür ist, dass ein gegenteiliger Ansatz, der verstärkt verpflichtende Förderangebote für leistungsschwächere SchülerInnen vorsieht, ungewollt

das Risiko eines negativen Selbstbilds für diese Gruppe mit sich bringen könnte (siehe Kapitel 3.1.2.3). Letztlich rückt der Aspekt einer ausreichend hohen Nachfrage nach GTA daher auch vermehrt in den Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung (Rollett et al., 2020). Bereits frühere Studien haben gezeigt, dass bestimmte Schemata der SchülerInnen, wie ihre Zielorientierungen, sowie weitere Entscheidungsträger wie Eltern oder Lehrkräfte die Wahl einer GTS oder eines GTA beeinflussen (Fischer et al., 2008). Dass nicht nur die SchülerInnen, sondern auch deren Eltern den Besuch einer ganztägigen Betreuungsform direkt oder indirekt beeinflussen, ist ebenfalls in den eigenen Analysen zur Hypothese H₃ sowie in den späteren offengelegten Wechselwirkungen zu erkennen. Dabei wird seit Jahren hinterfragt, ob bei einer geringen oder selektiven Teilnahme überhaupt eine umfassende Wirkung der GTS zu erwarten ist:

„Reicht eine Teilnahme an einem oder zwei Nachmittagen, wie sie vor allem ab Jahrgangsstufe 7 häufig zu beobachten ist, für soziale Einbindung, Betreuung und Förderung aus? Welche Folgen hat es für die Schulkultur insgesamt, wenn der Ganztagsbetrieb das Projekt einer Minderheit ist?“ (Klieme et al., 2008, S. 373)

Schließlich scheinen also die Grundvoraussetzung des Besuchs einer GTS und die Teilnahme an den einzelnen GTA, den eigentlichen Diskurs um die inhaltliche Qualitätsentwicklung der GTS und die Offenlegung des Potenzials derzeit in den Hintergrund rücken zu lassen.

8.5 Limitationen der eigenen Studie und weitere Forschungsmöglichkeiten

Bisher wurden die vorgestellten Analysen unter Einbezug theoretischer Erklärungsansätze sowie des Forschungsstandes diskutiert. Vereinzelt wurde zudem darauf hingewiesen, dass die vorgestellten Analysen limitiert sind. Vor dem abschließenden Fazit der Arbeit werden diese Limitationen näher betrachtet und gleichzeitig Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten erörtert.

8.5.1 Reflexion des Datensatzes und der verwendeten Stichprobe

Der Datensatz des NEPS bildet die Grundlage der Analysen und erweist sich aus verschiedenen Gründen als erfolgversprechend. In der verwendeten Startkohorte 2 des NEPS wurden mehrere tausend SchülerInnen während der Grundschulzeit zu vielfältigen Konstrukten befragt. Aufgrund der eigens ausgewählten Selektionskriterien wurde die Anzahl der in den eigenen Analysen untersuchten SchülerInnen jedoch reduziert. Neben der reduzierten Stichprobengröße gibt es zwei weitere Aspekte, die bei der Ein-

ordnung der Ergebnisse und der Übertragbarkeit zu beachten sind: Die Anzahl fehlender Werte in den herangezogenen Variablen sowie die grundlegende Selektivität der Teilnahme an der NEPS-Studie selbst.

8.5.1.1 Stichprobenreduktion aufgrund der Selektionskriterien und fehlender Werte

Für die Analysen der vorliegenden Arbeit wurde der Datensatz anhand ausgewählter Selektionskriterien auf einen Umfang von knapp 4800 SchülerInnen gekürzt (siehe Kapitel 6.1). Im Vergleich zu anderen Studien mit ähnlichen Fragestellungen weisen die vorgelegten Analysen trotz dieser Reduktion eine vergleichbar große Stichprobe von mehreren tausend SchülerInnen vor. Zum Vergleich basieren die Untersuchungen der StEG-P (Lossen et al., 2016) oder andere Analysen anhand des NEPS-Datensatzes auf Stichproben von knapp 2100 SchülerInnen (Linberg et al., 2018). Die eigentlich zu diesem Zeitpunkt angezielte Ausgangsstichprobe von knapp 6000 SchülerInnen (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2022) verkleinerte sich hauptsächlich aufgrund des entscheidenden Selektionskriteriums des Vorhandenseins der Informationen zur individuell besuchten Einzelschule. In SJ2 verteilen sich die 4801 SchülerInnen der final gekürzten Teilstichprobe auf 374 Einzelschulen. Andere Forschungsvorhaben wie StEG-Lesen stellen demgegenüber mit knapp 1090 SchülerInnen eine Anzahl von 22 Schulen vor (Lossen et al., 2021). Im Vergleich zu anderen Beiträgen sind somit sowohl die Anzahl der SchülerInnen als auch die der Schulen als sehr hoch zu bewerten. Letzteres hat den Nachteil, dass im Datensatz durchschnittlich nur 13 SchülerInnen jeder Schule zugeordnet werden. Wird zudem die Gruppenaufteilung anhand der Betreuungsformen beachtet, sinkt die Größe der möglichen Teilgruppen nochmals. Beispielsweise liegt die durchschnittliche Quote von GTS-SchülerInnen pro Schule nur noch bei knapp 4 SchülerInnen. Ein Blick auf die darunterliegende und für die Wirkungsanalyse der Schule entscheidende Untersuchungsebene der Schulklasse (Fend, 2008) würde die gebildeten Vergleichsgruppen noch weiter senken, weshalb die Varianzaufklärung der Einzelschule sowie der Schulklasse in der eigenen Studie außer Acht gelassen wurde. Um dennoch die Schätzung der Wirkung der Betreuungsformen nicht zu verzerren, wurde zumindest der Einfluss der Einzelschulen durch eine Standardfehlerkorrektur in den Analysen berücksichtigt. Aufgrund dieser Korrekturmaßnahme war es daher entscheidend, dass in der Stichprobe keine fehlenden Werte in den Variablen der Einzelschule vorlagen. Dies führte zum Ausschluss von etwas mehr als 1000 SchülerInnen aus den Berechnungen. Ähnlich hat sich in den NEPS-Analysen von Linberg et al. (2018) die eigentliche Stichprobe von knapp 4000 auf knapp 2000 stark reduziert. Vergleicht man die herangezogene Stichprobe mit einer Stichprobe ohne Berücksichtigung der Schule ($n=5671$), zeigen sich in den unabhängigen Variablen der Betreuungsform keine deutlichen deskriptiven Unterschiede:

Tabelle 41: Vergleich der Anteile in den Betreuungsformen zwischen den verschiedenen Stichproben

Stichprobe	HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Ungekürzt (n=5671)	48%	23%	16%	13%
Gekürzt (n=4801)	49%	22%	16%	13%

In der aufgrund der Schulvariablen gekürzten finalen Stichprobe ist gemäß **Tabelle 41** nur der Anteil der SchülerInnen mit der individuellen Angabe der Betreuungsform MB um gerundet 1% niedriger und jener der HTS-Gruppe um gerundet 1% abweichend berichtet. **Tabelle 41** verdeutlicht also, dass sich die beiden Stichproben zumindest in den Verteilungen der fokussierten unabhängigen Variablen sehr ähneln. Zudem ist zu beachten, dass die fehlenden Werte in den weiteren unabhängigen Variablen aufgrund der Hinweise auf bestimmte Ausfallmechanismen imputiert wurden (siehe Kapitel 6.3.2). Daher wurde für die Kontrollvariablen die Alternative eines listenweisen Fallausschlusses als nicht angemessen eingeschätzt. Ein solcher Ausschluss von Fällen würde die Stichprobengröße erheblich verringern. Unabhängig vom vermuteten Ausfallmechanismus, der für eine Imputation spricht, wird das Verfahren der Multiplen Imputation grundlegend als effizienter angesehen, selbst wenn eine sogenannte Complete-Case-Analyse als valide betrachtet werden könnte (White & Carlin, 2010). Während die fehlenden Werte in den unabhängigen Variablen mithilfe der Imputationsmodelle zielführend behandelt wurden, wurde aufgrund der in der Literatur genannten Verzerrungsmöglichkeiten auf eine Imputation der Werte in den abhängigen Variablen verzichtet (siehe Kapitel 6.3). Gleichzeitig wird der listenweise Fallausschluss aufgrund der Höhe der fehlenden Werte in den abhängigen Variablen als zu verlustreich eingeschätzt. Daher wurde in den Regressionsmodellen der Hauptanalysen, ähnlich wie in anderen aktuellen Beiträgen (Arnoldt, 2021), je nach fehlenden Werten in den jeweiligen abhängigen Variablen mit unterschiedlich großen Stichproben gerechnet. Schließlich gelten die vorgestellten Analysen trotz der Stichprobenschwankungen als legitim und als nicht durch die herangezogenen Stichproben verzerrt.

8.5.1.2 Die nicht unabhängige Teilnahme am nationalen Bildungspanel

Neben der Stichprobenreduktion können weitere Aspekte als potenzielle Verzerrungen betrachtet werden, wie zum Beispiel eine sozial selektive Teilnahme am nationalen Bildungspanel. Schon in der deskriptiven Betrachtung der Bildungsherkunft zeigt sich dies in einem überaus hohen Anteil von Kindern, von denen mindestens ein Elternteil ein (Fach-)Abitur besitzt (siehe Kapitel 6.2.7). Anhand der Gegenüberstellung zu Daten des Mikrozensus wurde die Gruppe der Kinder mit hoher Bildungsherkunft als eher überrepräsentiert eingeschätzt. Im Vergleich hierzu weisen ebenso andere Beiträge der GTS-Forschung einen höheren Anteil an bildungsnahen SchülerInnen auf (Lossen et al., 2016; StEG-Konsortium, 2019b; Tillmann et al., 2021). Neben einer Überrepräsentation hochgebildeter Kinder scheinen dementsprechend Kinder mit Migrationshintergrund in

der ausgewählten Stichprobe eher unterrepräsentiert zu sein (siehe Kapitel 6.2.7). All dies deutet insgesamt auf eine Selektivität in der Teilnahme an den NEPS-Befragungen hin. Vertiefende Analysen des NEPS-Datensatzes bestätigen, dass sowohl das Bildungsniveau als auch der Migrationshintergrund der Eltern einen Einfluss auf die fortlaufende Teilnahme an diesem Panel haben (Aßmann et al., 2019; Zinn et al., 2020). Ein solches Problem ist aber nicht nur den NEPS-Befragungen eigen und wird insbesondere in freiwilligen Panelbefragungen als üblich beschrieben (Zinn et al., 2020). Im Grunde gilt dies für die meisten sozialwissenschaftlichen empirischen Forschungsbemühungen (Eid et al., 2017). Nur wenige Beiträge mit dem Fokus auf ganztags schulische Bildung können daher auf bundesweit repräsentative Stichproben zurückgreifen (Aktionsrat Bildung, 2013). Sowohl die eigenen Ergebnisse als auch andere Studien zur Ganztagschulforschung sollten daher in ihrer Übertragbarkeit kritisch reflektiert werden.

8.5.1.3 Aktualität der Daten und fokussierter Zeitraum (2014–2016)

Weiterhin könnte kritisiert werden, dass der betrachtete Zeitraum von 2014 bis 2016 nicht die aktuelle Entwicklung des GTS-Ausbaus widerspiegelt. Steinmann und Strietholt (2019) verdeutlichen, dass die Analyse von Daten aus vergangenen Zeiträumen, wie in ihrem eigenen Beitrag gezeigt, dennoch einen Forschungsmehrwert liefern kann:

„Der besondere Wert der vorliegenden Arbeit liegt darin, dass wir anhand von Daten aus den Jahren 2003/2004 die Situation vor bzw. zu Beginn des massiven Ganztagsausbaus in Deutschland betrachten können.“ (S. 300)

Ähnlich dazu kann der in der hier gezeigten Analyse betrachtete Zeitraum des GTS-Ausbaus als besonders interessant hervorgehoben werden. Zum betrachteten Zeitpunkt des SJ2 im Jahr 2014 galt die 50-Prozent-Marke des Anteils an GTS als übertroffen. Bis zum Jahr 2016, dem Zeitpunkt des zweiten betrachteten Erhebungszeitpunkts des SJ4, näherte sich der Anteil sogar einer Zweidrittel-Mehrheit an (siehe Kapitel 3.2.2.1). Im Vergleich zu 2021 hat sich an dieser Mehrheit wenig geändert, wobei der bundesweite Anteil der öffentlichen Grundschulen in Ganztagsform etwas gestiegen ist und bei 72% liegt. Gegenteiliges kann für den Anteil an GTS-SchülerInnen berichtet werden. Gemäß KMK (2018) wird der Anteil an SchülerInnen im Ganztagsschulbetrieb in öffentlichen Grundschulen zum Jahr 2014 auf knapp ein Drittel geschätzt (33%). Die Zahlen zu den individuell zugeordneten Betreuungsformen in der hier verwendeten Stichprobe decken sich mit diesen Angaben. Die SchülerInnen im Hort sowie der GTS machen zu SJ2 im Jahre 2014 knapp 29% aus. Die untersuchten Daten stammen damit zwar aus vergangener Zeit, offenbaren jedoch ein faszinierendes Spannungsfeld, in welchem eine fortgeschrittene Infrastruktur, aber gleichzeitig eine geringe Anzahl an GTS-SchülerInnen vorliegt. Der Anteil der GTS-SchülerInnen an öffentlichen Grundschulen ist in den vergangenen Jahren zwar kontinuierlich gestiegen, stellt im Jahr 2021 mit bundesweit 47% aber immer noch nicht die Mehrheit dar (Kultusministerkonferenz, 2023). Darüber

hinaus wurde im Gegensatz zur frühkindlichen Bildung bis heute der bundeseinheitliche Rechtsanspruch noch nicht mit einer bundeseinheitlichen Qualitätsentwicklung in der Ganztags schulbetreuung verknüpft (siehe Kapitel 2.1.1.5). Daher ist wohl nicht zu erwarten, dass sich die durchschnittliche Qualität der schulischen Ganztagsbetreuung seit 2016 deutlich von der heutigen unterscheidet. Dafür spricht auch die Übereinstimmung der in Hypothese H2 vorgestellten Angebotspalette der GTS mit früheren und aktuellen Forschungsbeiträgen (siehe Kapitel 8.1.2).

8.5.1.4 Nationaler Fokus ohne direkte Möglichkeit des Bundesländervergleichs

Die vorgelegten Analysen sind des Weiteren auf einen bundeslandübergreifenden Blick eingegrenzt. Analysen des NEPS ist es durchaus gestattet, das Bundesland als Kontrollvariable einzuführen. Dementgegen ist es aber nicht erlaubt, einen direkten Vergleich der Bundesländer anzustreben (Skopek et al., 2012). Dabei wäre ein solcher Vergleich für die differenzierte Landschaft der (ganztägigen) Betreuungslandschaft in der Primarstufe sinnvoll. Können doch je nach Bundesland unterschiedliche Strategien in dem Ausbau sowie der Gestaltung der GTS vorgestellt werden (siehe Kapitel 3.2.2.4). Unter anderem wäre es vorstellbar, den Sonderfall des Hortes und seine Bedeutung in einem direkten Vergleich konträrer Bundesländer anzusehen. Zumindest ansatzweise wäre es denkbar, in Analysen anhand des NEPS-Datensatzes auch die regionalspezifischen Strategien aufzunehmen. Durch andere AutorenInnen wurde beispielsweise versucht, die diversen Entwicklungen in den GTS-Ausbaubemühungen zusammenzufassen und verschiedene Ländergruppen zu kontrastieren (Arnoldt et al., 2018). Solche oder ähnliche Ländergruppenvergleiche könnten sodann für weitere Analysen anhand des NEPS herangezogen werden. Trotz der Einschränkungen zeigen sich also Möglichkeiten, den Datensatz auf den vielfältigen Forschungsgegenstand der GTS unter dem Aspekt regionalspezifisch ungleicher Ausgangslagen anzupassen und damit das hier noch ungenutzte Erkenntnispotenzial aufzudecken.

8.5.1.5 Fazit zum verwendeten Datensatz: Limitiert aber dennoch umfassend

Die Reflexion des Datensatzes sowie der finalen Stichprobe zeigt Einschränkungen in der Übertragbarkeit der vorgestellten Berechnungen. Dennoch wurden für die GTS-Forschung gewinnbringende Erkenntnisse vorgestellt, was wiederum erst durch den für die GTS-Forschung „vorteilhaft“ (Linberg et al., 2018, S. 1209) beschriebenen Datensatz des NEPS ermöglicht wurde. Vor allem die in diesem Datensatz gebotene Möglichkeit, die traditionelle Betreuungslandschaft deutscher Grundschulkinder in Analysen differenziert aufzunehmen, legitimiert die Auswahl dieses Datensatzes. Aufgrund der Vielfältigkeit der Stichprobe des NEPS und der längsschnittlichen Datenstruktur war es möglich, die individuelle Entwicklung der facettenreichen Persönlichkeit umfassend zu untersuchen. Dies ist vor allem möglich gewesen, weil dieser Datensatz im Gegensatz zu vielen anderen Datensätzen der deutschen Bildungsforschung nicht querschnittlich, sondern längsschnittlich angelegt ist (Blossfeld & von Maurice, 2011). Darüber hinaus

sind nur wenige empirische Erhebungen zur Ganztagsschulbetreuung mit einer vergleichbar großen und umfassenden Stichprobe identifiziert worden. Die Verwendung des Datensatzes erwies sich trotz einiger Herausforderungen als angemessen, um die eigene Forschungsfrage zu beantworten und damit einen Beitrag zur Erweiterung der Ganztagsschulforschung zu leisten.

8.5.2 Alternativen in der Operationalisierung entscheidender Variablen

Mit Blick auf den Forschungsgegenstand der GTS und die eigenen Analysen, die eine differenzierte Operationalisierung der Betreuungsformen verwenden, wird deutlich, dass eine einfache Betrachtungsweise der GTS die erhofften Effekte verschleiern kann. Dennoch sollte auch die hier vorgenommene Handhabung der Variable Betreuungsform und anderer entscheidender Variablen reflektiert werden.

8.5.2.1 Die Gruppierungsvariable der Betreuungsformen: Differenzierte aber ausbaubare Informationsbasis

Im Gegensatz zu früheren Beiträgen war es in den vorliegenden Analysen möglich, die SchülerInnen individuell den jeweils besuchten Betreuungsformen zuzuordnen. In anderen Beiträgen erfolgte die Abfrage der Betreuungsform beispielsweise über die Schulen und fokussierte damit nicht die individuelle Entwicklung der Kinder (Holtapels et al., 2010). Dementsprechend werden in aktuellen Beiträgen der GTS-Forschung sogenannte Teilnahmeeffekte, also der Einfluss der individuellen Teilnahme an einzelnen GTA, fokussiert (Lossen et al., 2016). Obwohl konkrete Informationen über die Teilnahme an spezifischen Förderangeboten während der Grundschulzeit nicht direkt von den im NEPS-Datensatz verfügbaren Elterninformationen abgeleitet werden können, ist zumindest hervorzuheben, dass die hier erfolgte Zuordnung zu den Betreuungsformen nicht auf Schulebene aggregierten Merkmalen basiert. Der Fokus auf den Besuch einer Betreuungsform anstelle eines spezifischen Angebots kann dabei nicht nur negativ ausgelegt werden. Aus methodischer Sicht spricht gegen einen Fokus auf eine GTA-abhängige Gruppenzuteilung, dass dies zu einer stärkeren Reduzierung der Stichprobe führt. In einzelnen Studien wurde bereits darauf verwiesen, dass beispielsweise nur ein Kleinteil der SchülerInnen förderspezifische Angebote wahrnimmt (Lossen et al., 2016). Neben dieser methodischen Begründung spricht auch die theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit für den Fokus auf die individuell besuchte Betreuungsform, da diese den grundlegenden Einfluss der schulischen Sozialisationsinstanz auf die individuelle Entwicklung des Kindes berücksichtigt. In dieser Arbeit wurden im Grunde der Stellenwert der Sozialisationsinstanz Schule sowie die dort verbrachte Zeit als bedeutend für die Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen individuellen Merkmalen herausgestellt (siehe Kapitel 4.5). Auf Basis des NEPS-Datensatzes war es möglich, zeitlich und inhaltlich unterschiedliche Betreuungsformen als Instanzen mit

verschiedenen sozialisatorischen Rahmenbedingungen zu vergleichen. Dennoch wäre eine weitere Differenzierung der Betreuungsformen wünschenswert gewesen. So war es nicht möglich, die offenen und gebundenen Angebotsformen der schulischen Ganztagsbetreuung zu vergleichen. Alternativ zu den von der KMK-Definition abgeleiteten Angebotsformen wäre es ebenso vorstellbar, andere Kategorisierungen der GTS zu beachten (Aktionsrat Bildung, 2013; Höhmann et al., 2004). Solche alternativen Differenzierungen sind aber schwer umzusetzen, speziell wenn der verwendete Datensatz nicht auf die Erforschung des komplexen Forschungsgegenstandes der GTS ausgerichtet ist. Weiterhin kann die Zuordnung auf Grundlage der Elternangaben zu einer der vier Betreuungsformen eine Fehleranfälligkeit darstellen. Wie in vorherigen Erörterungen exemplarisch dargestellt wurde, muss das Verständnis einer Familie für eine Betreuungsform nicht unbedingt mit der amtlichen Bezeichnung übereinstimmen (siehe Kapitel 3.1.1, S. 42). Aber nicht nur Elternangaben können zu Widersprüchlichkeiten in einem Datensatz führen. Beispielsweise musste in den StEG-Studien in Schulleitungsbefragungen von GTS ebenso ein nicht zu vernachlässigender Anteil an Schulen festgestellt werden, welche in bestimmten Aspekten das von der KMK vorgegebene „Mindestkriterium (noch) nicht“ (Rollett et al., 2020, S. 1510) erfüllten. Daher liegt sowohl in den Angaben der Eltern als auch in denen der Schulleitung eine gewisse Ungenauigkeit zugrunde. Letztendlich ist all jene Ungenauigkeit darauf zurückzuführen, dass eine „bunte Vielfalt von organisatorischen und pädagogischen Rahmungen und Beteiligungsquoten zu finden [ist], die sich nicht mit zwei oder drei Typen beschreiben lässt“ (Klieme et al., 2008, S. 373–374). Eine einheitliche und erschöpfende sowie übersichtliche Zusammenfassung der verschiedenen Betreuungsformen ganztägiger Bildung mag daher der Quadratur des Kreises entsprechen. Weiterhin ist zu beanstanden, dass die individuelle Zuordnung allein auf Elternangaben zu einem Zeitpunkt, in diesem Fall im SJ2, basiert. Dies ist vor allem deshalb kritisch zu sehen, weil die grundlegende und insbesondere dauerhafte Teilnahme an GTA über mehrere Jahre nicht wie erhofft vorliegt. Es ist beispielsweise nicht anzunehmen, dass außerschulische Aktivitäten kontinuierlich über mehrere Schuljahre hinweg besucht werden (N. Fischer et al., 2016; Steinmann et al., 2019; Tillmann et al., 2021). Demnach wäre der in den eigenen Analysen fokussierte Besuch einer Betreuungsform, der nur für ein Schuljahr erfasst wurde, womöglich weniger geeignet, um auch in einem späteren Schuljahr, in diesem Fall SJ4, als Gruppierungsvariable verwendet zu werden. Diese Einschränkung trifft auf die vorliegende Operationalisierung dagegen nur teilweise zu. Zum einen lag der Fokus nicht auf dem Besuch eines bestimmten GTA, sondern auf dem Besuch einer bestimmten Betreuungsform, welcher bisher auf seine Kontinuität weniger erforscht wurde. Ad hoc könnte nämlich vermutet werden, dass in der Grundschulphase eine niedrigere Tendenz eines Wechsels der Betreuungsform als bei einzelnen GTA zu erwarten ist. Zum anderen wurde durch die Hinzunahme weiterer Selektionskriterien sichergestellt, dass nur SchülerInnen, die einen typischen Grundschulverlauf ohne besondere Einschnitte wie einen Schulwechsel vorweisen, in die Analysen einbezogen wurden. Auf-

grund des individuellen kontinuierlichen Besuchs einer einzigen Grundschule wurde daher davon ausgegangen, dass sich der in SJ2 genannte Besuch einer ergänzenden Betreuungsform als ebenso kontinuierlich erweist. Der Nachweis einzelner langfristiger Effekte der Variable Betreuungsform untermauert diese Annahme zusätzlich.

8.5.2.2 Vor- und Nachteile der leicht zu interpretierenden Variable der Bildungsherkunft

Analog zu der Bestimmung der ganztägigen Betreuungsformen gibt es auch bei der Operationalisierung des entscheidenden Konstrukts der Bildungsherkunft, das als Stellvertretervariable für die soziale Herkunft dient, verschiedene Alternativen. Mit Blick auf die theoretischen Erarbeitungen Bourdieus wurde der Fokus in dieser Arbeit auf die Bildungsherkunft gelegt. Sowohl in eigenen als auch in anderen Forschungsbeiträgen wird eine gewisse Eingrenzung des eigentlich vielfältigen Theoriekonstrukts bei der methodischen Anwendung der bourdieuschen Annahmen deutlich (Kramer & Helsper, 2011). In diesem Beitrag ist dies exemplarisch an der alleinigen Zurückführung des familiären kulturellen Kapitals auf die elterlichen Bildungsabschlüsse zu sehen. Dabei kann das kulturelle Kapital wesentlich differenzierter operationalisiert werden. Einzelne Studien beachten beispielsweise neben dem Bildungshintergrund die Anzahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher. Eine solche Variable wurde bereits in früheren Beiträgen der GTS-Forschung als statistisch signifikanter Einflussfaktor auf motivationale Aspekte bestätigt (N. Fischer et al., 2016). Unabhängig von den konkret herangezogenen Indikatoren des kulturellen Kapitals kann aber ebenso der hier eingeschlagene Weg, das kulturelle Kapital und letztlich die Bildungsherkunft als Stellvertretervariable der sozialen Herkunft anzusehen, kritisiert werden. Marks und O'Connell (2021) sehen beispielsweise in Konzepten wie dem kulturellen Kapital eher die Möglichkeit, Unterschiede in sozio-ökonomischen Ressourcen der Eltern zu erklären, als tatsächlich zu messen. Dem entgegensprechend kann behauptet werden, dass es durchaus einen Unterschied zwischen materieller Armut und Bildungsarmut in Familien gibt (Brake & Büchner, 2022). Folglich ist das Spannungsfeld der sozialen Ungleichheit nicht nur aus einer ökonomischen Perspektive zu betrachten. Eine andere eher bildungsbezogene Perspektive betont, dass sich Ungleichheiten vielmehr „über die kinderkulturelle Praxis, den gelebten familialen Lebensstil und über dabei entstehende und sich verfestigende biografische Muster interaktionsbezogen im Kinder- und Familienalltag realisier[en]“ (Brake & Büchner, 2022, S. 679). Dem zustimmend wurde deshalb in dieser Arbeit die familiäre Kultur als zentraler ungleichheitsschaffender Faktor berücksichtigt. Ob sich das kulturelle Kapital, respektiv die Bildung der Eltern, als Indikator für die soziale Herkunft anbietet, wird je nach ausgewählter Theorie letztlich unterschiedlich bewertet. Aus methodischer Sicht fällt die Bewertung der verschiedenen Indikatoren der sozialen Herkunft heterogen aus. In Reanalysen der PISA-Daten erweist sich aber in vielen der untersuchten OECD-Länder die elterliche Bildung mit einer ähnlichen Varianzaufklärung für die mathematische Kompetenz wie die ökonomisch geprägten

Einzelindikatoren (Ehmke & Siegle, 2005). Die Übereinstimmung zu ökonomischen Indikatoren wie dem HISEI wurde zugleich in den eigenen Berechnungen anhand des NEPS-Datensatzes rekonstruiert. Ein Vergleich der beiden Gruppen der Bildungsherkunft zeigte, dass sich der HISEI-Wert zwischen ihnen unterscheidet (siehe Kapitel 6.2.4.1). Im Gegensatz zu anderen ökonomisch geprägten Einzelindikatoren wie dem HISEI weist die elterliche Bildung weiterhin den Vorteil auf, über die Zeit stabiler zu sein. Auch in anderen aktuellen Studien wird aus forschungspraktischen Gründen, wie einer leichten Interpretierbarkeit, der Indikator der elterlichen Bildung bevorzugt (Lee et al., 2019; Sirin, 2005, S. 200). Um diese leichte Interpretierbarkeit zu gewährleisten, wurde ebenso in der methodischen Handhabung dieses Konstruktes eine eher reduktionistische Vorgehensweise gewählt. So wurde die Variable der Bildungsherkunft, im Sinne des sogenannten Dominance Approach, basierend auf dem höchsten Bildungsabschluss beider Elternteile bestimmt. Dies führte unter anderem zwar zu einer Reduzierung fehlender Werte, brachte jedoch auch Nachteile mit sich. Dadurch werden unter anderem Wechselwirkungen zwischen den elterlichen Bildungsabschlüssen ausgeblendet (Thaning & Hällsten, 2020). Zusätzlich kann die Anzahl der kontrastierten Bildungsgruppen bemängelt werden. Zwar hat bereits Parsons (1968) zu Beginn der Bildungsexpansion die Oberschule als die wichtigste Station zur Qualifikation für den Arbeitsmarkt bestimmt und damit eine gesellschaftlich relevante Trennlinie aufgezeigt. Dennoch ist, basierend auf den vorliegenden Informationen und wie in anderen Beiträgen vorhanden, eine Gegenüberstellung von drei oder mehr Bildungsgruppen vorstellbar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Eine solche Betrachtung würde aber der angezielten simplen Interpretationsmöglichkeit der umfassenden Vergleiche entgegenstehen.

8.5.2.3 Limitierte Bestimmung der sozial-motivationalen Persönlichkeitsdimensionen

In der bisherigen Reflexion des Forschungsvorhabens wurde das Optimierungspotenzial einzelner Variablen, vor allem der erklärenden Prädiktoren, offengelegt. Daneben könnten die abhängigen, insbesondere sozialen und motivationalen Merkmale alternativ weiterverarbeitet werden. Grundsätzlich ist bekannt, dass sozial-motivationale Konstrukte in vielfältiger Weise die Entwicklung während der Schulzeit bedingen. Implizit ist dennoch zu erkennen, dass diese überfachlichen Kompetenzen häufig eher in den „Dienst der fachlichen“ (Rohlf, 2011, S. 45) Kompetenzen gestellt werden, was diesen bedeutenden Facetten der Persönlichkeit nur bedingt gerecht wird. Dieser Leistungsfokus spiegelt sich zum Teil auch in den Erhebungen des NEPS wider. Aufgrund fehlender Erhebungen einzelner Skalen in SJ4, wie der Skala für störendes Verhalten, und der geringen Reliabilität des Konstrukts der sozialen Integration (siehe Kapitel 6.2.3), können einige Aspekte der sozialen und motivationalen Fähigkeiten im NEPS nicht vollständig analysiert oder müssen mit Vorsicht interpretiert werden. Zudem wurden einige Konstrukte, wie die sozialen Fähigkeiten, nur anhand weniger oder

sogar einzelner Items erhoben. Darüber hinaus sollte bedacht werden, dass die Studienlage zu gewissen Teilaspekten wie sozialen Kompetenzen oder Fähigkeiten, speziell im Kontext ganztägiger Bildungssettings, als heterogen einzustufen ist (Frei et al., 2018). Diese komplexe und heterogene Befundlage kann wiederum auch auf methodische Unterschiede der vielfältigen Bestimmung der persönlichen Konstrukte zurückgeführt werden. Letztlich wird offenbart, wie divers die bedeutenden sozial-motivationalen Persönlichkeitsdimensionen theoretisch sowie methodisch aufbereitet werden können. Für zukünftige Untersuchungen auf Basis des NEPS könnte es sinnvoll sein, die vorhandenen Skalen in andere, vergleichbare und in ähnlichen Beiträgen verwendete Konstrukte zusammenzufassen.

8.5.2.4 Fazit zur Variablenauswahl: Begründet aber mit Differenzierungspotenzial

In der Analyse des Datensatzes wurden bereits bestimmte Verbesserungspotenziale aufgezeigt. Es wurde auch deutlich, dass einige Limitationen der Untersuchung nicht allein auf den Datensatz zurückzuführen sind. Zwar ist es im Fall der Betreuungsformen nicht möglich, die speziellen Angebote der schulischen Ganztagsbetreuung zu vergleichen, doch bietet der NEPS-Datensatz weitere Forschungsmöglichkeiten wie den Vergleich von Ländergruppen. Zusammenfassend bietet diese Arbeit trotz gewisser Limitationen eine fundierte Datenverarbeitung sowie wertvolle Anknüpfungspunkte für vertiefende Forschungsvorhaben auf Basis des NEPS-Datensatzes.

8.5.3 Korrekturen und Erweiterungen der Schätzungsverfahren

Der Rückgriff auf das zentrale Verfahren der OLS-Regressionsanalyse bot sich wie bereits gezeigt aus zahlreichen Gründen an (siehe Kapitel 6.4.1). Mit diesem Verfahren gehen aber ebenso gewisse Voraussetzungen einher, welche in einigen Berechnungen nur bedingt erfüllt und kritisch reflektiert werden sollten. Aufgrund der Heteroskedastizität wurde in vielen Modellen eine sogenannte Standardfehlerkorrektur durchgeführt, die durchaus Nachteile mit sich bringt. Allen voran gilt diese „Anpassungsprozedur als überkonservativ, d.h. die ermittelten Fehler sind zwar mit Sicherheit nicht mehr unter-, dafür möglicherweise aber überschätzt“ (Giesselmann & Windzio, 2012, S. 78). Einzelne Koeffizienten, die knapp nicht signifikant sind, könnten somit auf eine besonders vorsichtige Schätzung der Standardfehler zurückzuführen sein. Die Schätzung der Höhe der Koeffizienten bleibt von dieser Korrektur jedoch unberührt (Stoetzer, 2017). Einen Einfluss auf die Koeffizienten haben dagegen Ausreißer, welche gleichfalls in der Stichprobe identifiziert wurden. Schon bei der deskriptiven Analyse der Leistungsvariablen wurden Verzerrungen in den Verteilungen festgestellt. Deshalb wurde zusätzlich ein robustes Verfahren eingesetzt: die Medianregressionsanalyse. Da in diesem Verfahren aber nur der Median geschätzt wird, können durch die ergänzenden Analysen lediglich zentrale Tendenzen in der Verteilung der abhängigen Variablen beschrieben werden (Kohler & Kreuter, 2017). Die Interpretation in den Medianregressionsanaly-

sen sollte demnach nicht im selben Maß wie in den OLS-Regressionsanalysen auf die Höhe der Koeffizienten gerichtet werden. Fast alle Wirkrichtungen, welche durch die OLS-Regressionsanalysen offengelegt wurden, konnten anhand des Medians bestätigt werden. Die gute Vergleichbarkeit der Interpretationen zwischen OLS- und Medianregressionsanalyse lässt sich exemplarisch an dem Modell M2-4 vorstellen. Der Vergleich beider Berechnungsverfahren zeigt, dass neben der statistischen Signifikanz auch die Wirkrichtung der einzelnen Koeffizienten gleichermaßen bestätigt wird (siehe Tabelle 60, Anhang S. 332). Daher ergeben sowohl das eine als auch das andere Berechnungsverfahren ähnliche Implikationen. Trotz dieses Vorteils sind auch die ergänzenden Analysen limitiert. Zum einen zeigt sich, dass in einigen Modellen mit niedriger Varianzaufklärung vereinzelte Koeffizienten auf 0 geschätzt werden. Zum anderen konvergiert in Ausnahmefällen das zugrunde liegende Iterationsverfahren in einzelnen der 40 imputierten Datensätze nicht, unter anderem, sobald die Standardfehler korrigiert werden. Daher konnten einige Medianregressionsanalysen entweder gar nicht oder nur ohne das konservative Schätzungsverfahren durchgeführt werden. Nichtsdestotrotz sollte festgehalten werden, dass die Medianregressionsanalysen die meisten Implikationen der fokussierten OLS-Regressionsanalysen bestätigen. Das Problem der Verletzung bestimmter Voraussetzungen der Regressionsanalyse ließ sich vereinzelt durch eine Transformation der Variablen lösen (siehe Kapitel 6.4.1.2). Beispielhaft liefern die Berechnungen mit der abhängigen Variable der Anstrengungsbereitschaft (H6) eine Bestätigung der vorherigen Regressionsanalyse mit der untransformierten Variable. In gewisser Hinsicht bot sich damit zumindest die Gelegenheit, anstelle der Medianregressionsanalyse eine präzisere Schätzung vorzunehmen und die Ergebnisse der Hauptanalysen zu stützen. Ein solches Vorgehen erwies sich jedoch nur in wenigen Fällen als leicht interpretierbar und wurde deshalb nur für ausgewählte Analysen angewendet.

8.5.4 Vielfältige Theorien als mögliche Grundlage für die Ganztagschulforschung

Die bisherige Diskussion der Limitationen fokussierte sich auf methodische Aspekte. Gleichfalls muss aber auf inhaltliche Eingrenzungen der eigenen Arbeit hingewiesen werden. Der Blick auf die Sozialisationsforschung und Fends Werk der Theorie der Schule ermöglichte es, die zahlreichen Funktionen der Schule vorzustellen. Zentral ist in dieser Theorie zudem der grundlegende Einfluss der Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung, welcher überwiegend bereits in Fends (1981) erstem Entwurf der „Theorie der Schule“ zu finden ist. Kritisiert werden kann dabei der starke Fokus auf die Institution Schule. Speziell in der späteren Auflage „Neue Theorie der Schule“ erweitert Fend (2008) seine Betrachtungen und wirbt dafür, die Unterrichtssituation als interaktional zu betrachten und nicht nur simplifizierend als reinen schulischen Input zu verstehen (Herzog, 2009). In der Erweiterung der Schultheorie sensibilisiert Fend (2008) zudem für das Verhältnis von Struktur und Dynamik und damit unter anderem für den zusätz-

lichen Blick auf die Außenbeziehungen der Schule. Diese Komplexität und die damit verbundenen Aspekte wurden in den vorliegenden Berechnungen, auch zu Gunsten einer erhöhten Nachvollziehbarkeit, nicht abgebildet. Gleichzeitig konnte sich in der vorliegenden Arbeit intensiver mit Fens Gedanken auseinandergesetzt und vorgestellt werden, dass sich diese Theoriekonzeption als anschlussfähig zu weiteren Theorien, in diesem Fall jener Bourdieus, erweist. Primär die durch die Familie bedingte Transmission kulturellen Kapitals wurde sodann in der eigenen theoretischen Erarbeitung diskutiert. Dennoch kann die in dieser Arbeit eingenommene Perspektive auf die Lernenden und Eltern als simpel beschrieben werden, da die Familie mehr als nur ein einfacher Lieferant von Ressourcen oder Zeit sein sollte. Selbiges gilt für die Darstellung des kulturellen Kapitals (siehe Kapitel 8.5.2). Bourdieu bestimmt beispielsweise das kulturelle Kapital wesentlich differenzierter und setzt die unterschiedlichen Formen in ein komplexes Beziehungssystem, wie an der Vorstellung des institutionalisierten Kapitals erörtert werden kann. Dies gilt als ein Produkt aus familiärer und gleichzeitig schulischer kultureller Vermittlung (Rohlf, 2011). So erfährt das nicht ausschließlich durch die Schule vermittelte, kulturelle Kapital durch die Schule Anerkennung und formiert sich erst dann durch Schulabschlüsse zu institutionalisiertem Kulturkapital. Im Endeffekt wurde in dem eigenen Beitrag durch die Bestimmung des Bildungshintergrundes durch den Schulabschluss der Eltern, also das institutionelle Kulturkapital, welches nur indirekt das inkorporierte Kulturkapital abdeckt, als Variable für die kulturelle Praxis der Familie herangezogen. Dabei ist es aber gerade das inkorporierte Kulturkapital, welches eine entscheidende Rolle im Wechselspiel der Kapitalarten einnimmt (siehe Kapitel 4.3.4.2). Die verwendete Variable der Bildungsherkunft ist daher eher als Stellvertreter für ein wesentlich komplexeres Konstrukt zu verstehen. Trotz der Reduktion der bourdieuschen Theorie gelang es der vorliegenden Arbeit, durch die Berücksichtigung der Wechselbeziehungen zwischen Betreuungsform und Bildungsherkunft eine gewisse Komplexität zu erfassen und dennoch nachvollziehbar zu bleiben. Zudem wird anhand der erarbeiteten bourdieuschen Argumentation das Sich-Bilden als individueller und zeitintensiver Aspekt betont und als nützlich für die GTS-Forschung vorgestellt. Letztlich ist aber bereits bekannt, dass es überaus komplexe Forschungsdesigns benötigt, um den Ansatz Bourdieus sinngemäß zu operationalisieren (Kramer & Helsper, 2011). Alternativ könnten zahlreiche weitere theoretische Konzepte herangezogen werden, um die vermuteten und teilweise bestätigten Zusammenhänge zwischen dem Besuch der GTS und der Persönlichkeitsentwicklung zu erklären. Die Vielfalt möglicher Erklärungsmodelle schulischer Wirkung verweist auf die schwierige Ausgangslage der Erforschung des Verhältnisses von Schule und Familie. Aufgrund der Schwierigkeit einer grundlegenden Generalisierung von Aussagen über alle einzelnen Schulen, Schularten oder Schulformen wird überhaupt die Möglichkeit oder Brauchbarkeit einer solchen grundlegenden Schultheorie in Frage gestellt (Wiater, 2009). Speziell im Bereich Schule und Familie liegen daher trotz vielfältiger Forschungsbefunde keine geschlossenen Theorien vor (Ditton, 2009). Gleiches trifft für den Teilaspekt der GTS-Forschung zu:

„Vor diesem Hintergrund eines breiten Forschungsthemas muss es nicht verwundern, dass es keine allgemeine ‚Theorie der Ganztagsschule‘ gibt, dass derzeit noch kein umfassender theoretisch-konzeptioneller Rahmen für die Ganztagsschulforschung vorliegt, der die verschiedenen Fragestellungen und empirischen Befunde in ein Gesamtbild zu integrieren in der Lage ist und eine zusammenfassende Interpretation der Befunde ermöglicht.“ (Fischer, Holtappels, et al., 2011, S.18–19)

Innerhalb der StEG-Beiträge wurde aufgrund dessen das in der Schuleffektivitätsforschung gängige CIPPO-Modell überarbeitet. Damit sollte ein pragmatischer Orientierungsrahmen für die zukünftige Erforschung der grundlegendsten Konstrukte der GTS-Forschung geboten werden. Essentiell für dieses Modell ist die Flexibilität (Fischer, Holtappels, et al., 2011). Im Gegensatz zu anderen Beiträgen war es nicht das Ziel, eine Universaltheorie zu erarbeiten, sondern „je nach Fragestellung auch bereichsspezifische Theorien zu nutzen“ (Fischer, Holtappels, et al., 2011, S. 29). Ein solches von der StEG-AutorenInnengruppe angedachtes Vorgehen ist dabei in der eigenen Arbeit zu erkennen. Daher sind zwischen dem Modell der StEG-AutorenInnengruppe und dem eigenen Beitrag einige Überschneidungen zu erkennen. In der Dimension Kontext und Input wurden ähnlich wie im eigenen Vorgehen die schulischen Rahmenbedingungen, insbesondere die Betreuungsformen, sowie der „familiäre Kontext“ in Bezug auf die Bildungsherkunft betrachtet (siehe **Abbildung 31**, S. 288). Gleichzeitig wird der „externe Kontext“ der Region in der eigenen Arbeit durch die Kontrolle des Wohnortes sowie durch individuelle Faktoren wie den persönlichen Migrationshintergrund in den Analysen berücksichtigt. Weiterhin zeigen sich in der Dimension „Wirkung/Output“ Überschneidungen, allen voran die Dichotomie der fachübergreifenden und fachlichen Dimension. Wobei Ersteres einige der vielfältigen Konstrukte, wie die soziale Kompetenz, das Verhalten, die Motivation und sogar das Konstrukt der sozialen Integration aufnimmt. Orientiert an diesen für die GTS-Forschung benannten Konstrukten wird durch die vorgelegte Arbeit eine differenzierte Analyse der fachübergreifenden Wirkung der GTS beziehungsweise der ganztägigen Betreuungsformen geleistet. Gleichzeitig wird offensichtlich, dass andere der von der StEG-AutorenInnengruppe für die GTS-Forschung hervorgehobenen Aspekte, wie etwa die Prozessebene, in den eigenen Analysen kaum beachtet wurden. Die Bearbeitung aller erarbeiteten Dimensionen und Konstrukte in ein einzelnes Vorhaben ist weder möglich noch von den StEG-AutorenInnen vorgesehen. Das theoretisch deduktive Vorgehen der eigenen Arbeit ermöglicht es jedoch, eine Auswahl der zahlreichen Faktoren, die im CIPP-Modell präsentiert werden, in einen theoretisch begründeten und nachvollziehbaren Begründungszusammenhang zu stellen. In bestimmten Aspekten behandelt die eigene Arbeit somit den Forschungsgegenstand der GTS durchaus detaillierter. Die entwickelte theoretische Vorgehensweise ist daher als zielführende Anknüpfung an den Ordnungsrahmen der StEG-Studien des erweiterten CIPP-Modells zu betrachten. Der gegebene Rahmen des Modells erlaubt es hingegen, die eigenen Erkenntnisse im komplexen Wirkungsgefüge der Ganztagsschulforschung zu verorten:

Schulentwicklungsarbeit

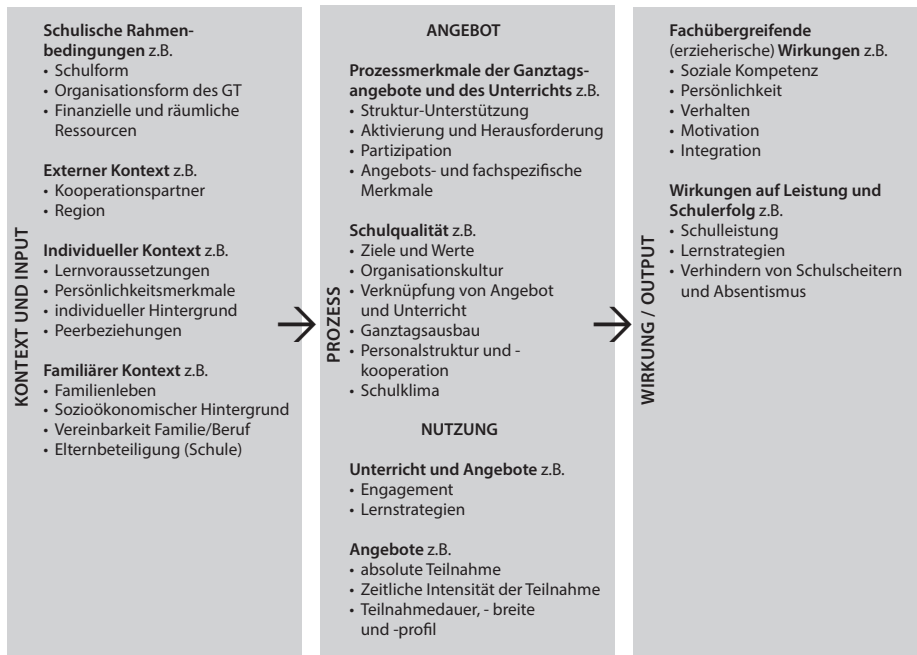


Abbildung 31: Eigene Darstellung der theoretischen Erarbeitung der Konstrukte der GTS-Forschung in den StEG-Beiträgen in Anlehnung an Fischer, Holtappels, Stecher & Züchner (2011, S. 24)

Schließlich können mithilfe der eigenen Arbeit und dieses Rahmens die bereits erwähnten Ansatzpunkte für zukünftige Forschungen herausgearbeitet und präzisiert werden. Damit zeigt die Reflexion der theoretisch dargestellten Konstrukte im Vergleich zu anderen theoretischen Rahmen, wie dem der StEG-AutorenInnengruppe, dass die vorliegende Arbeit viele Anknüpfungspunkte für die weitere Erforschung der Ganztagsbetreuung und deren Wirkungen bietet.

9 Fazit: Die Ganztagsschule auf dem Weg zur künftigen Lichtgestalt?

Am Ende dieser Arbeit wird die Bearbeitung des untersuchten Forschungsdesiderats resümiert. Das Forschungsdesiderat bezieht sich auf eine in den ersten Kapiteln besprochene Forschungslücke. Der Beitrag hatte letztendlich zum Ziel, die ganztägige Betreuung während der Grundschulzeit differenzierter zu untersuchen, im Gegensatz zu einer oft groben Gegenüberstellung der *einen* GTS mit der HTS. Der differenzierte Blick und damit das Einbeziehen typischer Betreuungsformen der Primarstufe konnte dabei als besonders relevant hervorgehoben werden, da noch heute als ungeklärt gilt, ob der Besuch anderer Alternativangebote zur HTS „ähnliche Konsequenzen [haben könnte] wie die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten“ (Furthmüller, 2021, S. 27). Trotz der Berücksichtigung weiterer alternativer Betreuungsformen konzentrierte sich die Analyse vor allem auf die GTS, die mit vielen gesellschaftlichen Erwartungen verbunden ist, insbesondere im Vergleich zur traditionellen HTS (siehe Kapitel 2). Bisher widmet sich dennoch nur eine überschaubare Anzahl an Forschungsbeiträgen dem konkreten Vergleich der Organisationsformen der HTS und der GTS (Steinmann & Strietholt, 2019). Bis auf wenige Ausnahmen, wie beispielsweise in den aktuelleren StEG-Beiträgen, wurde zudem die längsschnittliche Entwicklung der SchülerInnen, die ganztägige Betreuungsformen oder spezifische Angebote besuchen, selten untersucht (Steinmann et al., 2019; Tillmann et al., 2021). Um die Wirkung des Besuchs einer der vier untersuchten Betreuungsformen nachzeichnen zu können, wurden in diesem Beitrag neben querschnittlichen Analysen daher auch längsschnittliche Analysen durchgeführt. Unter anderem wurde die Entwicklung der mathematischen Kompetenzen von SchülerInnen in den typischen Betreuungsformen der Primarstufe zwischen den Jahren 2014 und 2016 betrachtet und mit jenen SchülerInnen in der HTS kontrastiert. Damit sollten mögliche divergierende Entwicklungen durch einen zeitlich erweiterten institutionellen Betreuungsumfang über einen Zeitraum von 2 Schuljahren offengelegt werden. Neben dem typischen Fokus auf leistungsorientierte Domänen wie jene der Lese- und Mathematikfähigkeit wurden zusätzlich sechs motivationale sowie soziale Konstrukte in den Analysen beachtet. Insgesamt sollte dadurch der facettenreiche Einfluss der Schule im Sinne von Fend (1981, 2008) umfassend erforscht werden. All diese Bemühungen beruhen auf dem in Kapitel 5 hervorgestellten Desiderat mit folgender Forschungsfrage:

Welche Rolle spielt die besuchte Betreuungsform während der kindlichen Entwicklung in der Primarstufe?

9.1 Rückblick auf das Forschungsvorhaben und die gewonnenen Erkenntnisse

Bevor sich der Beantwortung der Forschungsfrage gewidmet wurde, konnte in Kapitel 1 die Relevanz der GTS hervorgehoben werden. Für die moderne GTS galt der PISA-Schock, nach welchem „[...] in der Erziehungswissenschaft kaum noch etwas so [war], wie es vorher gewesen ist“ (Hanschmann, 2017, S. 2), in gewisser Weise als Katalysator. Auf diese Zäsur folgten Anfang der 2000er Jahre viele angestoßene Reformbemühungen im Bildungssystem, allen voran der Ausbau der GTS als neue vorteilhafte schulische Organisationsform (Wiere, 2011a). Die hohen finanziellen Anstrengungen in den darauffolgenden Jahren, maßgeblich geprägt durch das vom Bund geförderte IZBB, symbolisieren die Relevanz dieser Reformbemühungen. Aber bereits vor diesem Förderprogramm trat die GTS schon häufiger und „zyklisch“ (Wiere, 2011a, S. 13) in den Diskussionen zur Umgestaltung des deutschen Bildungssystems in Erscheinung (siehe Kapitel 1.3). Die phasenweise hohe Bedeutung der GTS im gesellschaftlichen Diskurs, die bereits seit längerer Zeit besteht, wurde in Kapitel 2 genauer behandelt und im Kontext aktueller gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse hervorgehoben. Schließlich wurde mit der tendenziellen Abkehr von der Kernfamilie und dem „männlichen Ernährermodell“ (Hüsken & Alt, 2017, S. 455) der Aufbruch der Familienmodelle und der damit einhergehende erforderliche Ausbau der Betreuungsinfrastruktur offengelegt (siehe Kapitel 2.1.1). Die Darstellung der verschiedenen Begründungslinien für den dadurch begründeten Ausbau der Betreuungsformen, insbesondere der GTS, verdeutlichte, dass neben komplexen familiären Erwartungen (siehe Kapitel 2.1.2) und grundlegenden Veränderungen in der Infrastruktur sowie der Kindheit (siehe Kapitel 2.1.3) auch schulstrukturelle Hoffnungen (siehe Kapitel 2.1.4) durch die moderne GTS adressiert werden sollen. Um die Auswirkungen der GTS zu analysieren, sind also verschiedene Bewertungskriterien zu erwägen, die jeweils unterschiedlich vom gesellschaftlichen Kontext beeinflusst sind. Beispielsweise wird in Forschungsbeiträgen des DIW primär das Ziel der Vereinbarkeit von Familien und Erwerbsarbeit als Bewertungsmaßstab der GTS-Wirkung analysiert (Bach et al., 2020). An diesem Exempel kann erkannt werden, dass mit dem Ausbau der GTS nicht nur bildungs- oder sozialpolitische, sondern ebenso arbeitsmarktpolitische Hoffnungen einhergehen. Ein weiteres in Kapitel 2.1.2.1 beschriebenes Beispiel, jenes der verstärkten Hausaufgabenbetreuung durch GTS, illustriert wiederum, warum Familien von einer GTS profitieren können. Bereits in dieser Aufbereitung wurde deutlich, dass viele Hoffnungen allein durch die Betreuungsfunktion der GTS erfüllt werden können. Dabei sollte aber nicht vergessen werden, dass dem deutschen Schulsystem speziell zu Anfang der 2000er Jahre durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsstudien wie PISA „[s]trukturelle organisatorische und unterrichtliche Defizite“ (Höhmman et al., 2004, S. 257) attestiert wurden. Der sodann vorgestellte historische Überblick in Kapitel 2.2 betonte darüber hinaus, dass die Erwartungen an die gezielte schulische Förderung in den vergangenen Jahr-

zehnten unterschiedlich hoch ausgeprägt waren. Ohne diese historische Betrachtung ließe sich die GTS nicht vollständig als ein sich wandelndes und komplexes Reformprojekt verstehen. Zusammenfassend kann behauptet werden, dass Kapitel 2 die GTS in unterschiedlichen Kontexten beleuchtete und sie als eine Antwort auf diverse gesellschaftliche Herausforderungen präsentierte. Wohl aufgrund dieser Vielfältigkeit fällt es, wie Kapitel 3 verdeutlicht, schwer, den Forschungsgegenstand der GTS konkret zu bestimmen. Die in Kapitel 3.1.1 erläuterten Bestimmungsversuche der KMK fokussierten sich als Charakteristika der GTS lediglich auf den Zeitumfang sowie den jeweiligen Verantwortungsträger. Auch deshalb wird die KMK-Definition trotz ihrer hohen Relevanz als „weit gefasst“ (Höhmnn et al., 2004, S. 260) und Einigung auf den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ (Arnoldt et al., 2018, S. 253) bezeichnet. Dementsprechend ist es weiterhin schwierig, die traditionell vorhandenen Betreuungsformen, wie den Hort oder die MB, von der GTS eindeutig abzugrenzen (siehe Kapitel 3.1.2). Auch die Hinzunahme alternativer Bestimmungsversuche (siehe Kapitel 3.1.2.2) oder der genauere Blick auf den Dualismus der zentralen Angebotsformen einer GTS (siehe Kapitel 3.1.2.3) können nur ansatzweise konkrete Trennlinien einer GTS herausarbeiten. Im Grunde war also zu erwarten, dass in den eigenen Analysen zwar Unterschiede im zeitlichen Betreuungsumfang (siehe Kapitel 8.1.1) aber keine gravierenden Unterschiede in der inhaltlichen Gestaltung zwischen den beiden ganztägigen Betreuungsformen vorliegen (siehe Kapitel 8.1.2). Diese Erkenntnis könnte auf die bisherige fehlende einheitliche Bestimmung und damit ebenso fehlende inhaltliche Profilierung der GTS zurückgeführt werden. In den letzten Jahren wurden zwar die Bemühungen um einen bundeslandübergreifenden Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz vorangetrieben, jedoch ist dies nicht mit der Entwicklung einheitlicher Standards für die inhaltliche Gestaltung einhergegangen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). In gewisser Weise ist dies ein Sinnbild für den beachtenswerten Doppelcharakter des GTS-Ausbaus (siehe Kapitel 3.2). Dieser bildet sich in einem rapiden Anstieg des Anteils der GTS an allen Schulen und einer gleichzeitigen Diversifizierung der GTS als Angebotsform ab. Grundsätzlich zeigt sich damit ein seit Jahren vorhandenes und sich gleichzeitig in unterschiedlichem Tempo entwickelndes ganztägiges Bildungs- und Betreuungsangebot (Holtappels et al., 2010). Schon zu einem frühen Stand der Forschungsbemühungen wurden daher wohl auch Bedenken hinsichtlich einer „Ausbau-Qualitäts-Falle“ (Höhmnn et al., 2004, S. 288) geäußert. Angesichts der fehlenden einheitlichen Qualitätsentwicklung im Ganztagsschulbereich war der Fokus auf betreuende Angebote und die anhaltende Dominanz der Hausaufgabenbetreuung als TOP-Angebot durchaus zu erwarten. Auch die in Kapitel 3.3 vorgestellte früh festgehaltene ausbleibende Wirkung der bisherigen GTS in der schulischen Förderung mag deshalb wenig überraschen. Die anschließende Darstellung der aktuellen evidenzbasierten Beurteilung der GTS in Kapitel 4.1 zeigte, dass sich im Laufe der wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagsschulentwicklung wenig in der Bilanz geändert hat und die Erfüllung der zahlreichen Hoffnungen teilweise noch ausbleibt. Als mögliche Erklärungen stellten sich in Kapitel 4.2

insbesondere neben der Kritik an der Qualität ebenso die selektive Teilnahme an den einzelnen GTA hervor. Aufbauend auf dem scheinbar ungenutzten Potenzial der GTS, aber ebenso auf den bisherigen Forschungsvorhaben, wurde sodann versucht, aus theoretischen Erklärungsmodellen abzuleiten, warum der Besuch einer ganztägigen Betreuungsform überhaupt einen Einfluss haben sollte (siehe Kapitel 4.3). Die in Kapitel 4.3.1 herangezogene sozialisationstheoretische Perspektive betonte den hohen Stellenwert der Familie für die kindliche Entwicklung. Zwar konnte Fends Schultheorie (1981, 2008) den Einfluss der Sozialisationsinstanz Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern verdeutlichen (siehe Kapitel 4.3.3), aber durch die Hinzunahme Bourdieus (1983, 2001) wurde nochmals unterstrichen, dass familiäre Einflüsse selbst weit in die Schulzeit hinein entscheidend für die Bildung der Kinder sind. Zudem konnte durch die Kapitaltheorie die Bildung selbst als individueller und insbesondere zeitintensiver Prozess beschrieben werden (siehe Kapitel 4.3.4.2). Das Mehr an Zeit in außerfamiliärer Betreuung, beispielsweise einer GTS, muss jedoch nicht unbedingt dazu führen, dass der familiäre Erklärungsfaktor sozialer Bildungsungleichheiten an Bedeutung verliert. Wohl deshalb zeigen die eigenen Analysen, wie in der theoretischen Auseinandersetzung dargestellt, dass es auch innerhalb der GTS-SchülerInnen Unterschiede in der Persönlichkeitsentwicklung aufgrund der familiären Bildungsherkunft gibt (siehe Kapitel 8.2.4.2). Die Interpretation dieser Befunde bediente sich sodann der in Kapitel 4.4.1 erörterten Analogie der Zirkelhypothese. Eine Bestätigung eines solchen verstärkenden Mechanismus ist konkret in den Vorteilen bildungsprivilegierter SchülerInnen in den in Kapitel 8.2.4.2 diskutierten Teilbereichen zu erkennen. Oder wie Fend simpel zusammenfassen könnte: „Wer gut ist, wird noch mehr gefördert, wer schlecht ist, fällt immer mehr zurück“ (Fend, 1981, S. 93). Da zum späteren Schuljahr aber zumindest in anderen Teilbereichen die einstmals vorhandenen Rückstände nicht mehr vorlagen, müsste in einzelnen betrachteten Konstrukten zumindest der zweite Teilsatz revidiert werden. Nach der theoretischen Ableitung der möglichen Wirkmechanismen des Besuchs einer ganztägigen Betreuungsform wurde sich in Kapitel 5 den konkreten Forschungsfragen und -hypothesen gewidmet. In Kapitel 5 wurden die aus Fends und Bourdieus Überlegungen abgeleiteten Konstrukte der Persönlichkeit benannt, die durch die schulische Sozialisation bedingt sind. Hierzu zählen neben den fachlichen Leistungen in ausgewählten Kompetenzbereichen (siehe Kapitel 5.2.1), wie der Lesekompetenz, auch motivationale Eigenschaften (siehe Kapitel 5.2.2.1), wie die Anstrengungsbereitschaft, und soziale Eigenschaften (siehe Kapitel 5.2.2.2), wie die sozialen Fähigkeiten von SchülerInnen. Alle benannten Konstrukte konnten, wie in Kapitel 6 präsentiert, anhand des umfassenden Datensatzes des NEPS für eine auf die Forschungsfrage eingegrenzte Teilstichprobe untersucht werden. Die darauf aufbauende Diskussion der Ergebnisse ergab, dass im Grunde die an die GTS gestellten vielfältigen Hoffnungen aus pädagogischer Sicht noch nicht vollends erfüllt werden. Im Vergleich zu SchülerInnen der HTS verbringen diejenigen der GTS zwar mehr Zeit außerhalb der Familie (siehe Kapitel 8.1), heben sich aber weder in Schuljahr 2 noch 4 besonders positiv ab (siehe Kapitel 8.2).

Zumindest scheinen in den meisten Konstrukten die GTS-SchülerInnen gegen Ende der Grundschulzeit wenige Nachteile gegenüber den HTS-SchülerInnen vorzuweisen. Zudem ist besonders hervorzuheben, dass frühere Rückstände der GTS-SchülerInnen in bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen, trotz einer vermeintlich ausbaubaren Qualität der GTA, im Verlauf der Schulzeit abgenommen haben. Gleichzeitig wurde anhand der Analysen offensichtlich, dass in einzelnen Aspekten die bildungsprivilegierte Teilgruppe der GTS-SchülerInnen von einem ganztägigen Schulbesuch besonders profitiert. Letztlich konnten in den Analysen also Hinweise für komplexe Wechselwirkungen zwischen dem Besuch einer GTS und der eigenen Bildungsherkunft offengelegt werden (siehe Kapitel 8.2.4.2). Basierend auf den Abgrenzungsversuchen des Kapitels 3 wurde zudem die besondere Stellung des Hortes für die GTS-Forschung aufgezeigt. Die SchülerInnen des Hortes sind wie die SchülerInnen der GTS in ähnlicher, aber nicht gleicher Weise von jenen der HTS abzugrenzen. Dies wurde wiederum erst durch die differenzierte Sichtweise des eigenen Forschungsvorhabens ermöglicht und stellt einen weiteren zentralen Erkenntnisgewinn der vorliegenden Arbeit dar (siehe Kapitel 8.3). Letztlich gelang eine Bestätigung der Hypothesen eines Gruppenunterschieds in 10 von 11 Modellen des Querschnitts und 2 von 5 Modellen im Längsschnitt. Somit kann als abschließende Erkenntnis der Studie festgehalten werden, dass der individuelle Besuch einer ganztägigen Betreuungsform in unterschiedlichem Ausmaß mit verschiedenen persönlichen Eigenschaften verbunden ist und als äußerst komplex sowie heterogen beschrieben werden kann.

9.2 Kritische Abschlussbewertung der Wirkung des Ganztagsschulbesuchs

Obwohl durch den vorliegenden Beitrag Erkenntnisse über den informativen Mehrwert einer differenzierten Betrachtung der verschiedenen Betreuungsformen generiert wurden, fällt die Bewertung der fokussierten schulischen Ganztagsbetreuung gemischt aus. Die Daten aus dem Zeitraum von 2014 bis 2016 deuten darauf hin, dass sich GTS-SchülerInnen nicht wesentlich vorteilhafter entwickeln als die Vergleichsgruppe. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie sich schlechter entwickeln. Dennoch kann der schulischen Ganztagsbetreuung in Bezug auf fachliche sowie sozial-motivationale Förderung ein weiterhin offenes Potenzial attestiert werden. Mit Blick auf die ausbaubare inhaltliche Profilierung und den gleichzeitigen Angebotsschwerpunkt der Hausaufgabenbetreuung (siehe Kapitel 8.1.2) kann sich der schon vorgestellten Bewertung Sauerwein et al. (2019) angeschlossen werden, dass die schulische Ganztagsbetreuung „entgegen der politischen Verlautbarungen, zumindest primär kein Instrument dar[stellt], um zu einer Leistungssteigerung der Schüler*Innen beizutragen sowie bildungsbezogene Ungerechtigkeiten zu reduzieren [...]“ (S. 92). Zudem ist aus Sicht der Schulsozialisationsforschung der eher niedrige Einfluss der strukturellen Rahmenbedingungen, wie

der Betreuungsform, nicht überraschend (Horstkemper & Tillmann, 2008b). Dementsprechend zeigten sich in den vorliegenden Berechnungen individuelle Faktoren, speziell die Bildungsherkunft, und in den Längsschnittanalysen die vorangegangene Messung des jeweiligen Konstruktes als aufklärungsreichste Prädiktoren. Der alleinige Fokus auf die Varianzaufklärung ist gemäß Ditton (2009) jedoch nicht ausreichend, um die Bedeutsamkeit der Schule zu bewerten. Diese Beobachtung stimmt auch mit einer der wesentlichen Erkenntnisse aus den eigenen Berechnungen überein. Obwohl der Prädiktor der Betreuungsform nur eine geringe Aufklärungskraft zeigt, ist er in vielen, auch den längsschnittlichen, Modellen als stabiler Einflussfaktor präsent und zeigt zudem häufig Wechselwirkungen mit dem zentralen Einflussfaktor der Bildungsherkunft. Hinter dem Besuch einer ganztägigen Betreuungsform liegen daher wahrscheinlich komplexe Wirkmechanismen. Zudem zeigen die eigenen Analysen, ähnlich wie andere Studien, dass schulkulturelle Erwartungen, wie die zunehmende Vielfalt in der Lernkultur und eine damit verbundene vielfältigere Förderung, aufgrund der Expansion der GTS derzeit scheinbar nur teilweise erfüllt werden. Gleichzeitig wurde in anderen Beiträgen schon früh festgehalten, dass die GTS jenseits von einer verstärkten Förderung verschiedener leistungs- oder nichtleistungsbezogener Persönlichkeitsmerkmale „weitgehend erfolgreich eine verlässliche Betreuung der Schulkinder und somit die Vereinbarkeit von Familie und Beruf [gewährleistet]“ (Holtappels et al., 2010, S. 277). Es könnte sein, dass dies der Grund dafür ist, warum andere Hoffnungen nicht wie erhofft erfüllt werden. Möglicherweise haben insbesondere bildungsprivilegierte Eltern nun mehr Zeit, um ihre Kinder gezielter zu fördern. Dennoch bleibt die Hoffnung, genährt durch einige Hinweise aus den eigenen Analysen, dass die GTS es den SchülerInnen ermöglicht, sich in ihren schulischen und außerschulischen Fähigkeiten eher anzunähern als sich voneinander zu entfernen.

9.3 Abschließender Blick in die Zukunft der Ganztagschule

Gegenwärtig zeigt sich aus pädagogischer Perspektive, dass der potenzielle Nutzen der GTS noch nicht vollständig ausgeschöpft ist. In Anlehnung an die reformpädagogische Bewegung merkt Ludwig (1995) hierzu an, dass die GTS in ihrem Kern als Reform des bestehenden Schulsystems verstanden werden sollte. Gleichfalls betont Wiere (2011a), dass die „reine Verlagerung der Hausaufgabenenerledigung an die Schule“ (S. 25) nicht den pädagogischen Erwartungen und Vorteilen der vielfältigen GTS gerecht wird. Zu einem ähnlichen Fazit gelangen die ersten Beiträge der StEG-Studien:

„Um für Kinder und Jugendliche attraktiver zu werden, müssen Schulen – den Daten der SEG-Studie zufolge – die Breite ihrer Ganztagsangebote erweitern, aber auch generell ihre Schulkultur weiterentwickeln.“ (Klieme et al., 2008, S. 374)

Folglich sollte neben der Konzeption einzelner GTA auch die grundlegende Schulentwicklungsarbeit stärker in den Mittelpunkt des Diskurses um die ganztägige Betreuung gerückt werden. Derzeitige Anzeichen deuten dagegen darauf hin, dass dies nicht unbedingt der Fall ist. Viele Aspekte einer positiven Schul- und Lernkulturentwicklung, wie etwa die konzeptionelle Verknüpfung der Angebote mit dem Unterricht, werden laut Schulleitungsbefragungen bis heute in den befragten GTS selten umfassend genutzt (Holtappels et al., 2021). Einige dieser Vorteile könnten durch einen Ausbau der verpflichtenden Angebotsform der GTS stärker realisiert werden, da sich diese in vielen Aspekten der Schulentwicklungsarbeit positiv gegenüber der offenen Angebotsform abheben. Ob sich die gebundene GTS jedoch auch positiv auf die individuelle Entwicklung der SchülerInnen auswirken kann, bleibt bislang ungeklärt (Holtappels et al., 2021). Dennoch ist nicht außer Acht zu lassen, dass es weiterhin eine Diskrepanz zwischen dem Anteil der GTS und der Anzahl der GTS-SchülerInnen gibt (siehe Kapitel 3.2.2.2). Es entsteht daher der Eindruck, dass der Umfang der Verpflichtungen gegenüber den GTS und deren Angeboten verstärkt angegangen werden sollte. Dagegen betonen Rollet et al. (2020), dass die Verpflichtung zur Teilnahme nicht die Qualitätsentwicklung auf Schulebene ersetzen kann. Ein vermehrter Verbindlichkeitsgrad mag damit als naheliegende Lösung, aber nicht als einziges Kriterium für eine Nutzung des pädagogischen Potenzials der GTS gelten. Letztlich bleibt die von Klieme et al. (2008) in den ersten StEG-Beiträgen herausgearbeitete Bewertung bestehen, dass die Erhöhung der Anzahl der GTS-SchülerInnen von der eigentlichen Schulentwicklung abhängt. Trotz dieses früh geäußerten Impulses und des rapiden infrastrukturellen Ausbaus übersteigt noch im Jahre 2021 der Betreuungsbedarf der Eltern die Betreuungsquote von Kindern im Grundschulalter um knapp 10 % (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022). Auch wenn die Schulentwicklung in Zukunft eine bedeutendere Rolle spielen sollte, wird der infrastrukturelle Aspekt also in absehbarer Zeit nicht aus dem Blickfeld geraten. Die Bedarfsdeckung wirft zudem Fragen zur Vielfalt der Betreuungsformen und den Verantwortungsträgern auf, insbesondere hinsichtlich „ihrer zum Teil völlig unzureichenden oder gänzlich fehlenden statistischen Aufbereitung“ (Rauschenbach et al., 2021, S. 8). Folglich entsprechen die Prognosen und genaueren Einschätzungen zur Zahl der Grundschulkinder in ganztägiger Betreuung nur einem „Näherungswert“ (Rauschenbach et al., 2021, S. 8). Ähnlich wie bei der inhaltlichen Qualitätsentwicklung offenbart sich damit die Datengrundlage amtlicher Statistiken als verbesserungsbedürftig. Das gilt auch für die Ganztagsschulforschung, die nicht nur für die Prognose des Betreuungsbedarfs umfassende Daten benötigt. Neben den neuesten StEG-Teilstudien bleibt die von Aktionsrat Bildung (2013) geforderte länderübergreifende sowie längsschnittlich angelegte Datenerhebung mit konkreter Passung zu den vielfältigen Zielen der GTS aus. Die Relevanz vermehrter Forschungsbemühungen wird aber nicht allein mit Blick auf die Ganztagsbetreuung deutlich. Vor allem aus der Sozialisationsforschung und der wachsenden Bedeutung schulischer Bildung „bedarf es doch weiterhin erheblicher Anstrengungen, um die Relevanz dieser

aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen für die schulischen Sozialisationsprozesse herauszuarbeiten“ (Horstkemper & Tillmann, 2015, S. 449). Aus sozialisationstheoretischer Sicht wäre es zudem interessant, wie sich die Institution der Schule selbst durch die Etablierung von GTS verändern lässt. Neben förderspezifischen Kursen oder neuen Unterrichtskonzeptionen wären beispielsweise auch Beratungsstunden für Kinder und Eltern denkbar (Hurrelmann & Bründel, 2003). Solche auf die Eltern fokussierten Interventionen könnten indirekt die sozialisatorische Wirkung der Schule oder die Lernkontexte in der Schule verändern. Daher wäre es vorstellbar, dass die GTS die Eltern stärker als bildungsrelevante AkteurInnen in die schulische Bildung einbeziehen kann. Dies würde dem wichtigen Aspekt der Familie und dessen Einfluss auf die Sozialisation in der Schule, der in der vorliegenden Arbeit unterstrichen wurde, gerecht werden. Eine solche Betrachtung der GTS würde darüber hinaus einerseits die Sozialisationsforschung, mit dem Blick auf soziale Merkmale, sowie die Schuleffektivitätsforschung, mit dem Blick auf die konkreten Bedingungen des Lernens, bedienen (Ditton, 2009). Letztlich bietet der Forschungsgegenstand der GTS die Möglichkeit, den Schnittpunkt von Familie und Schule in verschiedenen Forschungsdisziplinen zu untersuchen und miteinander zu verknüpfen. Bei all der Vielfalt und großen Relevanz müssen aber ebenso die Grenzen der GTS bedacht werden. Der bisherige Forschungsstand sowie die eigenen Analysen verdeutlichen, dass man sich „nicht allein auf das Instrument Ganztagschule verlassen“ (Klieme et al., 2008, S. 376) kann, wenn man gesellschaftliche Probleme wie die Bildungsbenachteiligung in Deutschland verbessern möchte. Dementsprechend sollte auch bedacht werden, dass trotz des möglichen Beitrags schulischer Reformen zur Begrenzung sozialer Disparitäten eine umfassende Chancengleichheit in einer Gesellschaft allein durch diese Reformen nicht erreicht werden kann (Ditton, 2007). Es stellt sich gleichfalls die Frage, ob eine komplette Chancengleichheit überhaupt umsetzbar ist. Trotz dieser Einschränkungen ist es für Deutschland unabdingbar, bisherige Schulstrukturen zu überdenken (Ditton, 2007). Der Ausbau der GTS kann hierbei als ein bedeutender Schritt in vertiefte Diskussionen um das Bildungssystem verstanden werden. Im Laufe der Zeit könnte sich das Projekt GTS, das Rauschenbach (2005) einst als den „folgenreichsten Eingriff in das System Schule“ (S. 93) bezeichnete, durch einen weiteren infrastrukturellen Ausbau, eine nicht vernachlässigte inhaltliche Entwicklungsarbeit und fortwährende erweiterte Forschungsbemühungen als wahre Lichtgestalt für eine zukunftsweisende Umgestaltung des deutschen Bildungssystems erweisen.

A Literaturverzeichnis

- van Ackeren, I., Klemm, K., & Kühn, S. M. (2015). Die strukturelle Perspektive: Wie ist das Bildungswesen zu Beginn des 21. Jahrhunderts gestaltet? In I. Van Ackeren, K. Klemm & S. M. Kühn (Hrsg.), *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung* (S. 47–72). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20000-2_2.
- Akreml, L., & Baur, N. (2008). Kreuztabellen und Kontingenzanalyse. In N. Baur & S. Fromm (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene: Ein Arbeitsbuch* (S. 239–278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91034-5_12.
- Aktionsrat Bildung (2013). *Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung?* (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, Hrsg.) (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Alt, C., Anton, J., Gedon, B., Hubert, S., Hüskens, K., Lippert, K. et al. (2020). *DJI-Kinderbetreuungsreport 2019: Inanspruchnahme und Bedarf aus Elternperspektive im Bundesländervergleich*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Alt, C., Hüskens, K., & Lange, J. (2016). Betreuung in der Primarstufe – Methodische Herausforderungen bei der Analyse von Angebot und Nachfrage. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(4), 499–503.
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern im Elternvergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand* (S. 13–32). Münster: Waxmann.
- Arnoldt, B. (2021). Nutzung außerunterrichtlicher Angebote und individuelle Entwicklungen: Ist der ganztags schulische Rahmen ein Vorteil ? In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 60–69). Weinheim und Basel: Beltz.
- Arnoldt, B., Furthmüller, P., Kielblock, S., & Gaiser, J. M. (2018). Aktuelle Entwicklungen der ganztags schulischen Angebote in Deutschland. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen: Ein Überblick* (S. 249–267). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_14.
- Aßmann, C., Steinhauer, H., Würbach, A., Zinn, S., Hammon, A., Kiesel, H. et al. (2019). Sampling Designs of the National Educational Panel Study: Setup and Panel Development. In H.-P. Blossfeld & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 35–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_3.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Media.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. (Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), Hrsg.). München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). <https://doi.org/10.36189/wiff32021>.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>.
- Bach, S., Jessen, J., Haan, P., Peter, F., Spieß, K., & Wrohlich, K. (2020). *Fiskalische Wirkungen eines weiteren Ausbaus ganztägiger Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter* (Politikberatung kompakt). Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Barbera, J., Naibert, N., Komperda, R., & Pentecost, T. C. (2021). Clarity on Cronbach's Alpha Use. *Journal of Chemical Education*, 98(2), 257–258. American Chemical Society. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00183>.
- Bauer, U., & Hurrelmann, K. (2007). Sozialisation. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 672–675). Weinheim & Basel: Beltz.
- Baumgart, F. (2007). *Erziehungs- und Bildungstheorien: Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (Studienbücher Erziehungswissenschaft) (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450–474. <https://doi.org/10.1007/s11577-000-0068-9>.
- Berendes, K., Fey, D., Linberg, T., Wenz, S. E., Roßbach, H.-G., Schneider, T. et al. (2011). Kindergarten and elementary school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 203–216. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0187-2>.
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, P. N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for educational research online*, 11(1), 16–30. <https://doi.org/10.25656/01:16785>.
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G. J., & Weinert, S. (2023). Introduction – Education, Competence Development and Career Trajectories (Methodology of Educational Measurement and Assessment). In S. Weinert, G. J. Blossfeld & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Education, Competence Development and Career Trajectories: Analysing Data of the National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 1–24). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9_1.
- Blossfeld, H.-P., & von Maurice, J. (2011). Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 19–34. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0179-2>.
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (2019). *Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>.

- Blossfeld, P.N. (2019). A multidimensional measure of social origin: Theoretical perspectives, operationalization and empirical application in the field of educational inequality research. *Quality and Quantity*, 53(3), 1347–1367. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0818-2>.
- Böhnisch, L. (2018). Familie und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 399–414). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_16.
- Böhnisch, L. (2019). *Soziale Theorie der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H., & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–28). Münster ; New York: Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.25656/01:15476>.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15.
- Bourdieu, P. (2001). Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In M. Steinrück (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik* (S. 112–120). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung). (B. Picht & R. Picht, Übers.). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Brake, A., & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brake, A., & Büchner, P. (2022). Kindheit und Familie. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 657–687). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_23.
- Brüsemeister, T., & Kemper, T. (2019). Schule aus soziologischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 64–74). Münster und New York: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586984-65-75>.
- Bukodi, E., & Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing „Social Origins“: The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. *European Sociological Review*, 29(5), 1024–1039. Oxford University Press.
- Bundesministerin für Bildung und Forschung (BMBF) (2003). *Verwaltungsvereinbarung „Zukunft, Bildung und Betreuung“: 2003–2007*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022). *Kindertagesbetreuung Kompakt: Ausbaustand und Bedarf 2021*. Berlin.

- Burda, M C., & Seele, S. (2020). Reevaluating the German labor market miracle. *German Economic Review*, 21(2), 139–179. <https://doi.org/10.1515/ger-054-19>.
- Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93154-8>.
- CDU, CSU, & SPD (2018). *Ein neuer Aufbruch für Europa – Eine neue Dynamik für Deutschland – Ein neuer Zusammenhalt für unser Land*. Deutscher Bundestag.
- Cleff, T. (2015). Bivariate Zusammenhänge. In T. Cleff (Hrsg.), *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse: Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA* (S. 73–133). Wiesbaden: Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-4748-2_4.
- Coelen, T. (2003). Ganztagserschulbildung in der Wissensgesellschaft. Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Neue Chancen für die Bildung*. (S. 217–226). Schwalbach; Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Cohen, J. (1968). Multiple regression as a general data-analytic system. *Psychological Bulletin*, 70(6), 426–443. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/h0026714>.
- D'Agostino, R. B., Belanger, A. J., & D'Agostino, R. B. Jr. (1991). Comment on tests of normality. *Stata Technical Bulletin*, 3, 20.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6>.
- Deutscher Bildungsrat (1968). *Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen* (Deutscher Bildungsrat / Bildungskommission: Empfehlungen der Bildungskommission). Bonn: Bundesdruckerei.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) (Hrsg.). (2019). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02954-000>.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim; München: Juventa-Verl.
- Ditton, H. (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 243–271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2_9.
- Ditton, H. (2008). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 631–649). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_25.
- Ditton, H. (2009). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 237–256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_9.

- Ditton, H. (2013). Bildungsgerechtigkeit: Analysen zu einer vergessenen Voraussetzung. In E. Zwick & N. J. Hofmann (Hrsg.), *Dialog der Religionen* (S. 155–185). Berlin [u.a.]: LIT Verlag.
- Dowideit, A. (2013, Juni 23). Kinderbetreuung: Die Ganztagschule ist eine große Mogelpackung. *DIE WELT*. <https://www.welt.de/wirtschaft/article117366145/Die-Ganztagschule-ist-eine-grosse-Mogelpackung.html> [Stand: 12.12.2022].
- Dräger, J. (2012). Vorwort: Das Potenzial der Ganztagschule besser ausschöpfen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand* (S. 7–10). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method*. (1st American ed.). New York: The Free Press.
- Ecarius, J., Köbel, N., & Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS: Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 521–539. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7>.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden: Lehrbuch*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Erikson, R. (1984). Social Class Of Men, Women And Families. *Sociology*, 18(4), 500–514.
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (2002). Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 31–44. <https://doi.org/10.1257/089533002760278695>.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, L., Rohm, T., Gnambs, T., & Carstensen, C. H. (2016). *LINKING THE DATA OF THE COMPETENCE TESTS (NEPS SURVEY PAPERS)*. Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi).
- Fischer, N., Brümmer, F., & Kuhn, H. P. (2011). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 227–245). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Stecher, L., & Züchner, I. (2011). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In N. Fischer, Heinz G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 18–29). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- Fischer, N., Kuhn, H. P., & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagsschule. Wirkungen der Ganztagseteiligung und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 246–266). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Radisch, F., & Stecher, L. (2008). Wer nutzt Ganztagsangebote? In H. G. Holtappels, F. Radisch & L. Stecher (Hrsg.), *Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (S. 261–282). Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D., & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagsschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 780–796.
- Fölling-Albers, M. (2019). Grundschule 1919 – Grundschule 2019. Eine andere Grundschule? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 475–491. Springer Science and Business Media LLC. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00051-w>.
- Forum Bildung (2001). *Empfehlungen des Forum Bildung*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145–252. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90035-8](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90035-8).
- Frei, L., Schüpbach, M., Nieuwenboom, W., & von Allmen, B. (2018). Sozio-emotionale Entwicklung. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tageschulen: Ein Überblick* (S. 213–228). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_12.
- Fritzsche, B., & Rabenstein, K. (2009). „Häusliches Elend“ und „Familienersatz“: Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagschulen in der Gegenwart. In J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung: Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 183–200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91814-3_10
- Fuchs, H.-W. (2003). Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 161–179.
- Fuchs-Heinritz, W., & König, A. (2011). *Pierre Bourdieu: eine Einführung* (2. Aufl.). Konstanz München: UVK-Verlags-Gesellschaft.
- Furthmüller, P. (2021). StEG-Bildungsorte: Stichprobe und Erhebungsverfahren. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 26–40). Weinheim und Basel: Beltz.

- Fuß, D., Gnambs, T., Lockl, K., & Attig, M. (2021). *Competence Data in NEPS: Overview of Measures and Variable Naming Conventions (Starting Cohorts 1 to 6)* (Revised Version 2021). Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories (LIfBi).
- Gängler, H., Weinhold, K., & Markert, T. (2013). Miteinander – Nebeneinander – Durcheinander? Der Hort im Sog der Ganztagschule. *Neue Praxis*, 2, 154–175.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B).
- Ganztagsschulverband e.V. (2002). *Programmatik des Ganztagsschulverbandes*. Hofheim: Ganztagsschulverband e.V.
- Geis-Thöne, W. (2020). Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. *IW-Report*, (5).
- Giesselmann, M., & Windzio, M. (2012). *Regressionsmodelle zur Analyse von Paneldaten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18695-5>.
- Gould, W., & Hilbe, J. (1991). Ladder-of-Powers variable transformation. *Stata Technical Bulletin*, 2, 14–15. StataCorp LP.
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch* (10., aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guglhör-Rudan, A., & Alt, C. (2019). *Kosten des Ausbaus der Ganztagsgrundschulangebote: Bedarfsgerechte Umsetzung des Rechtsanspruchs ab 2025 unter Berücksichtigung von Wachstumsprognosen*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Hanschmann, F. (2017). *Staatliche Bildung und Erziehung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren: Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helbig, M., & Schneider, T. (2014). Einleitung. In M. Helbig & T. Schneider (Hrsg.), *Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande: Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich* (S. 7–11). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06282-8_2.
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 155–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_6.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P., & Warner, U. (2010). *Measuring ethnicity in cross-national comparative survey research* (GESIS-Schriftenreihe). Bonn: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.21241/ssar.26123>.
- Höhm, K., Holtappels, H. G., & Schnetzer, T. (2004). Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Band 13, S. 253–289).

- Hollstein, O., Leonhard, T., & Schlickum, C. (2019). Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (1., S. 55–64). Münster; New York: Waxmann.
- Holm, A., Hjorth-Trolle, A., & Andersen, R. (2023). Lagged Dependent Variable Predictors, Classical Measurement Error, and Path Dependency: The Conditions Under Which Various Estimators are Appropriate. *Sociological Methods & Research*, 00491241231176845. SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/00491241231176845>
- Holtappels, H. G. (2019). Ganztagschulen. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (1., S. 179–188). Münster; New York: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (2021). Forschung zur Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen Fazit der StEG-Untersuchungen. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 268–279). Weinheim und Basel: Beltz.
- Holtappels, H. G., Radisch, F., Rollett, W., & Kowoll, M. E. (2010). Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand* (S. 165–198). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2008a). Sozialisation in Schule und Hochschule. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Sozialisationsforschung* (7., S. 290–305). Weinheim: Beltz.
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2008b). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 285–320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_10.
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2015). Sozialisation in der Schule (Beltz Handbuch). In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., S. 437–452). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundman, M., & Walper, S. (2015). Vorwort: Die Entwicklung der Sozialisationsforschung (Beltz Handbuch). In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., S. 9–13). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K., & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung* (Beltz Studium) (2., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim; Basel; Berlin: Beltz.
- Hurrelmann, K., Grundmann, M., & Walper, S. (2008). Zum Stand der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7., S. 14–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hüsken, K., & Alt, C. (2017). Bedingungsfaktoren der Umsetzung von Betreuungswünschen in der frühen Kindheit und in der Grundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(4), 455–468.

- Hüsken, K., Gedon, B., & Alt, C. (2019). *Wer nutzt die Ganztagsangebote in der Grundschule? Gewichtungungsverfahren zur Frage der statistisch ungeklärten Zuordnung von Hort, Ganztagsschulen und Übermittagsbetreuung in der amtlichen Statistik*. (DJI Working Paper) (Korrigierte Fassung.). München: Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Hüsken, K., Lippert, K., & Kuger, S. (2021). *Der Betreuungsbedarf bei Grundschulkindern* (DJI Kinderbetreuungsreport 2020). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Informationsdienst des Instituts der Deutschen Wirtschaft (2018). Ganztagsschule: Mehr als ein Mittagessen. *iwd*. <https://www.iwd.de/artikel/ganztagsschule-mehr-als-ein-mittagessen-400610/> [Stand: 07.10.2022].
- Kahlert, H. (2010). Bildungs- und Erziehungssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 67–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92027-6_4.
- Kanevski, R., & von Salisch, M. (2011). Fördert die Ganztagsschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 237–259. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0238-8>
- Kant, I. (1967). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784) (Kleine Vandenhoeck-Reihe). *Was ist Aufklärung?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kayed, T., Hubert, S., & Kuger, S. (2022). *Vereinbarkeit von Familie und Beruf: Kinderbetreuung, Elternzeit und Coronapandemie* (DJI-Kinderbetreuungsreport 2021). München: DJI.
- Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J. M., & Holtappels, H. G. (2021a). Ganztagsschulen, individuelle Förderung und die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 13–24). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J. M., & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2021b). Vorwort. *Individuelle Förderung an Ganztagsschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 5–7). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klieme, E., Holtappels, H. G., Rauschenbach, T., & Stecher, L. (2008). Ganztagsschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In H. G. Holtappels, E. Klieme & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (S. 354–383). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Klinkhammer, N., Kalicki, B., Kuger, S., Riedel, B., Schacht, D. D., & Meiner-Teubner, C. (2021). Einleitung: Fachpolitischer Hintergrund und Entstehungsprozess des KiQuTG-Monitorings. In N. Klinkhammer, B. Kalicki, S. Kuger, C. Meiner-Teubner, B. Riedel, D. D. Schacht et al. (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (1., S. 15–26). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004862w>.
- Klinkhammer, N., Schacht, D. D., Meiner-Teubner, C., Kuger, S., Kalicki, B., & Riedel, B. (2022). Kernbotschaften zur Qualität und Teilhabe im System der frühen Bildung. In

- N. Klinkhammer, D. D. Schacht, C. Meiner-Teubner, S. Kuger, B. Kalicki & B. Riedel (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht II: Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763972999>.
- Kohler, U., & Kreuter, F. (2017). *Datenanalyse mit Stata: Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung* (5. aktualisierte Auflage.). Berlin ; Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Koller, H.-C. (2009). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kopp, J., & Lois, D. (2014). Erste Schritte der Datenanalyse: Aufbereitung, Datenbeschreibung und bivariate Zusammenhänge. In J. Kopp & D. Lois (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse: Eine Einführung* (S. 45–78). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02300-3_4.
- Krais, B. (2014). Bildungssoziologie. *Die Deutsche Schule*, 106(3), 264–290.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19387-8>.
- Kühne, S., Maaz, K., Mank, S., Ordemann, J., & Schulz, S. M. (2019). *Bildung in Sachsen: Im Spiegel der Nationalen Bildungsberichterstattung 2018*. (DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Hrsg.). Frankfurt am Main & Berlin.
- Kultusministerkonferenz, (KMK) (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder* (Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002).
- Kultusministerkonferenz, (KMK) (2006). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2002 bis 2004*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz, (KMK) (2009). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2003 bis 2007* (S. 76). Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz, (KMK) (2014). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2008 bis 2012* (S. 77). Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz, (KMK) (2017). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2012 bis 2016* (S. 80). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz, (KMK) (2018). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2012 bis 2016* (S. 80). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

- Kultusministerkonferenz, (KMK) (2021). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2016 bis 2020* (S. 87). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz, (KMK) (2023). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2017 bis 2021* (S. 87). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Landeshauptstadt München (2016). *Münchner Bildungsbericht 2016*. München: Referat für Bildung und Sport.
- Landeshauptstadt München (2019). *Münchner Bildungsbericht 2019*. München: Landeshauptstadt München.
- Landeshauptstadt München (2022). *Pädagogische Rahmenkonzeption für die Kooperative Ganztagsbildung in München*. München.
- Lange, J. (2015). „Da war doch noch was?“ Der Hort als wenig beachtete Betreuungsalternative zur Ganztagschule im Grundschulalter. *Kommentierte Daten der Kinder und Jugendhilfe*, 18(3), 9–11.
- Lankes, E.-M., Burgmaier, F., Rudolph-Albert, F., Teubner, M., & Werner, S. (2018). *BILDUNGSBERICHT BAYERN 2018*. (Bayerisches Landesamt für Schule, Hrsg.). Gunzenhausen: MDV Maristen Druck & Verlag GmbH.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Lee, J., Zhang, Y., & Stankov, L. (2019). Predictive Validity of SES Measures for Student Achievement. *Educational Assessment*, 24(4), 305–326. Routledge. <https://doi.org/10.1080/10627197.2019.1645590>.
- LeFevre, J.-A., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(2), 55–66. Educational Publishing Foundation. <https://doi.org/10.1037/a0014532>.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2018a). *Informationen zur Kompetenztestung: 4. Welle: 2. Jahrgangsstufe*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi).
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2018b). *Informationen zur Kompetenztestung: 6. Welle: 4. Jahrgangsstufe*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi).
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2022). *Studienübersicht* (Studiendokumentation) (S. 17). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi).
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2018). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler* (2., korrigierte Auflage.). Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1–6: Ein Leseverständnistest für Erst bis Sechstklässler* (Deutsche Schultests). Göttingen: Hogrefe.
- Linberg, T., Struck, O., & Bäumer, T. (2018). Vorzug Ganztagschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1205–1227. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0830-2>.

- Lorenz, S. (1997). *Der Zusammenhang von Arbeitsgestaltung und Erwerbsleben unter besonderer Berücksichtigung der Erwerbstätigkeit von Frauen und Älteren*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Peter Lang International Academic Publishing Group. <https://doi.org/10.3726/b13585>.
- Lossen, K., Holtappels, H. G., Osadnik, F., & Tillmann, K. (2021). StEG-Lesen: Konzeption des Studiendesigns und des Leseförderprogramms. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & Heinz G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 168–178). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lossen, K., Tillmann, K., Holtappels, H. G., Rollett, W., & Hannemann, J. (2016). Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in Ganztagsgrundschulen. Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülerteilnahme und der Angebotsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 760–779.
- Ludwig, H. (1995). Moderne Ganztagsschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert: Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagsschule (Reihe Schule und Gesellschaft). In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagserziehung in der Schule: Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven* (S. 49–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95711-5_3.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_5.
- Mandl, H., & Kopp, B. (2007). Medienpädagogik. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 496–499). Weinheim & Basel: Beltz.
- Markert, T. (2011). Schule + Hort = ein Ganztagsangebot? Eine Bestandsaufnahme zur Zusammenarbeit von Grundschule und Hort im Ganztagsangebot (Studien zur ganztägigen Bildung). In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganztagsschule* (S. 99–114). Weinheim; München: Juventa.
- Marks, G. N., & O'Connell, M. (2021). Inadequacies in the SES-Achievement model: Evidence from PISA and other studies. *Review of Education*, 9(3), 1–36. <https://doi.org/10.1002/rev3.3293>.
- Mattes, M. (2015). *Das Projekt Ganztagsschule* (Zeithistorische Studien) (Band 56). Köln, Weimar und Wien: Böhlau.
- Meraviglia, C., & Buis, M. L. (2015). Class, Status, and Education: The Influence of Parental Resources on IEO in Europe, 1893-1987. *International Review of Social Research*, 5(1), 35–60. <https://doi.org/10.1515/irsr-2015-0004>.

- Nerowski, C. (2015). Der Begriff der Ganztagsschule. In S. Rahm, K. Rabenstein & C. Nerowski (Hrsg.), *Basiswissen Ganztagsschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven.* (S. 14–37). Weinheim und Basel: Beltz.
- OECD (2005). *PISA 2003 Technical Report* (S. 432). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Olczyk, M., Will, G., & Kristen, C. (2014). Personen mit Zuwanderungshintergrund im NEPS: Zur Bestimmung von Generationenstatus und Herkunftsgruppe. *NEPS Working Paper*, (41b).
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T. R., & Feinstein, A. R. (1996). A Simulation Study of the Number of Events per Variable in Logistic Regression Analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, 49(12), 1373–1379. [https://doi.org/10.1016/s0895-4356\(96\)00236-3](https://doi.org/10.1016/s0895-4356(96)00236-3).
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pohl, S., & Carstensen, C. H. (2012). *NEPS Technical Report – Scaling the Data of the Competence Tests* (NEPS Working Paper). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Prien, K. (2022). Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 9–10). Münster New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>.
- Quellenberg, H. (2008). Ganztagsschule im Spiegel der Statistik. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. (2., S. 14–36). Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Raithel, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91828-0>.
- Rauschenbach, T. (2005). Konturen einer neuen sozialen Bildungspraxis? In M. Opielka (Hrsg.), *Bildungsreform als Sozialreform: Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik* (S. 89–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91642-6_7.
- Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C., & Stolz, H.-J. (2012). *Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rauschenbach, T., Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M., & Olszenka, N. (2020). *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der TU Dortmund.

- Rauschenbach, T., Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M., & Olszenka, N. (2021). *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der TU Dortmund.
- Relikowski, I. (2012). *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00340-1>.
- Richter, M. (2010). Zur Adressierung von Eltern in Ganztägigen Bildungssettings. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 25–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_3.
- Riedel, B., & Klinkhammer, N. (2018). An incomplete revolution? Changes and challenges within German early childhood education and care policy. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli & N. Barbour (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (S. 49–70). London & California: Sage Publications.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1>.
- Rohm, T., Krohmer, K., & Gnambs, T. (2017). NEPS Technical Report for Reading-Scaling Results of Starting Cohort 2 for Grade 4. *NEPS Survey Paper*, (No. 30).
- Rollett, W., Lossen, K., & Holtappels, H. G. (2020). Ausgewählte Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1505–1522). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_111.
- Royston, P. (1991). Tests for departure from normality. *Stata Technical Bulletin*, 2, 16–17. StataCorp LP.
- Royston, P. (2009). Multiple imputation of missing values: Further update of ice, with an emphasis on categorical variables. *The Stata Journal*, 9(3), 466–477. <https://doi.org/10.1177/1536867X0900900308>.
- Samtleben, C., & Müller, K.-U. (2022). Care and careers: Gender (in)equality in unpaid care, housework and employment. *Research in Social Stratification and Mobility*, 77, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100659>.
- Sathian, B., Sreedharan, J., Baboo, S. N., Sharan, K., Abhilash, E. S., & Rajesh, E. (2010). Relevance of Sample Size Determination in Medical Research. *Nepal Journal of Epidemiology*, 1(1), 4–10. <https://doi.org/10.3126/nje.v1i1.4100>.
- Sauerwein, M., & Heer, J. (2020). Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 78–101. <https://doi.org/10.3262/ZP2001078>.
- Sauerwein, M. N., Thieme, N., & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*, 11(1), 81–97. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00318-0>.

- Schaller, F. (2020). *Die Politik der Bildungsarmut: Schul- und Bildungspolitik in Deutschland seit PISA*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748905097>.
- Schilcher, A., Glondys, M., & Wild, J. (2023). Leseunterricht in den Grundschulen in Deutschland. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 179–196). Münster ; New York: Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>.
- Schmidt, F.-H. (1995). Vom Schulhort zur Ganztagschule – Ausgangslage und Entwicklungschancen in Thüringen (Reihe Schule und Gesellschaft). In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagszerziehung in der Schule: Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven* (S. 251–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95711-5_15.
- Schneewind, K. A. (2008). Sozialisation in der Familie. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 256–273). Weinheim: Beltz.
- Schneewind, K. A. (2010). *Familienpsychologie* (3.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnittjer, I., Gerken, A.-L., & Petersen, L. A. (2020). NEPS Technical Report for Mathematics: Scaling Results of Starting Cohort 2 in Grade 4. *NEPS Survey Paper*, (69). <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP69:1.0>.
- Scholl, D. (2009). Ansprüche an öffentliche Erziehung: Sind die Zuständigkeiten und Leistungen der Institutionen Familie und Schule austauschbar? In J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung: Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 73–92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91814-3_5.
- Schöpa, M. M. (2014). *Die Ganztagschule. Entwicklungsstand, Nutzungspräferenzen und Perspektiven in Mecklenburg-Vorpommern*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Schulz-Gade, H. (2015). Ganztagschulbildung in Deutschland – Ausgewählte Aspekte zur Entwicklung und aktuellen Situation. *Bildung und Erziehung*, 68(2), 237–254. Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.7788/bue-2015-0208>.
- Schumann, K., & Sachse, K. A. (2022). Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 67–80). Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>.
- Schwingel, M. (2018). *Pierre Bourdieu zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. et al. (2020). TIMSS 2019: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky et al. (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–24). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830993193>.

- Schwippert, K., Wendt, H., & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191–207). Münster New York München Berlin: Waxmann.
- Sedlmeier, P., & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3.). Hallbergmoos: Pearson.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>.
- Skopek, J., Pink, S., & Bela, D. (2012). *Data Manual. Starting Cohort 2 – From Kindergarten to Elementary School. NEPS SC2 1.o.o. NEPS Research Data Paper*. Bamberg: University of Bamberg.
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN, & Freie Demokratische Partei (FDP) (2021). *Mehr Fortschritt wagen: Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Spieß, M. (2010). Der Umgang mit fehlenden Werten. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 117–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_6
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 259–284). Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>.
- StataCorp LLC (2019a). *STATA: MULTIPLE IMPUTATION REFERENCE MANUAL* (16. Auflage). Texas: Stata Press.
- StataCorp LLC (2019b). *STATA BASE REFERENCE MANUAL* (16. Auflage). Texas: Stata Press.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2024). Bevölkerung nach Gebietsstand (ab 1990). *Statistisches Bundesamt*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/liste-gebietstand.html> [Stand: 07.01.2024].
- StEG-Konsortium (2015). *Ganztagsschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen & München.
- StEG-Konsortium (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012-2015*. Frankfurt am Main: DIPF. 10.25656/01:19106.
- StEG-Konsortium (2019a). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, StEG*. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen & München.
- StEG-Konsortium (2019b). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagsschule*. Frankfurt am Main: DIPF.

- Steiner, C. (2011). Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 57–75). Weinheim; Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19189>.
- Steinmann, I., & Strietholt, R. (2019). Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), 285–306.
- Steinmann, I., Strietholt, R., & Caro, D. (2019). Participation in extracurricular activities and student achievement: Evidence from German all-day schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 155–176. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1540435>.
- Stoetzer, M.-W. (2017). Voraussetzungen und Probleme der einfachen Regression. In M.-W. Stoetzer (Hrsg.), *Regressionsanalyse in der empirischen Wirtschafts- und Sozialforschung Band 1: Eine nichtmathematische Einführung mit SPSS und Stata* (Band 5, S. 133–210). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53824-1_5
- Strietholt, R., Manitius, V., Berkemeyer, N., & Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 737–761. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0634-6>.
- Stubbe, T. C., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Krieg, M., & Schlitter, T. (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–177). Münster ; New York: Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>.
- Stubbe, T. C., Krieg, M., Beese, C., & Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky et al. (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 263–290). Münster, New York: Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830993193>
- Süßlin, W. (2015). Unterstützungsbedarf von Eltern bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder. In S. Walper (Hrsg.), *Was Eltern wollen: Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung* (S. 7–17). Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Thaning, M., & Hällsten, M. (2020). The End of Dominance? Evaluating Measures of Socio-Economic Background in Stratification Research. *European Sociological Review*, 36(4), 533–547. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa009>.

- Tillmann, K., Lossen, K., Rollett, W., Holtappels, H. G., & Wutschka, K. (2021). Ganztagschulen, individuelle Förderung und die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & Heinz G. Holtappels (Hrsg.), *Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganzttag auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe* (S. 179–203). Weinheim und Basel: Beltz.
- Tillmann, K., Sauerwein, M., Hannemann, J., Decristan, J., Lossen, K., & Holtappels, H. G. (2018). Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen* (S. 289–307). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8>.
- Tillmann, K.-J., & Meier, U. (2001). Schule Familie und Freunde: Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 468–509). Opladen: Leske und Budrich.
- UCLA: Statistical Consulting Group (o. J.). Multiple Imputation in Stata. https://stats.oarc.ucla.edu/stata/seminars/mi_in_stata_pt1_new/ [Stand: 24.09.2023].
- Valtin, R. (2017). Einordnung der IGLU-2016-Befunde in das europäische Rahmenkonzept für gute Leseförderung. In Hußmann, Anke, Wendt, Heike, Bos, Wilfried, Bremerich-Vos, Albert, Kasper, Daniel, Lankes, Eva-Maria et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 315–328). Münster ; New York: Waxmann Verlag GmbH. 10.25656/01:15476
- Van Buuren, S., Boshuizen, H. C., & Knook, D. L. (1999). Multiple imputation of missing blood pressure covariates in survival analysis. *Statistics in Medicine*, 18(6), 681–694.
- Vogel, P. (2019). *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Von Hippel, P. T. (2007). Regression with Missing Ys: An Improved Strategy for Analyzing Multiply Imputed Data. *Sociological Methodology*, 37(1), 83–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2007.00180.x>.
- Von Saldern, M. (2012). Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 68–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_4.
- Walper, S. (2007). Familie. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 238–241). Weinheim & Basel: Beltz.
- Walper, S., Langmeyer, A., & Wendt, E.-V. (2015). Sozialisation in der Familie (Pädagogik). In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., S. 364–392). Weinheim: Beltz.

- Weber, E. (1999). *Grundfragen und Grundbegriffe. 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik* (8.). Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Wegner, B., Bellin, N., & Tamke, F. (2009). Ganztagsschule in Deutschland. In H. Merckens, A. Schröder-Lenzen & H. Kuper (Hrsg.), *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich* (S. 19–34). Münster u.a.: Waxmann.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>.
- White, I. R., & Carlin, J. B. (2010). Bias and efficiency of multiple imputation compared with complete-case analysis for missing covariate values. *Statistics in Medicine*, 29(28), 2920–2931. <https://doi.org/10.1002/sim.3944>.
- White, I. R., Royston, P., & Wood, A. M. (2011). Multiple imputation using chained equations: Issues and guidance for practice. *Statistics in Medicine*, 30(4), 377–399. <https://doi.org/10.1002/sim.4067>.
- Wiater, W. (2009). Theorie der Schule. In L. Haag, S. Rahm, J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (4., S. 29–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838529493>.
- Wiere, A. (2011a). Warum Ganztagsschule? Rekonstruktion einer bildungspolitischen Kampagne. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Vision und Alltag der Ganztagsschule: Die Ganztagsschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis* (S. 13–32). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Wiere, A. (2011b). Wie wirkt die Ganztagsschule? Forschungsfragen und Befunde. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Vision und Alltag der Ganztagsschule: Die Ganztagsschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis* (S. 33–58). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Wohlklinger, F., Ditton, H., von Maurice, J., Haugwitz, M., & Blossfeld, H.-P. (2011). 10 Motivational concepts and personality aspects across the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 155–168. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0184-5>
- ZDFheute (2022, Dezember 9). Grundschulen: „Die Situation ist dramatisch“. <https://www.zdf.de/uri/f5e4b62a-a0b9-41ce-9d4d-889718e4ef8f> [Stand: 21.12.2022].
- Zinn, S., Würbach, A., Steinhauer, H. W., & Hammon, A. (2020). Attrition and selectivity of the NEPS starting cohorts: an overview of the past 8 years. *ASTA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 14(2), 163–206. <https://doi.org/10.1007/s11943-020-00268-7>.
- Züchner, I. (2011). Ganztagsschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 291–311). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Züchner, I., & Fischer, N. (2011). Ganztagsschulentwicklung und Ganztagserschulung. Eine Einleitung. (Studien zur ganztägigen Bildung). In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 9–17). Weinheim ; Basel: Beltz Juventa.
- Züchner, I., & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 349–367. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0477-y>.

B Hinweis zum Datensatz

Diese Arbeit verwendete Daten des Nationalen Bildungspanels (Blossfeld & Roßbach, 2019). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). Edition ZfE* (2. Auflage). Springer VS.

C Anhang

Der folgende Anhang enthält Detailergebnisse in Abbildungs- und Tabellenform, welche für vertiefende Betrachtungen herangezogen werden können. Neben ausgewählten deskriptiven Abbildungen zu den Ausreißern in bestimmten Teilgruppen (ab Anhang S. 318) finden sich zwei Übersichtstabellen mit den detaillierten Kennwerten der Voraussetzungsprüfungen für das Schuljahr 2 sowie Schuljahr 4 (ab S. 323). Weiterhin werden Tabellen der Berechnungen zur Hypothese H₁ (ab S. 326) sowie die detaillierten Kontingenztabellen zur Prüfung der Hypothese H₂ (ab S. 326) vorgestellt. Zudem finden sich weitere Tabellen zur Prüfung der Hypothesen H₄ bis H₁₁ (ab S. 332) und der längsschnittlichen Hypothesen LH₁ bis LH₅ (ab S. 340).

C.1 Vertiefende Abbildungen und Tabellen der Voraussetzungsprüfungen

Box-Plots der Modelle M1-4 und M2-4 mit der abhängigen Variablen Lesefähigkeit in SJ2

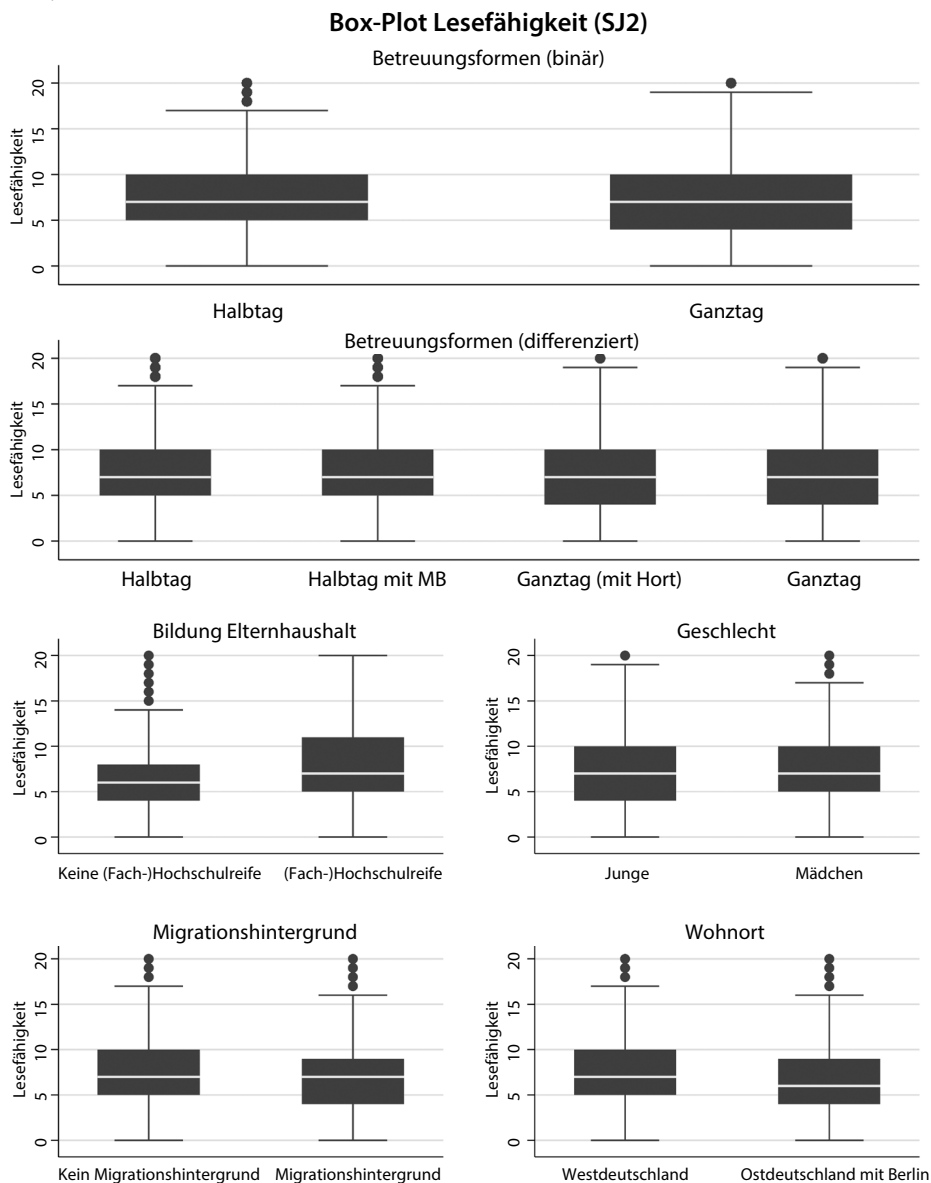


Abbildung 32: Box Plots zur Hypothese 4 mit der abhängigen Variablen Lesefähigkeit zum Schuljahr 2 in den verschiedenen Teilgruppen der unabhängigen Variablen

Box-Plots der Modelle M1-4 und M2-4 mit der transformierten abhängigen Variablen Lesefähigkeit in SJ2

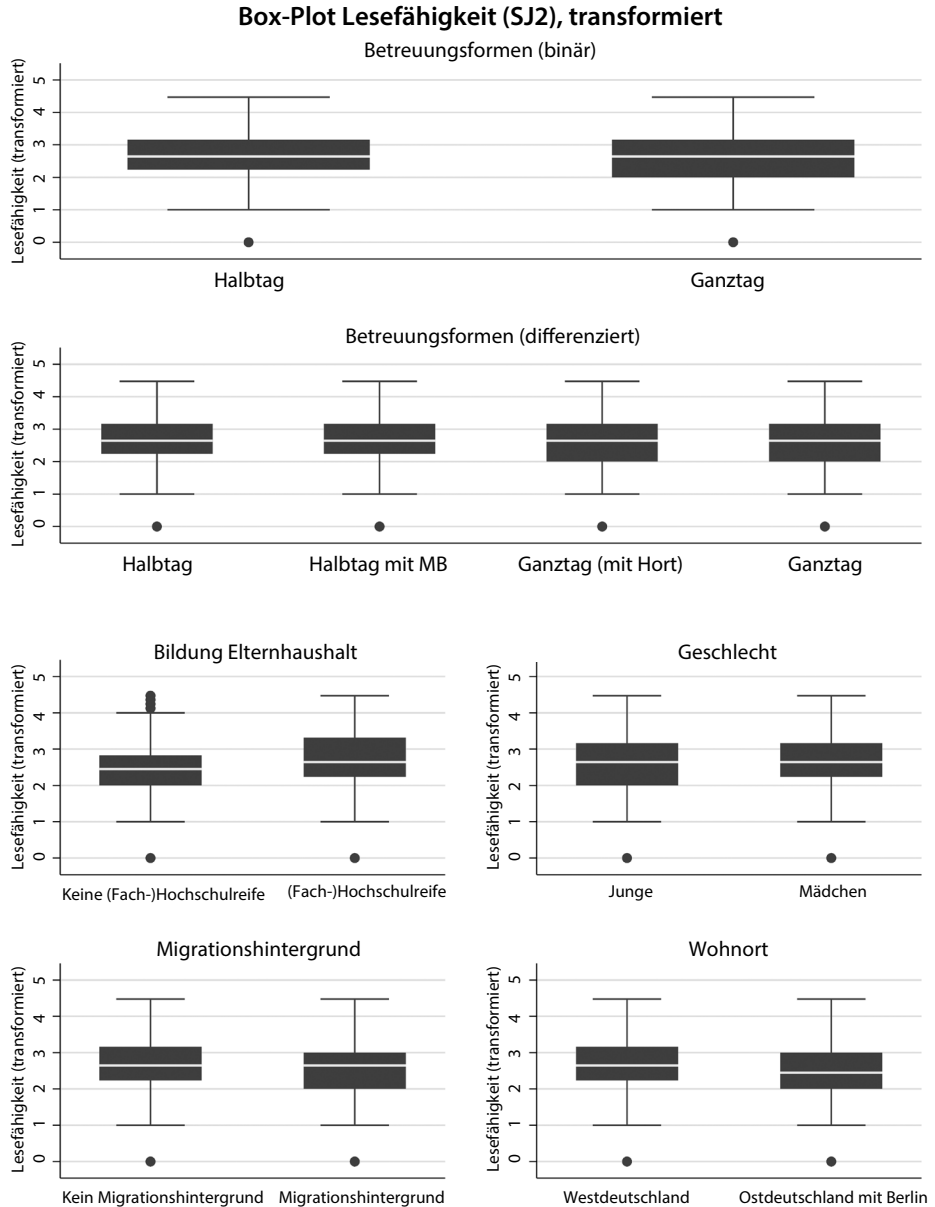


Abbildung 33: Box Plots zur Hypothese 4 mit der transformierten abhängigen Variablen Lesefähigkeit zum Schuljahr 2 in den verschiedenen Teilgruppen der unabhängigen Variablen

Box-Plots der Modelle M1-5 und M2-5 mit der abhängigen Variable mathematische Kompetenz in SJ2

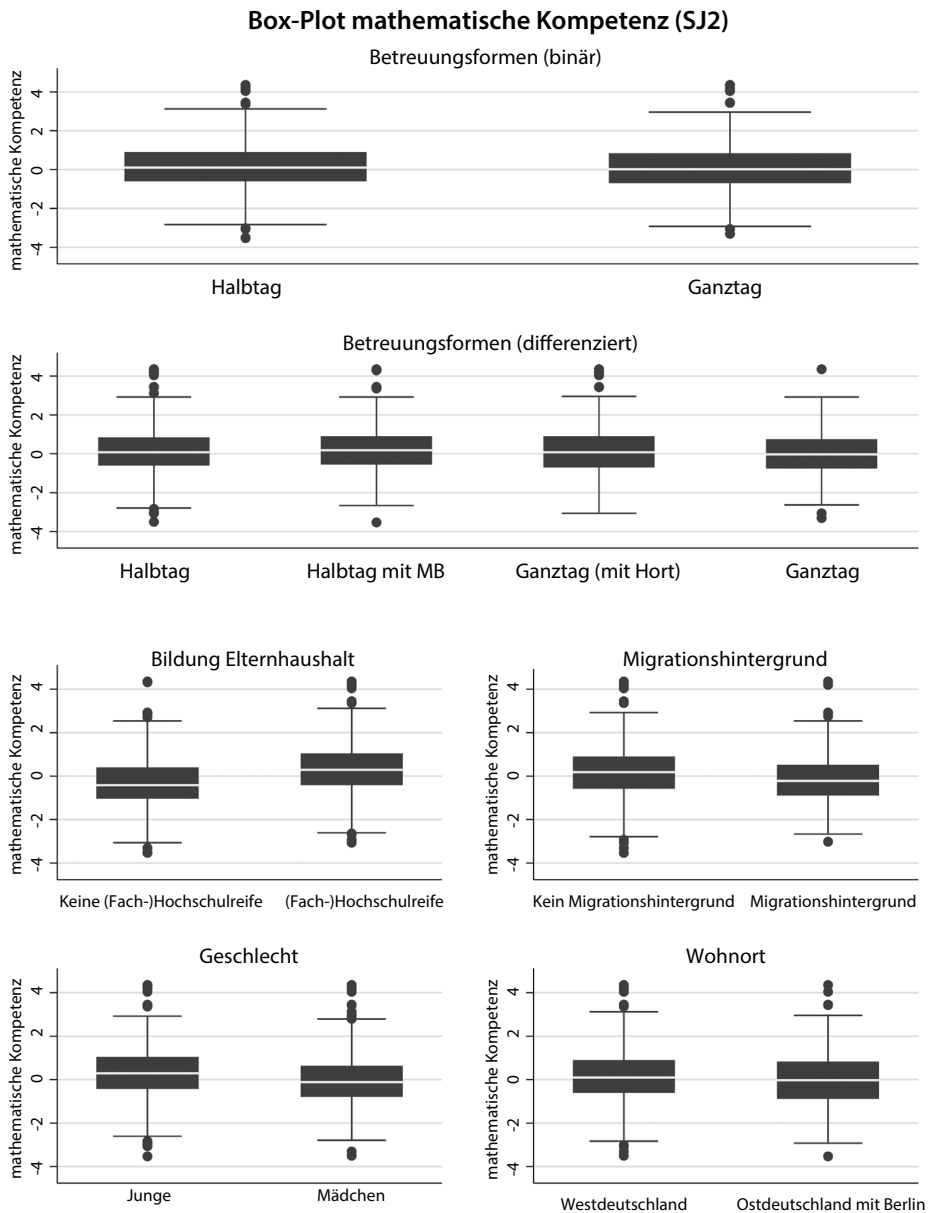


Abbildung 34: Box Plots zur Hypothese 5 mit der abhängigen Variablen mathematische Kompetenz zum Schuljahr 2 in den verschiedenen Teilgruppen der unabhängigen Variablen

Box-Plots der Modelle M1-6 und M2-6 mit der abhängigen Variablen Anstrengungsbereitschaft in SJ2

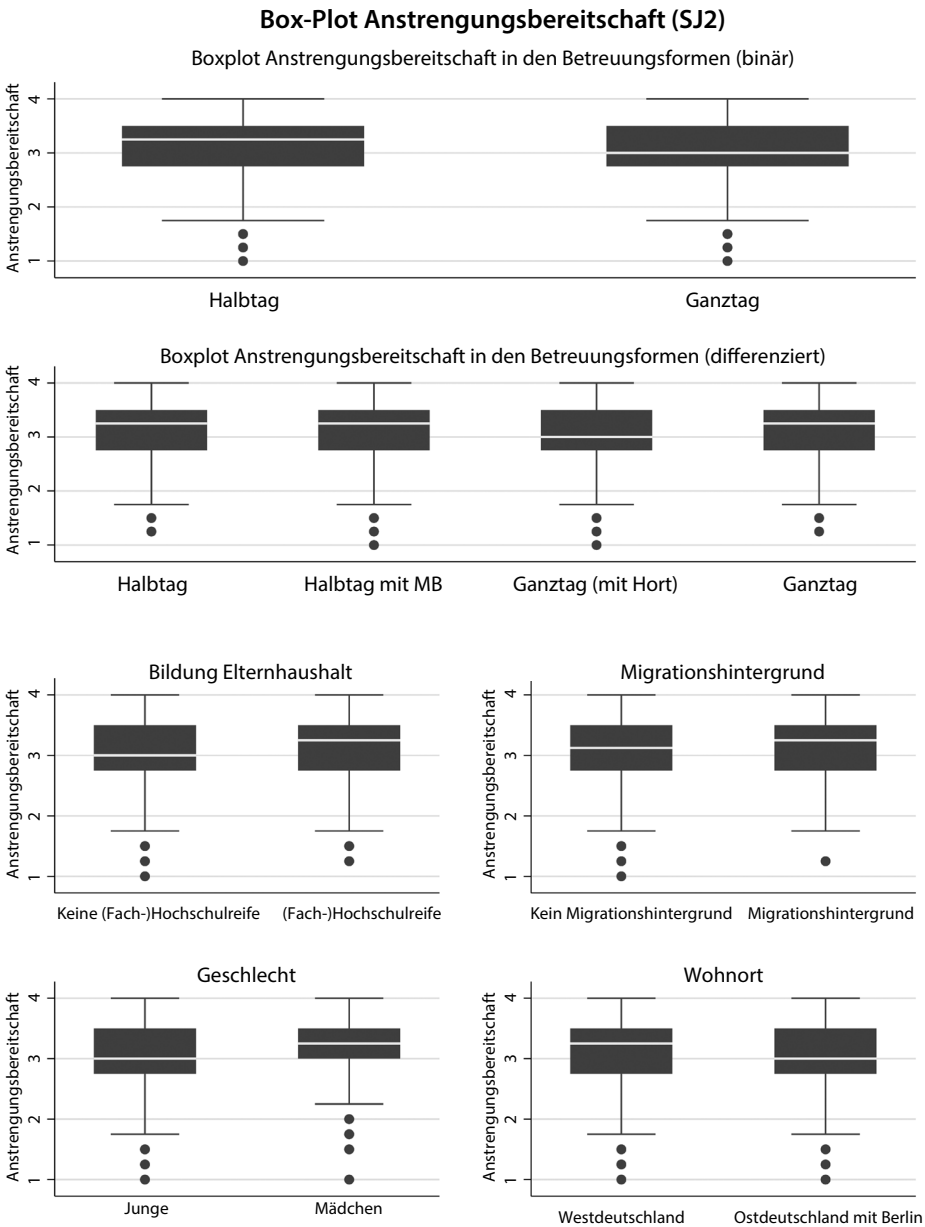


Abbildung 35: Box Plots zur Hypothese 6 mit der abhängigen Variablen Anstrengungsbereitschaft zum Schuljahr 2 in den verschiedenen Teilgruppen der unabhängigen Variablen

Box-Plots der Modelle M1-6 und M2-6 mit der transformierten abhängigen Variablen Anstrengungsbereitschaft in SJ2

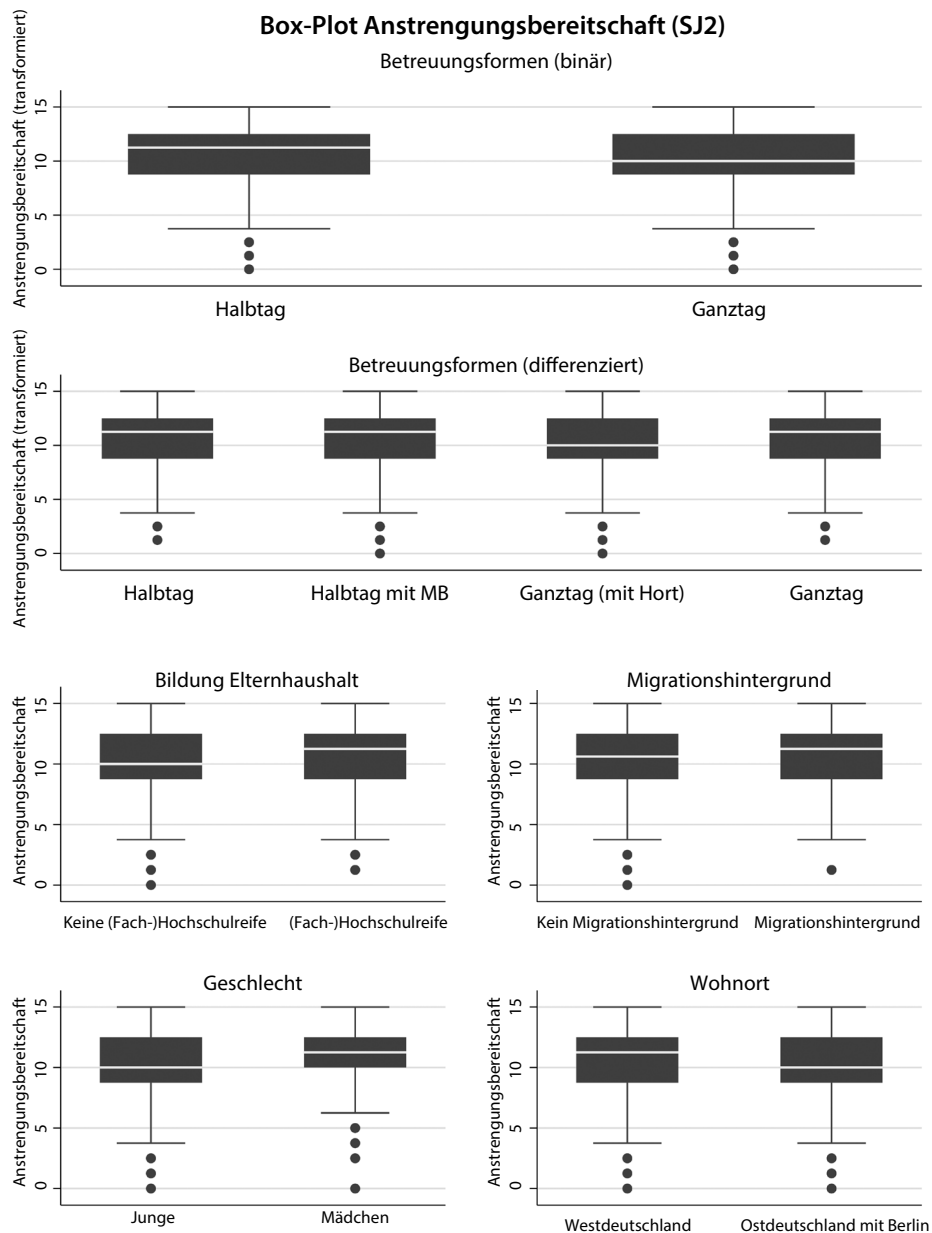


Abbildung 36: Box Plots zur Hypothese 6 mit der transformierten abhängigen Variablen Anstrengungsbereitschaft zum Schuljahr 2 in den verschiedenen Teilgruppen der unabhängigen Variablen

C.2 Übersichtstabelle der detaillierten Kennwerte der Voraussetzungsprüfungen: Schuljahr 2 (SJ2)

Tabelle 42: Übersichtstabelle der detaillierten Kennwerte der Voraussetzungsprüfungen: Schuljahr 2; 1 Interaktionsterme bei Zusammenfassung der maximalen VIF-Werte ausgeschlossen, aber auch hier sind keine problematischen Werte vorhanden.

Modell	AV	Transformation	Ladder ¹	Breusch-Pagan	Breusch-Pagan (T)	Ausreißer	Ausreißer (T)
M1-4	Lesefähigkeit	Quadratwurzel	Orig.: $\chi^2 = 205,29$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = 113,16$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 17,86$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 3,63$; $p > .05$	9 von 10	10 von 10
M2-4				$\chi^2 (1) = 19,86$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 3,12$; $p > .05$	11 von 12	12 von 12
M1-5	Mathematische Kompetenz	N. v.	Orig.: $\chi^2 = 409,09$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = \text{N. v.}$	$\chi^2 (1) = 5,01$; $p < .05$	N. v.	10 von 10	N. v.
M2-5				$\chi^2 (1) = 4,97$; $p < .05$		12 von 12	
M1-6	Anstrengungs- bereitschaft	Quadratierung	Orig.: $\chi^2 = 101,51$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = 151,94$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 9,05$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 0,44$; $p > .05$	10 von 10	1 von 10
M2-6				$\chi^2 (1) = 9,36$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 0,45$; $p > .05$	12 von 12	1 von 12
M1-7	Lernfreude	Quadratierung	Orig.: $\chi^2 = 833,77$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = 390,00$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 73,49$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 39,96$; $p < .00$	10 von 10	7 von 10
M2-7				$\chi^2 (1) = 79,10$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 43,48$; $p < .00$	12 von 12	7 von 12
M1-8	Soziale Fähigkeit	Quadratwurzel	Orig.: $\chi^2 = 253,71$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = 143,14$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 13,70$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 52,01$; $p < .00$	7 von 10	7 von 10
M2-8				$\chi^2 (1) = 12,63$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 50,58$; $p < .00$	8 von 12	8 von 12
M1-9	Störendes Verhalten	Quadratwurzel	Orig.: $\chi^2 = 310,14$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = 377,55$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 67,38$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 32,04$; $p < .00$	1 von 10	0 von 10
M2-9				$\chi^2 (1) = 66,46$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 31,37$; $p < .00$	1 von 12	0 von 12
M1-10	Soziale Integration	Quadratierung	Orig.: $\chi^2 = 739,89$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = 379,71$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 15,95$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 10,32$; $p < .00$	10 von 10	10 von 10
M2-10				$\chi^2 (1) = 23,60$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 14,48$; $p < .00$	12 von 12	11 von 12
M1-11	Eigenständigkeit	Quadratierung	Orig.: $\chi^2 = 322,74$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = 362,98$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 9,98$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 3,17$; $p > .05$	10 von 10	3 von 10
M2-11				$\chi^2 (1) = 19,85$; $p < .00$	$\chi^2 (1) = 3,05$; $p > .05$	12 von 12	5 von 12

1 Die originale sowie transformierte Variable wurden sowohl in M1 - als auch M2-Modellen verwendet, werden hier jedoch übersichtshalber untereinander dargestellt.

Modell	AV	NV Residuen	NV Residuen (T)	VIF Ø	VIF Min	VIF Max ¹
M1-4	Lesefähigkeit	W' = 0,97; p<0,0	W' = 0,99; p<0,0	1,99	1,00	3,49
M2-4		W' = 0,97; p<0,0	W' = 0,99; p<0,0	2,98	1,00	4,26
M1-5	Mathematische Kompetenz	W' = 0,99; p<0,0	N. v.	1,98	1,00	3,46
M2-5		W' = 0,99; p<0,0		1,36	1,00	1,66
M1-6	Anstrengungs- bereitschaft	W' = 0,98; p<0,0	W' = 0,98; p<0,0	1,98	1,00	3,44
M2-6		W' = 0,98; p<0,0	W' = 0,99; p<0,0	2,94	1,00	4,20
M1-7	Lernfreude	W' = 0,87; p<0,0	W' = 0,90; p<0,0	1,97	1,00	3,42
M2-7		W' = 0,88; p<0,0	W' = 0,90; p<0,0	2,94	1,00	4,22
M1-8	Soziale Fähigkeit	W' = 0,99; p<0,0	W' = 0,98; p<0,0	1,95	1,00	3,36
M2-8		W' = 0,99; p<0,0	W' = 0,98; p<0,0	2,86	1,00	4,12
M1-9	Störendes Verhalten	W' = 0,93; p<0,0	W' = 0,96; p<0,0	1,95	1,00	3,35
M2-9		W' = 0,93; p<0,0	W' = 0,96; p<0,0	1,35	1,00	1,65
M1-10	Soziale Integration	W' = 0,88; p<0,0	W' = 0,90; p<0,0	1,98	1,00	3,43
M2-10		W' = 0,87; p<0,0	W' = 0,89; p<0,0	1,36	1,00	1,64
M1-11	Eigenständigkeit	W' = 0,94; p<0,0	W' = 0,96; p<0,0	1,97	1,00	3,41
M2-11		W' = 0,94; p<0,0	W' = 0,96; p<0,0	2,92	1,00	4,18

C.3 Übersichtstabelle der detaillierten Kennwerte
der Voraussetzungsprüfungen: Schuljahr 4 (SJ4)

Tabelle 43: Übersichtstabelle der detaillierten Kennwerte der Voraussetzungsprüfungen: Schuljahr 4

Modell	AV	Ladder	Breusch-Pagan	Ausreißer	NV Residuen	VIF Ø	VIF Min	VIF Max ¹
M3-1	Lesekompetenz (SJ4)	Orig.: $\chi^2 = 16,35$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = \text{N. v.}$	$\chi^2 (1) = 14,89$; $p < .00$	12 von 12	$W' = 0,97$; $p < .00$	3,34	1,01	5,29
M3-2	Mathematische Kompetenz (SJ4)	Orig.: $\chi^2 = 62,22$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = \text{N. v.}$	$\chi^2 (1) = 1,78$; $p > .05$	12 von 12	$W' = 0,99$; $p < .00$	3,59	1,00	5,30
M3-3	Anstrengungs-bereitschaft (SJ4)	Orig.: $\chi^2 = 39,16$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = \text{N. v.}$	$\chi^2 (1) = 0,00$; $p > .05$	12 von 12	$W' = 0,99$; $p < .00$	3,58	1,00	5,27
M3-4	Lernfreude (SJ4)	Orig.: $\chi^2 = 161,07$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = \text{N. v.}$	$\chi^2 (1) = 0,92$; $p > .05$	12 von 12	$W' = 0,94$; $p < .00$	3,59	1,00	5,32
M3-5	Soziale Fähigkeit (SJ4)	Orig.: $\chi^2 = 9,62$; $p < .00$ Transf.: $\chi^2 = \text{N. v.}$	$\chi^2 (1) = 0,00$; $p > .05$	12 von 12	$W' = 0,95$; $p < .00$	3,27	1,01	4,67

¹Interaktionsterme bei Zusammenfassung der maximalen VIF-Werte ausgeschlossen, aber auch hier sind keine problematischen Werte vorhanden.

C.4 Vertiefende Tabellen der Berechnungen für Hypothese H1

Tabelle 44: Übersicht der Medianregressionen mit der abhängigen Variablen Betreuungszeit und der unabhängigen Variablen der Betreuungsform (differenziert) unter Verwendung verschiedener Referenzkategorien

		H1a	H1b	H1c	H1d	
		Koeffizient (Robust SE)	Koeffizient (Robust SE)	Koeffizient (Robust SE)	Koeffizient (Robust SE)	
Konstante		22,00*** (0,09)	30,00*** (0,27)	38,00*** (0,63)	36,00*** (0,35)	
Betreuungsform	HTS	(Referenz) ¹	-8,00*** (0,28)	-16,00*** (0,64)	-14,00*** (0,37)	
		HTS+MB	8,00*** (0,28)	(Referenz) ¹	-8,00*** (0,68)	-6,00*** (0,44)
	Hort	16,00*** (0,64)	8,00*** (0,68)	(Referenz) ¹	2,00** (0,72)	
		GTS	14,00*** (0,37)	6,00*** (0,44)	-2,00** (0,72)	(Referenz) ¹
	Pseudo R ²		0,42	0,42	0,42	0,42
	n		4794	4794	4794	4794

Anmerkungen: Referenzkategorie wechselt zwischen den Modellen¹

*p<.05; **p<.01; ***p<.001.

C.5 Vertiefende Abbildung und Tabellen der Berechnungen zur Hypothese H2

Die nachfolgenden Tabellen werden in der Abfolge angeordnet, in der sie im Text erwähnt werden.

Tabelle 45: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich weiterer Angebote: Warme Mittagsmahlzeiten (H2v)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	18%	16%	10%	1%
	Halbjährlich und seltener ¹	0%	0%	0%	0%
	Vierteljährlich ¹	0%	0%	0%	0%
	Monatlich ¹	0%	0%	0%	0%
	1 mal pro Woche	1%	1%	<1%	0%
	2–3 mal pro Woche	3%	1%	<1%	1%
	4–5 mal pro Woche	78%	82%	90%	98%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(9, n=3856)=145,95$; $p<.001$; $V=.11$.

Prozentzahlen bilden Spaltenprozente ab.

Im Chi-Quadrat-Test nicht berücksichtigt da in keiner der einzelnen Gruppe gültige Werte vorhanden sind.¹

Tabelle 46: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des Förderunterrichts für SchülerInnen mit niedrigen Fachleistungen (H2c)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	16%	12%	11%	8%
	Halbjährlich und seltener	1%	1%	<1%	1%
	Vierteljährlich	1%	<1%	0%	0%
	Monatlich	1%	<1%	<1%	0%
	1 mal pro Woche	34%	37%	32%	30%
	2–3 mal pro Woche	32%	35%	32%	41%
	4–5 mal pro Woche	15%	15%	24%	20%
Gesamt		100%	99%	99%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n=3818)=97,93$; $p<.001$; $V=.10$. Prozentzahlen bilden Spaltenprozente ab.

Tabelle 47: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich musikalisch-künstlerischer Lernangebote (H2k)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	13%	10%	11%	2%
	Halbjährlich und seltener	3%	3%	3%	3%
	Vierteljährlich	2%	1%	1%	<1%
	Monatlich	1%	<1%	<1%	2%
	1 mal pro Woche	52%	52%	48%	42%
	2–3 mal pro Woche	23%	26%	29%	35%
	4–5 mal pro Woche	6%	7%	9%	15%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n=3793)=138,41$; $p<.001$; $V=.11$. Prozentzahlen bilden Spaltenprozente ab.

Tabelle 48: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des Förderunterrichts für SchülerInnen mit hohen Fachleistungen (H2b)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	50%	43%	30%	29%
	Halbjährlich und seltener	2%	1%	3%	5%
	Vierteljährlich	1%	1%	<1%	1%
	Monatlich	6%	5%	7%	4%
	1 mal pro Woche	29%	35%	42%	35%
	2–3 mal pro Woche	8%	9%	12%	20%
	4–5 mal pro Woche	4%	5%	7%	7%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n=3734)=188,65$; $p<.001$; $V=.10$. Prozentzahlen bilden Spaltenprozente ab.

Tabelle 49: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich Projekte Gemeinschaftsaufgaben (H2o)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	57%	50%	50%	38%
	Halbjährlich und seltener	1%	1%	1%	0%
	Vierteljährlich	3%	6%	8%	4%
	Monatlich	14%	18%	13%	17%
	1 mal pro Woche	22%	23%	27%	34%
	2–3 mal pro Woche	2%	2%	2%	4%
	4–5 mal pro Woche	<1%	<1%	<1%	3%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n=3707)=151,56$; $p<.001$; $V=.12$.

Prozentzahlen bilden Spaltenprozent ab.

Tabelle 50: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich der Lernangebote Naturwissenschaften (H2g)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	50%	49%	43%	36%
	Halbjährlich und seltener	5%	4%	6%	5%
	Vierteljährlich	3%	4%	3%	0%
	Monatlich	3%	1%	1%	4%
	1 mal pro Woche	34%	35%	37%	42%
	2–3 mal pro Woche	5%	7%	9%	10%
	4–5 mal pro Woche	1%	1%	1%	2%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n=3513)=83,75$; $p<.001$; $V=.09$.

Prozentzahlen bilden Spaltenprozent ab.

Tabelle 51: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des Handwerklichen und der Hauswirtschaft (H2m)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	40%	42%	33%	27%
	Halbjährlich und seltener	4%	5%	3%	2%
	Vierteljährlich	3%	2%	2%	1%
	Monatlich	4%	3%	1%	5%
	1 mal pro Woche	38%	40%	47%	39%
	2–3 mal pro Woche	10%	9%	14%	25%
	4–5 mal pro Woche	1%	1%	<1%	2%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n=3784)=168,38$; $p<.001$; $V=.12$.

Prozentzahlen bilden Spaltenprozent ab.

Tabelle 52: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des sozialen Lernens (H2p)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	47%	46%	46%	34%
	Halbjährlich und seltener	4%	2%	6%	5%
	Vierteljährlich	4%	4%	5%	5%
	Monatlich	7%	5%	6%	6%
	1 mal pro Woche	32%	38%	35%	38%
	2–3 mal pro Woche	3%	1%	2%	8%
	4–5 mal pro Woche	3%	3%	1%	5%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n=3769)=113,79$; $p<.001$; $V=.10$. Prozentzahlen bilden Spaltenprozente ab.

Tabelle 53: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts für SchülerInnen mit nichtdeutscher Herkunft (H2e)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	71%	75%	76%	61%
	Halbjährlich und seltener ¹	0%	0%	0%	0%
	Vierteljährlich ¹	0%	0%	0%	0%
	Monatlich ¹	0%	0%	0%	0%
	1 mal pro Woche	24%	21%	17%	25%
	2–3 mal pro Woche	6%	3%	5%	13%
	4–5 mal pro Woche	<1%	<1%	2%	1%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(9, n=3873)=106,97$; $p<.001$; $V=.10$. Prozentzahlen bilden Spaltenprozente ab.

Im Chi-Quadrat-Test nicht berücksichtigt da in keiner der einzelnen Gruppe gültige Werte vorhanden sind.¹

Tabelle 54: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des Lernangebots Fremdsprachen (H2i)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	72%	64%	65%	64%
	Halbjährlich und seltener	2%	2%	3%	5%
	Vierteljährlich	<1%	<1%	0%	0%
	Monatlich	1%	<1%	0%	2%
	1 mal pro Woche	19%	27%	25%	22%
	2–3 mal pro Woche	5%	5%	6%	5%
	4–5 mal pro Woche	1%	1%	<1%	2%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n=3512)=63,91$; $p<.001$; $V=.08$.

Prozentzahlen bilden Spaltenprozente ab.

Tabelle 55: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich der Lernangebote Politik, Philosophie, Ethik und Religion (H2l)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	86%	82%	84%	84%
	Halbjährlich und seltener	2%	3%	2%	2%
	Vierteljährlich	2%	1%	0%	0%
	Monatlich ¹	0%	0%	0%	0%
	1 mal pro Woche	9%	13%	14%	11%
	2–3 mal pro Woche	<1%	<1%	1%	3%
	4–5 mal pro Woche	1%	1%	0%	<1%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(15, n=3151)=80,09$; $p<.001$; $V=.09$. Prozentzahlen bilden Spaltenprozent ab.

Im Chi-Quadrat-Test nicht berücksichtigt da in keiner der einzelnen Gruppe gültige Werte vorhanden sind.¹

Tabelle 56: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich der Freizeitangebote: Formen interkulturellen Lernens (H2q)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	81%	82%	77%	62%
	Halbjährlich und seltener	4%	2%	4%	8%
	Vierteljährlich	3%	2%	1%	1%
	Monatlich	2%	2%	4%	2%
	1 mal pro Woche	5%	7%	10%	16%
	2–3 mal pro Woche	2%	2%	2%	6%
	4–5 mal pro Woche	2%	3%	2%	6%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n=3544)=169,70$; $p<.001$; $V=.13$. Prozentzahlen bilden Spaltenprozent ab.

Tabelle 57: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich vorübergehender Angebote: Projektstage (H2t)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	18%	13%	8%	16%
	Halbjährlich und seltener	55%	58%	48%	53%
	Vierteljährlich	19%	21%	32%	23%
	Monatlich	7%	8%	10%	8%
	1 mal pro Woche	1%	1%	2%	0%
	2–3 mal pro Woche	<1%	<1%	<1%	<1%
	4–5 mal pro Woche ¹	0%	0%	0%	0%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(15, n=3768)=100,99$; $p<.001$; $V=.09$. Prozentzahlen bilden Spaltenprozent ab.

Im Chi-Quadrat-Test nicht berücksichtigt da in keiner der einzelnen Gruppe gültige Werte vorhanden sind.¹

Tabelle 58: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich vorübergehender Angebote: Projektwochen (H2u)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	28%	22%	16%	18%
	Halbjährlich und seltener	69%	71%	71%	78%
	Vierteljährlich	3%	6%	11%	4%
	Monatlich	1%	1%	2%	<1%
	1 mal pro Woche ¹	0%	0%	0%	0%
	2–3 mal pro Woche ¹	0%	0%	0%	0%
	4–5 mal pro Woche ¹	0%	0%	0%	0%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(9, n=3798)=129,95$; $p<.001$; $V=.11$. Prozentzahlen bilden Spaltenprozent ab.

Im Chi-Quadrat-Test nicht berücksichtigt da in keiner der einzelnen Gruppe gültige Werte vorhanden sind.¹

Tabelle 59: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich weiterer Angebote: Dauerprojekte (H2w)

Relative Häufigkeit		Betreuungsform			
		HTS	HTS+MB	Hort	GTS
Angebotsintensität	Nicht vorhanden	29%	15%	14%	13%
	Halbjährlich und seltener	3%	2%	1%	2%
	Vierteljährlich	2%	1%	<1%	1%
	Monatlich	3%	3%	1%	6%
	1 mal pro Woche	55%	61%	63%	49%
	2–3 mal pro Woche ¹	9%	8%	8%	15%
	4–5 mal pro Woche ¹	9%	10%	12%	14%
Gesamt		100%	100%	100%	100%

Anmerkungen: $\chi^2(18, n=3816)=100,49$; $p<.001$; $V=.09$. Prozentzahlen bilden Spaltenprozent ab.

C.6 Vertiefende Abbildung und Tabellen der Berechnungen zu den Hypothesen H4 bis H11

Tabelle 60: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lesekompetenz im Schuljahr 2 und die differenzierte unabhängige Variable Betreuungsform (M2-4) in multipl imputierten Datensätzen (m=40)

		M2-4	
		OLS Koeffizient (Robust SE) ⁷	Median Koeffizient (Robust SE)
Konstante		6,46***	6,00***
		(0,19)	(0,21)
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	0,06	0,00
		(0,32)	(0,35)
	Hort	-0,08	-0,31
		(0,36)	(0,48)
	GTS	-0,79**	-1,00**
		(0,33)	(0,41)
Bildungsherkunft ²		1,53***	1,00***
		(0,20)	(0,23)
Geschlecht ³		0,48***	0,50***
		(0,13)	(0,14)
Migrationshintergrund ⁴		-0,10	0,00
		(0,18)	(0,19)
Wohnort ⁵		-0,85**	-0,50*
		(0,28)	(0,24)
Wechselwirkung (binär) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # GTS	—	—
Wechselwirkung (diff.) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	0,15	0,50
		(0,37)	(0,41)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	-0,33	0,31
		(0,42)	(0,53)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	0,51	1,00*
		(0,43)	(0,49)
Korrigiertes R ²		4,01%	N.V.
n		4325	4325

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶; Die Standardfehler wurden zusätzlich für 359 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷; *p<.05; **p<.01; *** p<.001.

Tabelle 61: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 2 und die binäre unabhängige Variable Betreuungsform (M1-6) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		M1-6		
		OLS Koeffizient (Robust SE) ⁷	Median Koeffizient (SE)	AV transf. Koeffizient (Robust SE) ⁷
Konstante		3,00*** (0,02)	3,00*** (0,01)	9,35*** (0,12)
Betreuungsform (binär) ¹	GTS	-0,07* (0,03)	0,00 (0,02)	-0,37 (0,20)
Bildungsherkunft ²		0,05* (0,02)	0,00 (0,01)	0,26* (0,13)
Geschlecht ³		0,17*** (0,02)	0,25*** (0,01)	1,01*** (0,09)
Migrationshintergrund ⁴		0,08*** (0,02)	0,00 (0,01)	0,48*** (0,00)
Wohnort ⁵		0,02 (0,03)	0,00 (0,01)	0,07 (0,19)
Wechselwirkung (binär) ⁶	(Fach-)Hochschulreife # GTS	0,00 (0,04)	0,00 (0,02)	-0,01 (0,22)
Korrigiertes R ²		2,89%	N.V.	2,85%
n		4771	4771	4771

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷

*p<.05; **p<.01; *** p<.001.

Tabelle 62: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 2 und die differenzierte unabhängige Variable Betreuungsform (M2-6) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		M2-6		
		OLS Koeffizient (Robust SE) ⁷	Median Koeffizient (SE)	AV transf. Koeffizient (Robust SE) ⁷
Konstante		3,00*** (0,02)	3,00*** (0,02)	9,34*** (0,14)
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	0,00 (0,04)	0,00 (0,03)	0,02 (0,23)
	Hort	-0,14** (0,05)	0,00 (0,04)	-0,76** (0,28)
	GTS	0,00 (0,05)	0,00 (0,04)	0,01 (0,28)
Bildungsherkunft ²		0,06* (0,03)	0,00 (0,02)	0,31* (0,15)
Geschlecht ³		0,17*** (0,02)	0,25*** (0,01)	1,01*** (0,09)
Migrationshintergrund ⁴		0,08*** (0,02)	0,00 (0,02)	0,46*** (0,13)
Wohnort ⁵		0,03 (0,03)	0,00 (0,02)	0,17 (0,19)
Wechselwirkung (diff.) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	-0,02 (0,04)	0,00 (0,04)	-0,16 (0,26)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	0,04 (0,05)	0,00 (0,04)	0,21 (0,30)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	-0,05 (0,05)	0,00 (0,05)	-0,33 (0,32)
Korrigiertes R ²		2,97%	N.V.	2,92%
n		4771	4771	4771

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷

*p<.05; **p<.01; *** p<.001.

Tabelle 63: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable des störenden Verhaltens im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-9 & M2-9) in multipl imputierten Datensätzen (m=40)

		M1-9	M2-9
		Koeffizient (Robust SE) ⁷	Koeffizient (Robust SE) ⁷
Konstante		2,36*** (0,05)	2,36*** (0,05)
Betreuungsform (binär) ¹	GTS	0,29*** (0,07)	— —
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	— —	0,00 (0,08)
	Hort	— —	0,26* (0,10)
	GTS	— —	0,32** (0,10)
Bildungsherkunft ²		-0,15*** (0,04)	-0,16** (0,05)
Geschlecht ³		-0,52*** (0,03)	-0,52*** (0,03)
Migrationshintergrund ⁴		0,00 (0,05)	-0,01 (0,05)
Wohnort ⁵		-0,16** (0,05)	-0,16** (0,06)
Wechselwirkung (binär) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # GTS	-0,14 (0,08)	— —
Wechselwirkung (diff.) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	— —	0,04 (0,09)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	— —	-0,10 (0,11)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	— —	-0,15 (0,11)
Korrigiertes R ²		7,43%	7,24%
n		3799	3799

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶; Die Standardfehler wurden zusätzlich für 330 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert; *p<.05; **p<.01; *** p<.001.

Tabelle 64: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable der sozialen Integration im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-10 & M2-10) in multipl imputierten Datensätzen (m=40)

		M1-10	M2-10
		Koeffizient (Robust SE) ⁷	Koeffizient (Robust SE) ⁷
Konstante		3,54***	3,53***
		(0,02)	(0,02)
Betreuungsform (binär) ¹	GTS	0,02	—
		(0,03)	—
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	—	0,04
		—	(0,03)
	Hort	—	-0,04
		—	(0,04)
	GTS	—	0,09*
		—	(0,04)
Bildungsherkunft ²		0,01	0,02
		(0,02)	(0,02)
Geschlecht ³		0,10***	0,10***
		(0,01)	(0,01)
Migrationshintergrund ⁴		0,02	0,01
		(0,02)	(0,02)
Wohnort ⁵		0,03	0,04
		(0,02)	(0,03)
Wechselwirkung (binär) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # GTS	0,01	—
		(0,03)	—
Wechselwirkung (diff.) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	—	-0,03
		—	(0,03)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	—	0,03
		—	(0,04)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	—	-0,03
		—	(0,04)
Korrigiertes R ²		1,25%	1,37%
n		4771	4771

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migration shintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶; Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷; *p<.05; **p<.01; *** p<.001.

Tabelle 65: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable der Eigenständigkeit im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-11 & M2-11) in multipl imputierten Datensätzen (m=40)

		M1-11	M2-11
		Koeffizient (Robust SE) ⁷	Koeffizient (Robust SE) ⁷
Konstante		3,19*** (0,02)	3,20*** (0,03)
Betreuungsform (binär) ¹	GTS	-0,03 (0,04)	— —
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	— —	-0,02 (0,04)
	Hort	— —	-0,08 (0,05)
	GTS	— —	0,00 (0,05)
Bildungsherkunft ²		0,13*** (0,02)	0,13*** (0,03)
Geschlecht ³		0,08*** (0,02)	0,08*** (0,02)
Migrationshintergrund ⁴		0,05* (0,02)	0,05 (0,02)
Wohnort ⁵		-0,05 (0,03)	-0,04 (0,03)
Wechselwirkung (binär) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # GTS	0,02 (0,04)	— —
Wechselwirkung (diff.) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	— —	0,00 (0,05)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	— —	0,04 (0,06)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	— —	0,00 (0,06)
Korrigiertes R ²		1,65%	1,50%
n		4710	4710

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶
Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷; *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Tabelle 66: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable der Eigenständigkeit in transformierter Form im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-11 & M2-11) in multipl imputierten Datensätzen (m=40)

		M1-11	M2-11
		Koeffizient (Robust SE) ⁷	Koeffizient (Robust SE) ⁷
Konstante		10,59*** (0,14)	10,62*** (0,16)
Betreuungsform (binär) ¹	GTS	-0,17 (0,22)	— —
Betreuungsform (diff.) ¹	HTS+MB	— —	-0,12 (0,26)
	Hort	— —	-0,45 (0,30)
	GTS	— —	0,02 (0,30)
Bildungsherkunft ²		0,86*** (0,15)	0,89*** (0,17)
Geschlecht ³		0,48*** (0,11)	0,47*** (0,11)
Migrationshintergrund ⁴		0,26 (0,15)	0,25 (0,15)
Wohnort ⁵		-0,37* (0,18)	-0,27 (0,19)
Wechselwirkung (binär) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # GTS	0,13 (0,26)	— —
Wechselwirkung (diff.) ⁶	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	— —	-0,08 (0,30)
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	— —	0,21 (0,36)
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	— —	0,00 (0,38)
Korrigiertes R ²		1,72%	1,62%
n		4710	4710

Anmerkungen: Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)¹; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife²; Geschlecht: Mädchen³; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁴; Wohnort: Westdeutschland⁵; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁶
Die Standardfehler wurden zusätzlich für 374 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert⁷; *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Tabelle 67: Durchschnittliche Koeffizienten der Medianregressionsanalysen für die abhängige Variable Eigenständigkeit im Schuljahr 2 und die differenzierte unabhängige Variable Betreuungsform (M2-11) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		95%-KI ¹					
		Koeffizient	SE	t	Sig.	UG	OG
Konstante		3,33	(0,04)	76,74	0,00	3,25	3,42
Betreuungsform ²	HTS+MB	0,00	(0,07)	0,00	1,00	-0,14	0,14
	Hort	0,00	(0,08)	0,00	1,00	-0,16	0,16
	GTS	0,00	(0,08)	0,00	1,00	-0,16	0,16
Bildungsherkunft ³	(Fach-) Hochschulreife	0,33	(0,05)	7,16	0,00	0,24	0,42
Geschlecht ⁴	Mädchen	0,00	(0,03)	0,00	1,00	-0,06	0,06
Migrationshintergrund ⁵	Vorhanden	0,00	(0,04)	0,00	1,00	-0,08	0,08
Wohnort ⁶	Ostdeutschland	0,00	(0,05)	0,00	1,00	-0,10	0,10
Wechselwirkung ⁷	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	-0,33	(0,09)	-3,91	0,00	-0,50	-0,17
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	-0,33	(0,10)	-3,46	0,00	-0,52	-0,14
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	-0,33	(0,10)	-3,25	0,00	-0,53	-0,13
n		4771					

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹

Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)²; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife³;

Geschlecht: Jungen⁴; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁵; Wohnort: Westdeutschland⁶; Wechselwirkung:

(Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁷

Die Standardfehler wurden zusätzlich für 371 Cluster in der Variable Schule (ID_i) korrigiert.

C.7 Vertiefende Abbildung und Tabellen der Berechnungen zu den längsschnittlichen Hypothesen (LH1 bis LH5)

Tabelle 68: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Medianregressionsanalysen für die abhängige Variable Lesefähigkeit im Schuljahr 4 und die unabhängigen Variablen Betreuungsform, weiterer Kontrollvariablen und Wechselwirkungen (M3-1d) multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		Robust				95%-KI ¹	
		Koeffizient	SE	t	Sig.	UG	OG
Konstante		-1,87	(0,07)	-27,21	0,00	-2,01	-1,74
Betreuungsform ²	HTS+MB	0,03	(0,09)	0,39	0,70	-0,13	0,20
	Hort	-0,16	(0,10)	-1,69	0,09	-0,35	0,03
	GTS	-0,28	(0,11)	-2,46	0,01	-0,50	-0,06
Lesefähigkeit (SJ2)		0,13	(0,00)	27,99	0,00	0,12	0,14
Bildungsherkunft ³	(Fach-) Hochschulreife	0,40	(0,07)	5,96	0,00	0,27	0,53
Geschlecht ⁴	Mädchen	0,13	(0,04)	3,15	0,00	0,05	0,21
Migrationshintergrund ⁵	Vorhanden	-0,01	(0,05)	-0,19	0,85	-0,11	0,09
Wohnort ⁶	Ostdeutschland	0,02	(0,06)	0,25	0,80	-0,11	0,14
Wechselwirkung ⁷	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	0,05	(0,11)	0,44	0,66	-0,16	0,26
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	0,23	(0,11)	2,03	0,04	0,01	0,46
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	0,41	(0,13)	3,06	0,00	0,15	0,67
n		4241					

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹

Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)²; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife³;

Geschlecht: Jungen⁴; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁵; Wohnort: Westdeutschland⁶; Wechselwirkung: (Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁷

Tabelle 69: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Medianregressionsanalysen für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 4 und die unabhängigen Variablen Betreuungsform, weiterer Kontrollvariablen und Wechselwirkungen (M3-4d) multipel imputierten Datensätzen (m=40)

		Robust				95%-KI ¹	
		Koeffizient	SE	t	Sig.	UG	OG
Konstante		0,00	(0,25)	0,00	1,00	-0,48	0,48
Betreuungsform ²	HTS+MB	0,00	(0,07)	0,00	1,00	-0,14	0,14
	Hort	0,00	(0,08)	0,00	1,00	-0,16	0,16
	GTS	-0,22	(0,18)	-1,20	0,23	-0,58	-0,14
Anstrengungsber. (SJ2)		1,00	(0,07)	14,76	0,00	0,87	1,13
Bildungsherkunft ³	(Fach-)Hochschulreife	0,00	(0,05)	0,00	1,00	-0,09	0,09
Geschlecht ⁴	Mädchen	0,00	(0,03)	0,00	1,00	-0,07	0,07
Migrationshintergrund ⁵	Vorhanden	0,00	(0,03)	0,00	1,00	-0,07	0,07
Wohnort ⁶	Ostdeutschland	0,00	(0,04)	0,00	1,00	-0,08	0,08
Wechselwirkung ⁷	(Fach-) Hochschulreife # HTS+MB	0,00	(0,08)	0,00	1,00	-0,15	0,15
	(Fach-) Hochschulreife # Hort	0,00	(0,09)	0,00	1,00	-0,18	0,18
	(Fach-) Hochschulreife # GTS	0,22	(0,19)	1,16	0,25	-0,16	0,59
n		3503					

Anmerkungen: 95%-Konfidenzintervall (KI) mit unterer Grenze (UG) sowie oberer Grenze (OG)¹

Referenzkategorien: Betreuungsform: Halbtagschule (HTS)²; Bildungsherkunft: Keine (Fach-) Hochschulreife³;

Geschlecht: Jungen⁴; Migrationshintergrund: Nicht vorhanden⁵; Wohnort: Westdeutschland⁶; Wechselwirkung:

(Fach-) Hochschulreife # Halbtagschule (HTS)⁷

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Darstellung des Versuchs, die schulische Ganztagsbetreuung anhand der KMK-Kriterien von anderen Betreuungsformen im Primarbereich abzugrenzen.....	47
Abb. 2: Verbildlichung des Bestimmungs- und Abgrenzungsversuch der ganztägigen Betreuungsformen in der Primarstufe anhand der KMK-Kriterien unter Hinzunahme weiterer alternativer Kategorisierungen.....	63
Abb. 3: Anteil der Grundschulen in Ganztagsform in öffentlicher Trägerschaft gemäß eigenen Berechnungen auf Grundlage der Berichte über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2006 bis 2023).....	68
Abb. 4: Anteil der Grundschulen in Ganztagsform in öffentlicher Trägerschaft getrennt nach den Bundeslandgruppen „West“ bzw. „Ost“ gemäß eigenen Berechnungen auf Grundlage der Berichte über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2006 bis 2023).....	69
Abb. 5: Anteil der Grundschulen in Ganztagsform in öffentlicher Trägerschaft differenziert nach Bundesländern gemäß eigenen Berechnungen auf Grundlage der Berichte über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2006 bis 2023)	70
Abb. 6: Anteil der Grundschulen in Ganztagsform in öffentlicher Trägerschaft differenziert nach Angebotsform für das Land Bayern gemäß eigenen Berechnungen auf Grundlage der KMK-Berichte über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform.....	71
Abb. 7: Übersicht der querschnittlichen Hypothesen (H) und längsschnittlichen Hypothesen (LH) zur Beantwortung der Forschungsfrage	137
Abb. 8: Prozess der Stichprobenkürzung (NEPS, SC2) inklusive der herangezogenen Kriterien (Krit.)	142
Abb. 9: Einflussfaktoren sowie Persönlichkeitsmerkmale und -entwicklung im NEPS.....	155
Abb. 11: Q-Q-Plot für normalverteilte Daten der Regressionsanalysen mit der abhängigen Variablen Betreuungszeit und der unabhängigen Variablen der Betreuungsform ..	169
Abb. 12: Unterschiedliche Operationalisierungen der UV Betreuungsform in Modell M1 & M2	171
Abb. 13: Histogramm zur Hypothese 4 mit der abhängigen Variablen der Lesefähigkeit in SJ2.....	172
Abb. 14: Histogramm zur Hypothese 4 mit der abhängigen Variablen der Lesefähigkeit in transformierter Form in SJ2	172
Abb. 15: Histogramm zur Hypothese 5 mit der abhängigen Variablen der mathematischen Kompetenz in SJ2.....	174
Abb. 17: Q-Q-Plots für normalverteilte Daten (NV) der Regressionsanalysen mit der originalen sowie transformierten abhängigen Variablen der sozialen Fähigkeit.....	177

Abb. 18: Histogramm zur längsschnittlichen Hypothese LH1 mit der abhängigen Variablen mathematische Kompetenz (SJ4)	179
Abb. 19: Q-Q-Plot für normalverteilte Daten der Regressionsanalysen mit der abhängigen Variablen der mathematischen Kompetenz in Schuljahr 4 (SJ4)	179
Abb. 20: Gruppiertes Balkendiagramm für die beiden ganztägigen Betreuungsformen Hort beziehungsweise GTS zur Angebotsintensität des Förderunterrichts für SchülerInnen mit nichtdeutscher Herkunft (H2d)	226
Abb. 21: Gruppiertes Balkendiagramm für die vier Betreuungsformen zur Angebots-gewährleistung einer Hausaufgabenbetreuung (H2a)	228
Abb. 22: Koeffizientenplot des Modells M2-4 mit der abhängigen Variable Lesefähigkeit zum Schuljahr 2 (SJ2)	235
Abb. 23: Koeffizientenplot des Modells M2-5 mit der abhängigen Variablen der mathematischen Kompetenz zum Schuljahr 2 (SJ2)	237
Abb. 24: Koeffizientenplot der <i>unabhängigen</i> Variablen des Modells M2-6 mit der abhängigen Variable Anstrengungsbereitschaft zum Schuljahr 2 (SJ2)	240
Abb. 25: Koeffizientenplot der <i>unabhängigen</i> Variablen des Modells M2-7 mit der abhängigen Variable Lernfreude zum Schuljahr 2 (SJ2)	241
Abb. 26: Koeffizientenplot der <i>unabhängigen</i> Variablen des Modells M2-9 mit der abhängigen Variable Störendes Verhalten zum Schuljahr 2 (SJ2)	243
Abb. 27: Gegenüberstellung der durch die Regressionsanalysen geschätzten Werte der mathematischen Kompetenz im zweiten Schuljahr (SJ2) für ausgewählte Teilgruppen	261
Abb. 28: Gegenüberstellung der durch die Regressionsanalysen geschätzten Werte der Lernfreude im zweiten Schuljahr (SJ2) für ausgewählte Teilgruppen	262
Abb. 29: Gegenüberstellung der durch die Regressionsanalysen geschätzten Werte der Lesekompetenz im vierten Schuljahr (SJ4) für ausgewählte Teilgruppen	263
Abb. 30: Gegenüberstellung ausgewählter Koeffizienten der Modelle M2-4 (Lesefähigkeit), M2-8 (Soziale Fähigkeiten) und M2-9 (Störendes Verhalten)	265
Abb. 31: Eigene Darstellung der theoretischen Erarbeitung der Konstrukte der GTS-Forschung in den StEG-Beiträgen in Anlehnung an Fischer, Holtappels, Stecher & Züchner (2011, S. 24)	288
Abb. 32: Box Plots zur Hypothese 4 mit der abhängigen Variablen Lesefähigkeit zum Schuljahr 2 in den verschiedenen Teilgruppen der <i>unabhängigen</i> Variablen	318
Abb. 33: Box Plots zur Hypothese 4 mit der transformierten abhängigen Variablen Lesefähigkeit zum Schuljahr 2 in den verschiedenen Teilgruppen der <i>unabhängigen</i> Variablen	319
Abb. 35: Box Plots zur Hypothese 6 mit der abhängigen Variablen Anstrengungs-bereitschaft zum Schuljahr 2 in den verschiedenen Teilgruppen der <i>unabhängigen</i> Variablen	321
Abb. 36: Box Plots zur Hypothese 6 mit der transformierten abhängigen Variablen Anstrengungsbereitschaft zum Schuljahr 2 in den verschiedenen Teilgruppen der <i>unabhängigen</i> Variablen	322

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Tabellarische Übersicht der Erhebungswellen (W) in Startkohorte 2 des NEPS	141
Tab. 2:	Tabellarische Übersicht der abhängigen Variablen inklusive Erhebungswellen und weiterer Kennzahlen	148
Tab. 3:	Übersicht der fehlenden Werte in den unabhängigen Variablen in den Analysen zum Zeitpunkt Schuljahr SJ2.....	159
Tab. 4:	Übersicht der fehlenden Werte in den unabhängigen Variablen in den Berechnungen zum Zeitpunkt SJ4.....	161
Tab. 5:	Übersicht der erfüllten und nicht erfüllten Voraussetzungen der Regressionsanalysen für die Modelle des Schuljahrs 2	175
Tab. 6:	Übersicht der erfüllten und nicht erfüllten Voraussetzungen der Regressionsanalysen für die Modelle des vierten Schuljahres (SJ4).....	178
Tab. 7:	Zusammenfassung der Berechnungsverfahren der vorliegenden Untersuchung ...	182
Tab. 8:	Robuste OLS-Regressionsanalyse mit der abhängigen Variablen Betreuungszeit und der unabhängigen Variablen der Betreuungsform (differenzierte Operationalisierung).....	184
Tab. 9:	Übersicht der verschiedenen OLS-Regressionsanalysen mit der abhängigen Variablen der Betreuungszeit und der unabhängigen Variablen der Betreuungsform (differenziert) unter Verwendung verschiedener Referenzkategorien.....	184
Tab. 10:	Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich Hausaufgabenbetreuung (H2a).....	186
Tab. 11:	Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitung angaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich Sport (H2j)	187
Tab. 12:	Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich der Freizeitangebote in gebundener Form (H2r).....	188
Tab. 13:	Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich der Lernangebote in Deutsch und Literatur (H2h).....	189
Tab. 14:	Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich ungebundener Freizeitangebote (H2s)	190
Tab. 15:	Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des Förderunterrichts für SchülerInnen mit nichtdeutscher Herkunft (H2d).....	191

Tab. 16: Zusammenfassung der Kontingenztabelle zu den Verteilungen individuell besuchter Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität der Ganztagsangebote (inklusive Chi-Quadrat-Tests und dem Zusammenhangsmaß Cramér's V)	192
Tab. 17: Kontingenztabelle der Verteilungen der besuchten Betreuungsformen und des individuellen Merkmals der Bildungsherkunft im zweiten Schuljahr (SJ2)	194
Tab. 18: Kontingenztabelle der Verteilungen der besuchten Betreuungsformen und des individuellen Merkmals des Migrationshintergrundes im zweiten Schuljahr (SJ2)	194
Tab. 19: Kontingenztabelle der Verteilungen der besuchten Betreuungsformen und des individuellen Merkmals des Wohnorts im zweiten Schuljahr (SJ2)	195
Tab. 20: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lesefähigkeit im Schuljahr 2 und die binäre unabhängige Variable Betreuungsform (M1-4) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)	196
Tab. 21: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lesefähigkeit im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-4 & M2-4) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)	197
Tab. 22: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable mathematische Kompetenz im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-5 & M2-5) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)	200
Tab. 23: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 2 und die differenzierte unabhängige Variable Betreuungsform (M2-6) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)	201
Tab. 24: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lernfreude im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-7 & M2-7) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)	203
Tab. 25: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable soziale Fähigkeiten im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-8 & M2-8) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)	205
Tab. 26: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable störendes Verhalten im Schuljahr 2 und die differenzierte unabhängige Variable Betreuungsform (M2-9) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)	206
Tab. 27: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lesefähigkeit im Schuljahr 4 und die unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie Lesefähigkeit im Schuljahr 2 (M3-1b) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)	209

Tab. 28: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lesefähigkeit im Schuljahr 4 und die unabhängigen Variablen Betreuungsform, weiterer Kontrollvariablen und Wechselwirkungen (M3-1d) in multipel imputierten Daten	210
Tab. 29: Durchschnittliche Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen mathematische Kompetenz in Schuljahr 4 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie zusätzlicher Variablen (M3-2a bis M3-2d) der multipel imputierten Datensätze (m=40).....	212
Tab. 30: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 4 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M3-3a) in multipel imputierten Datensätzen (m=40).....	214
Tab. 31: Durchschnittliche Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen Anstrengungsbereitschaft in Schuljahr 4 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie zusätzlicher Variablen (M3-3a bis M3-3d) der multipel imputiert.....	215
Tab. 32: Durchschnittliche Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen Lernfreude in Schuljahr 4 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie zusätzlicher Variablen (M3-4a bis M3-4d) der multipel imputierten Datensätze.....	216
Tab. 33: Durchschnittliche Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen Soziale Fähigkeiten in Schuljahr 4 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie zusätzlicher Variablen (M3-4a bis M3-4d) der multipel imputierten Datensätze	219
Tab. 34: Kontingenztabelle mit den Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsform sowie individuellem Merkmal der Leistungsgruppe Mathematik in Schuljahr 1 (SJ1).....	232
Tab. 35: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Medianregressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 4 und die unabhängigen Variablen Betreuungsform, weiterer Kontrollvariablen und Wechselwirkungen (M3-3d) in multipel imputierten Datensätzen (m=40).....	250
Tab. 36: Auswahl der durchschnittlichen Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen mathematische Kompetenz beziehungsweise Lernfreude in Schuljahr 2 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform in differenzierter Form (M2-5 bzw. M2-7) der multipel imputierten Datensätze (m=40).....	258
Tab. 37: Durchschnittliche Koeffizienten für die robusten Regressionsmodelle mit den abhängigen Variablen Lesefähigkeit (M2-4), Mathematische Kompetenz (M2-5), Lernfreude (M2-7), Soziale Fähigkeiten (M2-8), Störendes Verhalten (M2-9) beziehungsweise Eigenständigkeit (M2-11) in Schuljahr 2 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform der multipel imputierten Datensätze (m=40)	259

Tab. 38: Durchschnittliche Koeffizienten für die Regressionsmodelle mit der abhängigen Variablen Lesekompetenz (M3-1) bzw. Soziale Fähigkeit (M3-5) in Schuljahr 4 und der unabhängigen Variablen Betreuungsform sowie zusätzlicher Variablen der multipel imputierten Datensätze (m=40).....	260
Tab. 39: Auswahl der durchschnittlichen Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-6 & M2-6) in multipel imputierten Datensätzen (m=40).....	268
Tab. 40: Komprimierte Darstellung des Modellvergleichs mit Fokus auf die statistisch bedeutsamen Koeffizienten der Betreuungsformen	269
Tab. 41: Vergleich der Anteile in den Betreuungsformen zwischen den verschiedenen Stichproben.....	277
Tab. 42: Übersichtstabelle der detaillierten Kennwerte der Voraussetzungsprüfungen: Schuljahr 2; 1 Interaktionsterm bei Zusammenfassung der maximalen VIF-Werte ausgeschlossen, aber auch hier sind keine problematischen Werte vorhanden.....	324
Tab. 43: Übersichtstabelle der detaillierten Kennwerte der Voraussetzungsprüfungen: Schuljahr 4.....	325
Tab. 44: Übersicht der Medianregressionen mit der abhängigen Variablen Betreuungszeit und der unabhängigen Variablen der Betreuungsform (differenziert) unter Verwendung verschiedener Referenzkategorien	326
Tab. 45: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich weiterer Angebote: Warme Mittagsmahlzeiten (H2v).....	326
Tab. 46: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des Förderunterrichts für SchülerInnen mit niedrigen Fachleistungen (H2c).....	327
Tab. 47: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich musikalisch-künstlerischer Lernangebote (H2k)	327
Tab. 48: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des Förderunterrichts für SchülerInnen mit hohen Fachleistungen (H2b).....	327
Tab. 49: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich Projekte Gemeinschaftsaufgaben (H2o).....	328
Tab. 50: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich der Lernangebote Naturwissenschaften (H2g)	328
Tab. 51: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des Handwerklichen und der Hauswirtschaft (H2m)	328

Tab. 52: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des sozialen Lernens (H2p).....	329
Tab. 53: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts für SchülerInnen mit nichtdeutscher Herkunft (H2e).....	329
Tab. 54: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich des Lernangebots Fremdsprachen (H2i)	329
Tab. 55: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich der Lernangebote Politik, Philosophie, Ethik und Religion (H2l).....	330
Tab. 56: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich der Freizeitangebote: Formen interkulturellen Lernens (H2q)	330
Tab. 57: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich vorübergehender Angebote: Projektstage (H2t)	330
Tab. 58: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich vorübergehender Angebote: Projektwochen (H2u)	331
Tab. 59: Kontingenztabelle der Verteilungen der individuell besuchten Betreuungsformen und Schulleitungsangaben zur Intensität des Ganztagsangebots im Bereich weiterer Angebote: Dauerprojekte (H2w).....	331
Tab. 60: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Regressionsmodelle für die abhängige Variable Lesekompetenz im Schuljahr 2 und die differenzierte unabhängige Variable Betreuungsform (M2-4) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)	332
Tab. 61: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 2 und die binäre unabhängige Variable Betreuungsform (M1-6) in multipel imputierten Datensätzen (m=40).....	333
Tab. 62: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 2 und die differenzierte unabhängige Variable Betreuungsform (M2-6) in multipel imputierten Datensätzen (m=40).....	334
Tab. 63: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable des störenden Verhaltens im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-9 & M2-9) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)	335

Tab. 64: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable der sozialen Integration im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-10 & M2-10) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)...	336
Tab. 65: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable der Eigenständigkeit im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-11 & M2-11) in multipel imputierten Datensätzen (m=40)...	337
Tab. 66: Durchschnittliche Koeffizienten der Regressionsmodelle für die abhängige Variable der Eigenständigkeit in transformierter Form im Schuljahr 2 und die unabhängige Variable Betreuungsform (M1-11 & M2-11) in multipel imputierten Datensätzen (m=40).....	338
Tab. 67: Durchschnittliche Koeffizienten der Medianregressionsanalysen für die abhängige Variable Eigenständigkeit im Schuljahr 2 und die differenzierte unabhängige Variable Betreuungsform (M2-11) in multipel imputierten Datensätzen (m=40).....	339
Tab. 68: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Medianregressionsanalysen für die abhängige Variable Lesefähigkeit im Schuljahr 4 und die unabhängigen Variablen Betreuungsform, weiterer Kontrollvariablen und Wechselwirkungen (M3-1d) multipel imputierten Datensätzen (m=40).....	340
Tab. 69: Durchschnittliche Koeffizienten der robusten Medianregressionsanalysen für die abhängige Variable Anstrengungsbereitschaft im Schuljahr 4 und die unabhängigen Variablen Betreuungsform, weiterer Kontrollvariablen und Wechselwirkungen (M3-4d) multipel imputierten Datensätzen (m=40).....	341

Spätestens seit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie steht das deutsche Bildungssystem im Zentrum öffentlicher Debatten. Der nachweislich starke Einfluss familiärer Hintergründe auf Schulleistungen gilt als wesentlicher Impuls für bildungspolitische Reformen und den Ausbau der Ganztagschule. Gleichzeitig wird die Ganztagschule im Zuge aktueller Modernisierungsprozesse zunehmend als Antwort auf vielfältige gesellschaftliche Herausforderungen verstanden. Ein historischer Rückblick zeigt allerdings, dass es sich um eine bereits lange diskutierte Reformidee handelt. Bis heute bleibt jedoch offen, ob die Ganztagschule die hohen Erwartungen tatsächlich erfüllt.

Die vorliegende Arbeit untersucht die ganztägige Betreuungslandschaft in der Grundschule und insbesondere die Rolle der Schule als Sozialisationsinstanz im Zusammenspiel mit der Familie. Auf Basis von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) werden verschiedene Facetten der individuellen Entwicklung von Grundschulkindern analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass differenzierte Betrachtungen notwendig sind und keine eindeutige Antwort darauf möglich ist, ob der aktuelle Ausbau der Ganztagschule die erwarteten Wirkungen erzielt und tatsächlich als Renaissance einer alten Lichtgestalt gelten kann.

Fabian Siegel studierte Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und schloss sein Studium 2019 ab. Anschließend war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig und promovierte 2025 mit der vorliegenden Dissertation. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit familiär bedingten Bildungsungleichheiten sowie dem Wandel des deutschen Bildungssystems, insbesondere in den Bereichen Schulentwicklung und frühkindliche Bildung.

ISBN 978-3-99192-126-4

