

Bettina Arnoldt & Christine Steiner

Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule

Perspectives of parents on the all-day school

Zusammenfassung:

Ganztagschulen sollen nicht nur eine bessere Förderung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, sondern Eltern auch bei der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit unterstützen. Untersuchungen zur Akzeptanz von Ganztagschulen konzentrieren sich allerdings in erster Linie auf die Vereinbarkeitsproblematik. Die Einschätzungen der Eltern im Hinblick auf das Unterstützungspotenzial von Ganztagschulen für die individuelle Entwicklung und den schulischen Erfolg ihrer Kinder wurden demgegenüber bisher kaum aufgegriffen. In diesem Beitrag untersuchen wir, welche Teilnahmemotive Eltern mit der Ganztagschule verbinden und ob diese Erwartungen eingelöst werden. Hierbei wird der Frage nachgegangen, welche Rolle dabei die Bildungsstrategien und der sozio-ökonomische Hintergrund der Eltern spielen. Für unsere Analysen verwenden wir in erster Linie die Daten einer Befragung von Eltern von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen (N=16.261), die im Jahr 2009 im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) durchgeführt wurde. Unsere Befunde zeigen zunächst einmal, dass Ganztagschulen vor allem von ostdeutschen Doppelverdiener-Haushalten akzeptiert werden. Diese Eltern verbinden mit der Ganztagschule in gleicher Weise Betreuungs- und Förderungsmöglichkeiten. Das gilt insbesondere auch für Eltern mit weniger günstigen sozialen Voraussetzungen.

Schlagwörter: Ganztagschule, Bildungsungleichheit, individuelle Förderung

Abstract:

All-day schools are not only meant to improve the individual development of their students, they are also supposed to support parents in reconciling family and work. However, studies on parental acceptance of all-day schools focus primarily on the issue of work-life balance. The opinions of parents with regard to the potential support of all-day schools for individual development and educational success of their children have hardly been examined. In this paper, we investigate whether parents regard all-day schools as an opportunity for improving the individual development of their children. For our analyses, we use mainly the data of a survey of parents of students at all-day schools (N=16,261), which was conducted in 2009 within the “Study on the development of all-day schools” (StEG). First of all, our findings show that all-day schools are accepted particularly by East German parents in dual-income households. These parents see all-day schools as an opportunity for both goals, i.e. for a better care as well as a way of enhancing the personal development of their children. This is especially true for parents with a less privileged social background.

Key words: all-day schools, educational inequality, personal development



1. Einleitung

In den vergangenen Jahren hat die Zahl der Ganztagschulen in der Bundesrepublik stark zugenommen. Mittlerweile bietet mehr als jede zweite allgemeinbildende Schule ein über die Mittagszeit hinausgehendes Bildungs- und Betreuungsangebot an, das neben fachbezogenen Förderkursen auch aus überfachlichen und freizeitbezogenen Angeboten besteht (KMK 2014). Mit dem Ausbau von Ganztagschulen ist eine Reihe von bildungs-, sozial- und familienpolitischen Zielen verbunden. So sollen schulische Ganztagsangebote Eltern nicht nur eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit ermöglichen, sondern sie auch in ihrer Erziehungsarbeit unterstützen. Vor allem aber sollen sie eine bessere Förderung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, insbesondere für die Kinder und Jugendlichen, die im häuslichen Umfeld vergleichsweise wenig Unterstützung und Anregung erfahren (BMBF 2003).

Vorliegende Untersuchungen zeigen, dass Ganztagschulen durchaus die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen (StEG-Konsortium 2010; BMBF 2012). In Bezug auf die Eltern konzentrieren sich vorliegende Untersuchungen jedoch in erster Linie auf die Lösung von Vereinbarkeitsproblemen und Änderungen des Familienlebens aufgrund der Ganztagsbeteiligung des Kindes (dazu u.a. Züchner 2011; Börner 2011). Weniger in den Blick genommen wurden bisher ihre Einschätzungen im Hinblick auf das Unterstützungspotenzial von Ganztagschulen für die individuelle Entwicklung und den schulischen Erfolg ihrer Kinder. Wissensbedarf besteht ebenso hinsichtlich des Bildes, das Eltern von Ganztagschule haben. Es fehlen Informationen darüber, ob Eltern Ganztagschule eher pragmatisch als eine Institution zur Abdeckung benötigter Betreuungszeiten sehen oder eher als eine Institution, in der sich erweiterte Lern- und Erfahrungsräume eröffnen. Im letzteren Fall würden sich daran Erwartungen an Persönlichkeitsentwicklung und Bildungserträge ihrer Kinder knüpfen.

Im Hinblick auf Ganztagschulen sind diese Einschätzungen von besonderem Interesse: Generell gelten die Bildungserwartungen und damit auch die Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen als sozialstrukturell präformiert (Busse/Helsper 2008). Die Organisation der außerschulischen Betreuung und der von Kindern und Jugendlichen besuchten, über den Schulbesuch bzw. den Unterricht hinausgehenden, Bildungs- und Freizeitangebote lag vor allem in der Verantwortung der Familie. Außerschulische Bildungsangebote sind somit ein wichtiger Bestandteil familiärer Reproduktionsstrategien des kulturellen und sozialen Kapitals. Die Akzeptanz ganztagsschulischer Angebote durch die Eltern und die Relevanz, die Eltern diesen für den Bildungserfolg ihrer Kinder zuschreiben, gibt daher vor allem auch darüber Auskunft, inwieweit Ganztagsangebote zur Kompensation sozialer Ungleichheit in der Bildungsteilhabe beitragen oder sie lediglich die bestehenden Ungleichheiten in erweiterter Form reproduzieren.

2. Forschungsstand und Fragestellung

Bereits seit geraumer Zeit wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Bewältigung der schulischen Anforderungen in hohem Maß von den sozialkulturellen Voraussetzungen der

Herkunftsfamilie abhängt (Stigler 1991; Bourdieu 1983; Ecarius/Wahl 2009). Die Herkunftsfamilie beeinflusst einerseits die Lernausgangslagen der Kinder, andererseits die individuellen Bildungsprozesse innerhalb und außerhalb der Schule (Büchner 2006). Ein wichtiges Element neben den direkten Unterstützungsleistungen der Eltern sind die elterlichen Bildungseinstellungen wie die Bildungsaspiration und die Akzeptanz der Schule (Büchner/Koch 2001; Stamm 2005; Solga/Dombrowski 2009).

Eltern fungieren als „Gatekeeper“ (BMFSFJ 2005; Grunert 2005; Betz 2006), indem sie Zugänge zu Bildungsorten öffnen oder verschließen. „Beispielsweise prägen die Eltern in der familialen Interaktion und Kommunikation, in der ‚Wahl‘ von Schulform oder Kindertageseinrichtung sowie außerhäuslichen Aktivitäten ihrer Kinder ganz bewusst die Bildungsanlässe und -inhalte ihrer Kinder“ (Betz 2006: 28). Diese Rolle wird von Eltern milieuspezifisch unterschiedlich ausgefüllt. Kinder und Jugendliche aus Familien mit größerer Kapitalausstattung bzw. höherem sozialen Status nutzen deutlich häufiger außerschulische, non-formale Angebote als Kinder und Jugendliche aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung bzw. niedrigerem sozialen Status (Betz 2006; Grunert 2006). Dies gilt mit Einschränkungen auch für die private Nachhilfe, bei der vor allem das ökonomische und weniger das kulturelle Kapital ausschlaggebend zu sein scheint (Dohmen/Erbes/Fuchs/Günzel 2007). Dadurch haben Kinder aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung weniger Anknüpfungspunkte an schulische Erfordernisse, indem sie weniger Erfahrung mit organisierten, kontinuierlich aufeinander aufbauenden Bildungsprozessen und festgesetzten, regelmäßig wiederkehrenden Bildungszeiten haben (Betz 2006).

Da vor allem außerschulische Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote in der Regel mit Kosten verbunden sind, beeinflusst die finanzielle Situation in den Familien das milieuspezifische Verhalten. Abgesehen von ökonomischen Gründen, die bestimmten Familien Restriktionen in der Wahl der Bildungsstrategien auferlegen, sind auch Einstellungen und Haltungen für unterschiedliches Verhalten ursächlich. Bildungsstrategien sind nicht ausschließlich Gegenstand bewusster rationaler Aushandlungsprozesse, vielmehr sind sie als Strategien des Habitus zu verstehen (Büchner 2006; Bourdieu 1983). Lareau (2003: 238) identifiziert zwei gegensätzliche Praktiken: Bei Eltern der Mittelklasse beobachtet sie das Muster „concerted cultivation“. Neben der aktiven Förderung der Begabungen und Kompetenzen ihrer Kinder ist die Kommunikation in diesen Familien von einer Gesprächskultur geprägt, die Kinder zum Argumentieren einlädt und Meinungsbildung befördert. Für ärmere Eltern und Eltern aus der Arbeiterklasse beschreibt sie das Muster „accomplishment of natural growth“, das von der Haltung geprägt ist, dass Kinder sich von selbst entwickeln, solange sie mit Grundbedürfnissen wie z.B. Essen versorgt sind. Eltern organisieren das Leben ihrer Kinder mit dem Ziel, dass (informelles) Spiel mit Gleichaltrigen bzw. Geschwistern und Selbstbestimmung der Kinder über ihre Zeit ermöglicht werden. Es finden weniger Gespräche und Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Eltern statt als in Familien mit dem Muster „concerted cultivation“. In die gleiche Richtung weisen die Ergebnisse von Andresen, Richter und Otto (2011), die zeigen, dass ressourcenärmere Eltern die Zeit außerhalb der Schule als Phase der Erholung vom Lernen verstehen, da Schule und Vermittlung von Inhalten im Vergleich zu ressourcenstärkeren Eltern als größere Herausforderung wahrgenommen wird. Auch die Daten des DJI-Kinderpanels belegen, dass Kinder aus Familien mit geringerer Kapitalausstat-

tung bzw. niedrigerem sozialen Status häufiger zu Hause, in der Nachbarschaft oder auf dem Spielplatz spielen und der Umgang mit freier Zeit stärker ihren Alltag bestimmt (Betz 2006).

Die in Familien verfolgten – bewussten und habitualisierten – Bildungsstrategien passen je nach Milieu besser oder schlechter zu den Anforderungen, die von Schule an die Heranwachsenden gestellt werden. Dieses Passungsverhältnis prägt den Erfolg von Kindern in der Schule entscheidend mit. Auf der einen Seite kommen in der Schule spezifische Sprachcodes, Autoritäts- und Hierarchiemuster zur Anwendung, die Kindern mit höherem Sozialstatus bereits durch ihre häuslichen Sozialisationsprozesse vertraut sind (Lareau 2003). Auch sind Erziehungsvorstellungen und Bildungsansprüche bei geringer qualifizierten Eltern weniger kompatibel mit schulischen Erfordernissen. Anscheinend werden Werte wie Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, Fleiß und Selbstständigkeit von diesen weniger vermittelt (Solga/Dombrowski 2009). Auf der anderen Seite stehen die direkten Unterstützungsleistungen, die Eltern ihren Kindern für den schulischen Erfolg bieten können (ibid.). Dazu sind Eltern aus oberen sozialen Gruppen besser in der Lage, da sie über das entsprechende ökonomische, kulturelle und soziale Kapital verfügen (Bourdieu 1983; Ditton 2011).

Das Verhältnis von Familie und Schule könnte sich im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen verändern. Solga und Dombrowski (2009) konstatieren, dass das deutsche Schulsystem schlechter als andere in der Lage wäre, Ungleichheiten im familialen Alltag zu kompensieren, da es unter anderem an „Schulzeit“ fehle. Es würde seine Möglichkeiten, die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen auszugleichen, nicht nutzen. An Ganztagschulen finden jedoch zusätzlich zum Unterricht viele weitere Ganztagsangebote statt, die ein Themenspektrum umfassen, das von Hausaufgabenbetreuung und Förderangeboten über fächerübergreifende Projekte bis hin zu Sport und musisch-kulturellen Freizeitangeboten reicht. Daher kann mit der Ausweitung der Schulzeit durch die Einführung der Ganztagschulen die Hoffnung verbunden werden, dass die Kompensation herkunftsbedingter Ungleichheiten besser gelingt. Das hängt jedoch davon ab, welchem Konzept Ganztagschulen folgen, ob die Vermittlung von Fachinhalten weiterhin im Zentrum steht oder auf eine Öffnung von Schule gesetzt wird, die eine stärkere Verbindung von schulischen und familiären Lebensbereichen ermöglicht (Helsper et al. 2009). Für eine Verringerung sozialer Ungleichheit müssten Ganztagschulen die unterschiedlichen Passungsverhältnisse aufgreifen und individuelle Förderung stärker mit Berücksichtigung des familiären Hintergrunds betreiben (Helsper/Hummerich 2008).

Um der Frage nachzugehen, ob Ganztagschulen eine bessere Passung auch zu ressourcenärmeren Familien herzustellen vermögen, ist es unerlässlich, die Perspektive der Eltern auf Ganztagschule und deren Angebote stärker in den Blick zu nehmen. Angesichts der unterschiedlichen Ausbauformen schulischer Ganztagsangebote ist es fraglich, ob Familien aller Milieus gleichermaßen von einem verlängerten Schultag angesprochen werden. So ist der überwiegende Teil der Ganztagschulen als sogenannte „offene Ganztagschule“ organisiert. Im Unterschied zu Schulen, an denen die Teilnahme an Ganztagsangeboten für alle („vollgebunden“) oder einen Teil der Schüler(innen) („teilgebunden“) verbindlich ist, können an offenen Ganztagschulen Eltern und Kinder in jedem Schul(halb)jahr neu darüber entscheiden, ob das Ganztagsangebot in Anspruch genommen wird oder nicht. Die bisher vorliegenden Analysen zur Inanspruchnahme zeigen,

dass damit vor allem in der Grundschule eine sozial selektive Teilhabe einhergeht (Steiner 2009), wobei unter anderem die anfallenden Gebühren eine Rolle spielen (Beher/Prein 2007: 16). Allerdings haben einige Bundesländer inzwischen sozial gestaffelte Beiträge eingeführt, um die Teilnahme von Kindern aus einkommensschwächeren Haushalten zu unterstützen (Marcus et al. 2013).

Im Rahmen der Studie „Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule“ von Andresen, Richter und Otto (BMBF 2012) konnte jedoch gezeigt werden, dass Mütter von der Ganztagsgrundschule die Vermittlung von Werten, Normen und sozialen Kompetenzen erwarten, da sie diese Aspekte als Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie ansehen. Dabei wurden vor allem auch milieuspezifische Strategien im Umgang mit der Ganztagschule deutlich: Während ressourcenstärkere Eltern insbesondere bei Unzufriedenheit mit dem schulischen Ganztagsangebot weiterhin zusätzlich auf außerschulische Angebote für ihre Kinder setzen, nehmen Kinder ressourcenschwacher Eltern eher keine weiteren Angebote in Anspruch. Letztere vertrauen stärker auf die Zuständigkeit der Schule, während ressourcenstärkere Eltern sich nicht unbedingt auf diese verlassen (Andresen et al. 2011).

Diese dargestellten Ergebnisse ergeben ein paradoxes Bild: Ressourcenstärkere Familien können durch ihre Affinität zu zusätzlichen non-formalen Angeboten eher etwas mit Ganztagschule anfangen. Sie sind jedoch auf diese nicht angewiesen und bewerten diese durch Vergleichsmöglichkeiten mit anderen, außerschulischen Angeboten unter Umständen kritischer. Ressourcenschwächere Familien könnten über Ganztagsangebote näher an die Institution Schule herangeführt werden, haben aber eventuell durch die oftmals angebotsförmige Struktur der Ganztagschulen wenig Interesse.

In diesem Beitrag werden anhand der Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zunächst die Bildungsstrategien der Eltern vorgestellt und Gruppen anhand der schulischen und außerschulischen Aktivitäten der Kinder gebildet. Anschließend wird untersucht, welche Begründungsmuster im Vordergrund stehen, wenn Eltern sich für oder gegen eine Teilnahme ihres Kindes an Ganztagsangeboten entscheiden. Hierfür werden Motive der Betreuung, der Förderung der Schulleistungen und der Persönlichkeit der Kinder berücksichtigt. Beides mündet in der Frage, wie zufrieden Eltern mit der Organisation der schulischen Ganztagsangebote sind und wie sie das Unterstützungspotential dieser Angebote für individuelle Förderung bewerten. Durch Einbeziehen von sozio-ökonomischen Merkmalen, der verschiedenen Bildungsstrategien und den jeweiligen Begründungsmustern soll Aufschluss darüber gewonnen werden, inwieweit Ganztagschulen eher zur Kompensation oder Reproduktion bestehender sozialer Ungleichheiten beitragen. Dabei wird angenommen, dass bei Eltern mit einem hohen sozialen Status das Motiv der individuellen Förderung stärker ausgeprägt ist, die Zufriedenheit mit dem Angebot jedoch geringer ausfällt als bei Eltern mit einem niedrigen sozialen Status. Die schulischen Ganztagsangebote treffen daher am ehesten die Bedürfnisse von Eltern mit einem mittleren sozialen Status, womit eine Reproduktion sozialer Ungleichheit gegeben wäre.

3. Datenbasis und Konstrukte

Die Auswertungen beruhen auf Daten des Projekts „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). StEG ist als eine längsschnittliche, quantitativ-standardisierte Befragungsstudie angelegt, deren methodisches Profil vor allem aus drei Punkten besteht: die Mehrperspektivität der Datenerhebung, das Längsschnitt-Design und die umfassende bundesweite Stichprobe. In diesem bereits seit 2004 bestehenden und durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds für Deutschland (ESF) geförderten Forschungsverbund¹ wurden in den Jahren 2005, 2007 und 2009 an über 300 Ganztagschulen aus 14 Bundesländern umfangreiche Erhebungen mit im Schulalltag involvierten Akteursgruppen durchgeführt. Die Schulstichprobe ist so angelegt, dass sie für jedes teilnehmende Bundesland genügend zufällig ausgewählte Ganztagschulen enthält, um aussagekräftige Analysen durchführen zu können. Innerhalb der Schulen wurden alle Schüler(innen) aus je zwei Klassen der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9 sowie deren Eltern befragt.

Der Beitrag konzentriert sich auf die StEG-Elternbefragung des Jahres 2009, die Angaben von je einem Elternteil aus 16.261 Familien enthält. An den Elterndatensatz wurden einzelne Angaben der Kinder (u.a. zur außerschulischen Bildungsbeteiligung und Freizeitgestaltung) aus der StEG-Schülerbefragung desselben Jahres angespielt, die für die Auswertung relevant sind, jedoch nicht bei den Eltern erhoben wurden. Die Datenstruktur von StEG ermöglicht es, die Antworten der Kinder ihren Eltern zuzuordnen (mehr zum Design und der Stichprobe der Studie in Furthmüller et al. 2011).

Die Stichprobe kann aufgeteilt werden in Eltern mit Drittklässlern ($n=1.938$), die im Folgenden stellvertretend für die Primarstufe stehen, und Eltern mit Kindern in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 ($n=14.323$), die stellvertretend für die Sekundarstufe I stehen. Während 12 Prozent der Kinder der befragten Eltern eine Grundschule besuchen, befindet sich ein Drittel in Schulen mit mehreren Bildungsgängen, je rund ein Fünftel auf Gesamtschulen oder Gymnasien und je sechs Prozent auf Haupt- oder Realschulen. 37 Prozent der Eltern wohnen in einem neuen Bundesland (ohne Berlin) und 17 Prozent von ihnen sind im Ausland geboren.

Da die Teilnahme an vielen Ganztagschulen nicht für alle Schüler(innen) verpflichtend ist, besucht nur ein Teil der befragten Kinder Ganztagsangebote. Die Teilnahmequoten im Jahr 2009 lagen bei 65 Prozent für die Grundschulkinder und bei 56 Prozent für die Sekundarstufenschüler(innen). Die Befragung der Eltern erfolgte unabhängig davon, ob das Kind zum Erhebungszeitpunkt das Ganztagsangebot der Schule in Anspruch nahm. Da der Fokus der Untersuchung jedoch auf der Entwicklung von Ganztagschulen und den Wirkungen durch Teilnahme an Ganztagsangeboten lag, haben sich die Fragen an Ganztagssteilnehmer(innen) in einigen Bereichen von denen an Nicht-Ganztagssteilnehmer(innen) unterschieden. So haben Eltern zum Beispiel keine generelle Einschätzung über Ganztagschule abgegeben, wenn ihr Kind zum Zeitpunkt der Befragung kein Angebot besucht hat. Zudem haben – aufgrund des Altersunterschieds – Schüler(innen) der Primarstufe teilweise andere, vereinfachte Item-Batterien erhalten als Schü-

1 Ausführliche Informationen zum Projekt und zu den Projektergebnissen sind auf der Homepage des Forschungsverbundes unter www.projekt-steg.de zu finden.

ler(innen) der Sekundarstufe. Dies erschwert die Vergleichbarkeit verschiedener Befragten- und Befragungsgruppen, was sich teilweise auch im Ergebnisteil dieses Artikels widerspiegelt.

Für die Beantwortung der Fragestellung werden zunächst Mittelwertunterschiede anhand von Varianzanalysen untersucht, wobei für die Ermittlung der Effektstärke η^2 herangezogen wird. Im weiteren Schritt werden Regressionsanalysen durchgeführt. Da die Daten der Eltern aus einer Schultichprobe gewonnen wurden und daher geclustert vorliegen, wird bei der Berechnung der Standardfehler die hierfür in STATA 13.0 vorgesehene Korrekturmöglichkeit angewendet und entsprechend die robusten Standardfehler ausgewiesen.

Als abhängige Variablen gehen zwei Skalen zu Teilnahmegründen und zwei Skalen zur Zufriedenheit in die Analysen ein. Aus den Angaben der Eltern zu ihren Gründen, die für die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten sprechen, lassen sich aufgrund einer Faktorenanalyse zwei Skalen bilden (vgl. Tab. 1). Sechs Items bilden zusammen die Skala „Förderung“, die ein Cronbachs α von .86 ergeben: Förderung der Selbstständigkeit, bessere individuelle Förderungsmöglichkeiten, Beaufsichtigung/Unterstützung von Hausaufgaben, zusätzliche interessante Angebote, bessere Schulleistungen, besserer Kontakt zu Gleichaltrigen. Zwei weitere Items bilden die Skala „Betreuung“ (Cronbachs α = .73): Verlässliche Betreuung, Möglichkeit der Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit. Der Range bewegt sich jeweils zwischen 1 = „gar nicht wichtig“ und 4 = „sehr wichtig“. Beide Skalen korrelieren hochsignifikant miteinander ($r=.57$).

Tabelle 1: Skalen über Teilnahmegründe und Zufriedenheit aus Elternsicht

	C. α	MW	SD	Range	N
Teilnahmegrund: Förderung	.86	3,31	,66	1-4	8.488
Teilnahmegrund: Betreuung	.73	3,05	,94	1-4	8.529
Zufriedenheit mit organisatorischen Aspekten	.86	3,06	,58	1-4	8.629
Zufriedenheit mit der Förderung	.87	2,83	,78	1-4	8.189

Quelle: StEG-Elternbefragung 2009

Bezogen auf die Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb bzw. den Ganztagsangeboten der Schule lassen sich ebenso zwei Skalen bilden (vgl. Tab. 1): „Organisatorische Aspekte“ und „Förderung“. Die Skala „Organisatorische Aspekte“ besteht aus den sechs Items zeitliche Organisation der Schulwoche, zeitlicher Rhythmus des Schultages, verlässliche Betreuungszeiten, Organisationsform, Information durch Ganztagschule, Kontakt zu Mitarbeitern. Cronbachs α dieser Skala liegt bei .86. Die Skala „Förderung“ besteht aus den drei Items Lernfördermaßnahmen, Beaufsichtigung der Hausaufgaben, gezielte Hilfe bei Hausaufgaben und hat ein Cronbachs α von .87. Der Range der Antwortmöglichkeiten bewegt sich jeweils zwischen 1 = „gar nicht zufrieden“ und 4 = „voll und ganz zufrieden“. Auch diese beiden Skalen korrelieren hochsignifikant miteinander ($r=.65$).

Als Prädiktoren wurden verschiedene Merkmale der Eltern, des Kindes und der Schule herangezogen, von denen einige operationalisiert wurden: Die Familienstruktur wurde in Kernfamilie (73%), Patchworkfamilie (11,3%), Alleinerziehend (14%) und Sonstiges (1,9%) unterschieden. Zur Abbildung des sozio-ökonomischen Status wird auf den *High-*

est Socio-Economic Index (HISEI) im Haushalt zurückgegriffen ($MW=49,5$, $SD=16,25$). Der Migrationshintergrund wird für die Analysen dergestalt dichotomisiert, dass Familien ohne Migrationshintergrund und Familien, in denen nur ein Elternteil einen Migrationshintergrund aufweist (88,2%), den Familien gegenübergestellt werden, in denen mindestens beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben (11,8%). In deskriptiven Analysen zeigt sich, dass die Unterschiede vor allem entlang dieser Linie auftreten und nicht zwischen Familien ohne Migrationshintergrund gegenüber allen anderen Familien. Der Erwerbsstatus wird in Analogie zu den bayerischen Familienreporten gebildet (Adam et al. 2014), wobei abweichend hiervon Alleinerziehende den Paar-Erwerbskonstellationen zugeordnet werden (Vollzeit zu „Doppelverdiener“, Teilzeit zu „Voll- und Teilzeitarangement“). Somit liegen 26 Prozent Haushalte mit Doppelverdienern, 13 Prozent Haushalte mit einem männlichen Alleinverdiener, 37 Prozent Haushalte mit einer weiblichen Zuverdienerin bzw. zwei Teilzeitarbeitenden und 24 Prozent Haushalte mit anderen Konstellationen vor.

Die „elterliche Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten“ wurde als Skala in die Analysen einbezogen. Sie umfasst fünf Items (Gespräche über Themen im Unterricht und Probleme in der Schule sowie Kontrolle bei bzw. Unterstützung von Hausaufgaben und sonstigen schulischen Vorbereitungen) und hat einen Skalenmittelwert von 3,2 ($SD=.54$) bei einem Range von 1 = „kommt nie vor“ bis 4 = „kommt sehr oft vor“ (Cronbachs $\alpha =.74$). Ob ein Kind Nachhilfe erhält oder nicht, wird für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und „andere“ erfasst, sowie deren Umfang (1 Stunde pro Woche, 2 Stunden pro Woche, mehr). Für die Auswertungen werden diese Angaben zusammengefasst, so dass eine dichotome Variable vorliegt (Nachhilfe ja/nein).

Unterschiede zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I werden im deskriptiven Teil hervorgehoben, sofern sie relevant sind. Bei der Darstellung der Befunde der Regressionsanalysen wird aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht nach Schulstufen differenziert, da nach Schulstufen getrennte Berechnungen nicht zu substantiell anderen Ergebnissen führten.

4. Bildungsstrategien der Eltern

In der StEG-Elternbefragung liegt eine Reihe von Informationen vor, die eine Abbildung der im Forschungsstand beschriebenen Bildungsstrategien annäherungsweise erlauben. So wurden die Eltern danach gefragt, ob und in welcher Weise sie die schulischen Aktivitäten unterstützen, ob ihre Kinder Nachhilfe in Anspruch nehmen und welche weiteren inner- oder außerschulischen non-formalen Aktivitäten ihre Kinder unternehmen.

In der Primarstufe ist die elterliche Unterstützung in schulischen Angelegenheiten mit 3,44 ($SD=.47$) ausgeprägter als in der Sekundarstufe I mit 3,14 ($SD=.54$). Unabhängig von der Schulstufe fällt die elterliche Unterstützung am höchsten in Familien mit mittlerem sozio-ökonomischem Status (2. & 3. HISEI-Quartil: 3,19 bzw. 3,20) und am niedrigsten in Familien im obersten HISEI-Quartil aus (3,14). Auch wenn die Unterschiede signifikant sind, sollte aufgrund der dennoch vergleichsweise kleinen Differenzen vor allem hervorgehoben werden, dass alle Eltern ihre Kinder in starkem Umfang begleiten.

Die Schulstufe ist auch bedeutsam, wenn der Zusammenhang zwischen der elterlichen Unterstützung und der Ganztagsbeteiligung der Kinder betrachtet wird. Während in der Grundschule die elterliche Unterstützung bei Ganztagsbeteiligung des Kindes tendenziell niedriger ausfällt, ist sie in der weiterführenden Schule bei Eltern signifikant höher, deren Kinder Ganztagsangebote nutzen, wobei die Effektstärke hier sehr gering ausfällt ($\eta^2 < .01$) (vgl. Tab. 2). Das Ergebnis von Steiner/Fischer (2011), dass elterliche Unterstützung in der Sekundarstufe 1 ein die Teilnahme an Ganztagsangeboten befördernder Faktor ist, weist in die gleiche Richtung.

Tabelle 2: Elterliche Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten nach Ganztagsbeteiligung und besuchter Schulstufe des Kindes

Schulstufe	Primarstufe		Sekundarstufe I**	
	Ja	nein	Ja	nein
Teilnahme am Ganztag				
Elterliche Unterstützung (MW (SD))	3,43 (.47)	3,46 (.45)	3,15 (.54)	3,13 (.53)
n	1.212	667	7.613	6.038

Quelle: StEG-Elternbefragung 2009; **: $p < .01$

18 Prozent der Eltern organisieren im laufenden Schuljahr für ihre Kinder außerschulischen Nachhilfeunterricht, wobei es sich in der Grundschule um eine signifikant kleinere Gruppe handelt (10%). In den meisten Fällen (63%) findet Nachhilfe in einem Fach und nicht intensiver als eine Stunde pro Woche (und Fach) statt. Während in der Primarstufe tendenziell eher Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status Nachhilfe erhalten, verhält es sich in der Sekundarstufe umgekehrt: Hier steigen Nachhilfeaktivitäten mit zunehmendem sozio-ökonomischen Status signifikant an (vgl. Tab. 3). In der Grundschule wird Nachhilfe unabhängig von der Ganztagsbeteiligung genommen, in der Sekundarstufe liegt der Nachhilfeanteil deutlich höher in Familien, in denen die Kinder keine Ganztagsangebote nutzen (20,1% gegenüber 16,1%).

Tabelle 3: Anteil der Kinder, die Nachhilfe erhalten nach HISEI und Schulstufe

HISEI	Kind erhält Nachhilfe	
	Primarstufe	Sekundarstufe I***
1. (Unterstes) Quartil	12,6	15,1
2. Quartil	10,0	17,3
3. Quartil	10,7	19,5
4. (Oberstes) Quartil	6,9	19,5
Insgesamt	10,0	17,9
n	1.515	13.714

Quelle: StEG-Elternbefragung 2009; ***: $p = .000$

Non-formalen Bildungsaktivitäten kann innerhalb der Schule durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten nachgegangen werden und außerhalb der Schule durch den Besuch einer Musikschule, eines Sportvereins, einer Jugendgruppe oder anderer Angebote von Vereinen und Verbänden. Kinder nutzen diese Angebote in unterschiedlichem Maß und zwischen den beiden Extremgruppen der Nicht-Aktiven und Intensiv-Aktiven sind alle

Abstufungen vorhanden. Interessant ist nun im Zusammenhang mit dem Ausbau der Ganztagschulen aber vor allem, ob sich die Bildungsstrategien der Eltern insofern ändern, dass die schulischen Ganztagsangebote einen Ersatz für außerschulische Aktivitäten darstellen und diese ablösen. Um dieser Frage nachzugehen, lassen sich fünf Gruppen von Familien bilden, je nachdem, ob das Kind aktuell Ganztagsangebote und/oder außerschulische non-formale Angebote nutzt. Bei Ganztagschüler(inne)n wurde zusätzlich berücksichtigt, ob in der Vergangenheit außerschulische non-formale Angebote genutzt wurden:

- 1) Teilnahme an Ganztagsangeboten & keine aktuelle oder vorige Nutzung außerschulischer Angebote;
- 2) Teilnahme an Ganztagsangeboten, aber Nutzung außerschulischer Angebote vor Beginn der Ganztagsbeteiligung;
- 3) Teilnahme an Ganztagsangeboten & mindestens aktuell Nutzung außerschulischer Angebote;
- 4) Keine Teilnahme an Ganztagsangeboten, aber aktuelle Nutzung außerschulischer Angebote;
- 5) Keine Teilnahme an Ganztagsangeboten & aktuell keine Nutzung außerschulischer Angebote.

Zu den außerschulischen Angeboten, die hier berücksichtigt werden, zählen die Musikschule bzw. privater Musikunterricht, der Sportverein, kulturelle Angebote (z.B. Malkurs) und die Jugendgruppe. Hierzu machen die Eltern von Ganztagschüler(inne)n Angaben. Bei Nicht-Ganztagschüler(inne)n muss auf die eigenen Angaben der Kinder und Jugendlichen zu ihrem Freizeitverhalten zurückgegriffen werden, das in deren Fragebögen etwas anders als im Elternfragebogen erfasst wurde. Daher werden bei den Nicht-Ganztagschüler(inne)n die außerschulischen Angebote nur aus Instrument spielen, Sportverein, Jugendgruppe einer Kirchengemeinde und anderen Jugendgruppen gebildet.

Die beiden größten Gruppen von Familien sind die, deren Kinder Angebote außerhalb der Schule nutzen, in der einen Gruppe in Kombination mit schulischen Ganztagsangeboten (Nr. 3), in der anderen Gruppe ohne (Nr. 4). Die Gruppe derer, die außerschulische Angebote aufgrund der Ganztagsbeteiligung aufgegeben haben (Nr. 2), ist mit weniger als zehn Prozent in beiden Schulstufen am kleinsten. Das heißt, die Einführung der Ganztagschule hat die Bildungsstrategien der Eltern in der Regel nicht so stark beeinflusst, dass außerschulische Aktivitäten aufgegeben werden. Auch die Gruppe derjenigen, die insgesamt non-formal inaktiv sind (Nr. 5), ist klein und erreicht in der Sekundarstufe I nur 8 Prozent. Insgesamt sind es 29 Prozent der Eltern, deren Kinder außerhalb der Schule keine weiteren Angebote nutzen (vgl. Tab. 4)².

2 Wobei diese Gruppe sicherlich überschätzt wird, da nicht alle möglichen außerschulischen non-formalen Aktivitäten abgefragt wurden.

Tabelle 4 Eltern gruppiert nach non-formalen Aktivitäten der Kinder

	3. Klasse	Sekundarstufe I	Gesamt
1) Ganzttag & nie außerschulisch	16,8%	13,5%	13,9%
2) Ganzttag & nur vorher außerschulisch	4,5%	7,7%	7,3%
3) Ganzttag & außerschulisch	44,8%	36,2%	37,3%
4) Kein Ganzttag, aber außerschulisch	27,0%	34,4%	33,5%
5) Kein Ganzttag & nicht außerschulisch	6,9%	8,2%	8,0%
<i>Gesamt</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
<i>n</i>	<i>1.865</i>	<i>13.560</i>	<i>15.425</i>

Quelle: StEG-Eltern- und Schülerbefragung 2009

Diese fünf Gruppen unterscheiden sich in ihrem sozialen Status und nach anderen Hintergrundmerkmalen. Werden jeweils binäre logistische Regressionen der einzelnen Gruppen durchgeführt (z.B. „Kein Ganzttag & nie außerschulisch aktiv“ gegenüber allen anderen), zeigen sich entsprechend dem Forschungsstand erwartbare Ergebnisse (ohne Tab.): Bezogen auf die Primarstufe sind in der Gruppe 3 „Ganzttag & außerschulisch aktiv“ überproportional Eltern mit höherem sozio-ökonomischem Status und aus Doppelverdiener-Haushalten vertreten. Die Gruppe 5 „Kein Ganzttag & nie außerschulisch aktiv“ stellt demgegenüber eine Komplementärgruppe dar: Hier sind überproportional Eltern mit niedrigerem sozio-ökonomischem Status und aus Haushalten mit anderen Erwerbskombinationen als dem Doppelverdiener-Haushalt vertreten. Zudem befinden sich in dieser Gruppe im Vergleich zu Kernfamilien eher Alleinerziehende.

In der Sekundarstufe I findet sich ein ähnliches Bild, jedoch haben hier zusätzlich der Migrationshintergrund und die Familienstruktur einen bedeutenden Einfluss: In der Gruppe 3 „Ganzttag & außerschulisch aktiv“ sind Kernfamilien und Familien ohne Migrationshintergrund überrepräsentiert, in der Gruppe 5 „Kein Ganzttag & nie außerschulisch aktiv“ sind sie unterrepräsentiert.

Unabhängig von der Schulstufe wird zudem deutlich, dass die Unterschiede nach sozio-ökonomischem Status entlang der außerschulischen Aktivitäten gehen und nicht entlang der Ganzttagsteilnahme. Familien mit hohem HISEI befinden sich überproportional in den Gruppen 3 und 4, Familien mit niedrigem HISEI in den Gruppen 1 und 5. Ebenso wird sichtbar, dass bundeslandspezifische Gewohnheiten Einstellungen und Handeln bezüglich Bildung und Betreuung beeinflussen. So befinden sich – in beiden Schulstufen – in der Gruppe 4 „Kein Ganzttag, aber außerschulisch aktiv“ vor allem Eltern aus den alten Bundesländern.

Das Bild zweier Extremgruppen nach außerschulischen Aktivitäten verstärkt sich, wenn die fünf Gruppen non-formaler Aktivitäten mit den weiteren bildungsstrategischen Aspekten elterliche Unterstützung und Nachhilfe mithilfe von Mittelwertvergleichen miteinander in Beziehung gesetzt werden. So ist insgesamt die elterliche Unterstützung in den Familien am höchsten, in denen das Kind schulische und außerschulische Angebote besucht (Gruppe 3). Der Anteil von Familien mit Nachhilfe ist in der Gruppe 4 (kein Ganzttag, aber außerschulisch aktiv) am höchsten. Umgekehrt ist die elterliche Unterstützung in Familien am niedrigsten, in denen das Kind weder in noch außerhalb der Schule

non-formalen Aktivitäten nachgeht (Gruppe 5). Der Anteil von Familien, die Nachhilfe organisieren, ist am geringsten in der Gruppe 1 (Ganztag, aber nie außerschulisch aktiv).

5. Teilnahmegründe

Die in StEG befragten Eltern hatten die Möglichkeit, die Relevanz einer Reihe von Gründen bei ihrer Entscheidung für oder gegen eine Ganztagesteilnahme ihres Kindes einzuschätzen. Auf der Basis dieser Angaben wurden – wie im Methodenteil beschrieben – zwei Skalen gebildet: Teilnahmegrund Betreuung und Teilnahmegrund Förderung. In der Grundschule sind die Motive „Betreuung“ mit einem Skalenmittelwert von 3,5 und „Förderung“ mit einem Skalenmittelwert von 3,4 in der Perspektive der Eltern etwa ähnlich wichtig für die Anmeldung des Kindes am Ganztage. Mit Blick auf die einzelnen Items lohnt es sich hervorzuheben, dass der Grund „verlässliche Betreuung“ mit einem Mittelwert von 3,7 am bedeutendsten ist und der Grund „bessere Leistungen in den Schulfächern“ mit 3,2 am Ende der Rangfolge der verschiedenen Teilnahmegründe steht. In der Sekundarstufe I wird demgegenüber das Motiv der „Förderung“ mit einem Mittelwert von 3,3 erwartungsgemäß deutlich wichtiger eingestuft als das Motiv der „Betreuung“ mit einem Mittelwert von 3,0. Im Vergleich der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9 verlieren fast alle Gründe mit steigender Jahrgangsstufe an Bedeutung. Eine Ausnahme bildet der Grund „bessere individuelle Fördermöglichkeiten“, der für die Eltern am wichtigsten nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule ist, und der Grund „bessere Leistung in den Schulfächern“, der in den Jahrgangsstufen 5 und 9 am wichtigsten ist.

Um herauszufinden, für welche Eltern eher das Betreuungsmotiv im Vordergrund steht und für welche eher das Förderungsmotiv, wird jeweils eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt (vgl. Tabelle 5). Dabei fließen als Prädiktoren für beide Motive die außerunterrichtlichen Aktivitätsmuster, Nachhilfeunterricht sowie die elterlichen, auf Schule bezogenen, Unterstützungsleistungen ein. Darüber hinaus werden Herkunftsmerkmale und schulspezifische Faktoren einbezogen. Die Regression wird über alle Eltern (Primar- und Sekundarstufe) durchgeführt, berücksichtigt jedoch das Alter des Kindes.

Die Bildungsstrategien haben – auch unter Kontrolle weiterer Variablen – einen Einfluss auf die Begründungsmuster, die bei der Anmeldung des Kindes am Ganztage im Vordergrund standen. Beim Teilnahmegrund „Betreuung“ ist es die elterliche Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten, die diesbezüglich ausschlaggebend ist. Beim Teilnahmegrund „Förderung“ sind es darüber hinaus auch Nachhilfe und außerunterrichtliche Aktivitäten. Bemerkenswert ist, dass diejenigen Eltern, deren Kinder bisher keine außerschulischen Angebote in Anspruch genommen hatten, mit dem Ganztagsbesuch eine bessere Unterstützung der individuellen Förderung ihres Kindes verbinden.

Im Detail lassen sich folgende Elterngruppen beschreiben: Der Teilnahmegrund „Betreuung“ ist besonders für Eltern relevant, die ihr Kind zu Hause bei schulischen Angelegenheiten stärker unterstützen und einen niedrigeren sozio-ökonomischen Status haben. Es handelt sich in der Regel nicht um Alleinverdiener-Haushalte oder um eine Kernfamilie. Die Betreuung ist auch dann wichtiger, wenn das Kind jünger ist, einen Migrationshintergrund hat, in den neuen Bundesländern aufwächst und außerdem, wenn es eine

(teil)gebundene Ganztagschule und eine nichtgymnasiale Schule, insbesondere jedoch eine Grundschule besucht. Der Teilnahmegrund „Förderung“ wird von ähnlichen Elterngruppen als wichtig eingestuft, jedoch stehen die Bildungsstrategien stärker im Vordergrund: Neben Eltern, die ihre Kinder stärker bei schulischen Angelegenheiten unterstützen und Nachhilfeunterricht für sie organisieren, sind es auch Familien, in denen darüber hinaus keine non-formalen Aktivitäten außerhalb der Schule in Anspruch genommen werden oder wurden. Dies kann nicht zuletzt als Indiz dafür gewertet werden, dass Eltern sehr genau zwischen Betreuungs- und Förderungsleistungen unterscheiden. Der Erwerbsstatus der Eltern ist demgegenüber weniger wichtig, die Organisationsform des Ganztagsbetriebs ist unwichtig.

Tabelle 5: Prädiktoren für den Teilnahmegrund Betreuung und den Teilnahmegrund Förderung: Befunde linearer Regressionen

	Teilnahmegrund Betreuung	Teilnahmegrund Förderung
	Regressionskoeff. B (robuste S.E.), Sig	Regressionskoeff. B (robuste S.E.), Sig
Non-formale Aktivitäten (Referenz: Ganztag & außerhalb)		
Ganztag & nie außerhalb	.034 (.030)	.049 (.024)*
Ganztag & nur vorher außerhalb	-.021 (.039)	.042 (.029)
Nachhilfe	.014 (.036)	.062 (.023)**
Elterliche Unterstützung	.091 (.026)**	.153 (.020)***
HISEI	-.006 (.001)***	-.006 (.001)***
Erwerbsstatus (Referenz: Alleinverdiener-Haushalt)		
Doppelverdiener	.319 (.051)***	.115 (.031)***
Voll- und Teilzeitarangement	.235 (.046)***	.052 (.028)
Andere Konstellationen	.126 (.045)**	.024 (.028)
Familienstruktur (Referenz: Kernfamilie)		
Alleinerziehend	.305 (.058)***	.164 (.043)***
Patchworkfamilie	.233 (.035)***	.132 (.024)***
Sonstige Familienkonstellation	-.042 (.099)	.048 (.066)
Migrationshintergrund	.166 (.058)**	.136 (.041)**
Alter des Kindes	-.030 (.008)***	-.020 (.007)**
Neue Bundesländer	.093 (.044)*	.168 (.030)***
(Teil)gebundene Ganztagschule	.100 (.042)*	.018 (.028)
Schulform (Referenz: Gymnasium)		
Grundschule	.679 (.076)***	.164 (.047)**
Schule mit mehreren Bildungsgängen	.352 (.067)***	.301 (.040)***
Integrierte Gesamtschule	.287 (.061)***	.307 (.044)***
Hauptschule	.367 (.097)***	.471 (.056)***
Realschule	.157 (.107)	.339 (.145)**
Konstante	2.453 (.197)***	2.750 (.133)***
n	5.594	5.577
R ²	.124	.149

Quelle: StEG-Eltern- und Schülerbefragung 2009; *: p<.05, **: p<.01, ***: p=.000

Insgesamt gesehen ist für Eltern sowohl die Betreuung als auch die Förderung ein wichtiges Anmeldemotiv. Da von den verschiedenen Prädiktoren für beide Motive ähnlich gerichtete Einflüsse ausgehen, lässt sich die Vermutung, dass bestimmte Elterngruppen eher

Betreuung wünschen, während andere sich stärker Förderung erhoffen, nicht aufrecht-erhalten. Deutlich wird jedoch sehr wohl, dass beide Motive für eine bestimmte sozialstrukturelle Gruppe relevant sind: Ganztagsschulische Angebote werden in erster Linie von Familien aufgegriffen, die nicht dem traditionellen Modell erwerbsbezogener familiärer Arbeitsteilung folgen (dazu Lewis 1992) bzw. nicht in der typischen Form der Kernfamilie leben. Darüber hinaus verbinden vor allem Eltern, deren Kind nicht das Gymnasium besucht, mit dem Ganztagsbesuch das Motiv einer besseren individuellen Förderung ihres Kindes. Die traditionell bildungsaffine Gymnasialklientel ist demgegenüber zurückhaltender. Der Regionaleffekt, d.h. die Tatsache, dass für Eltern aus den neuen Bundesländern beide Motive von höherer Relevanz sind als für Eltern aus Westdeutschland, lässt sich zum einen mit der historisch bedingt höheren Akzeptanz begründen, zum anderen ist darauf zu verweisen, dass die traditionellen bürgerlichen Milieus in Ostdeutschland unterrepräsentiert sind (Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 2013:183).

6. Einschätzung der Ganztagsangebote

Wie im vorigen Abschnitt gezeigt werden konnte, heben Eltern sowohl Aspekte der Betreuung als auch Aspekte der Förderung als wichtige Anmeldemotive für den Ganztagsbetrieb hervor. Die Frage, die sich hieran anschließt ist, inwieweit Ganztagsschulen diese Erwartungen auch erfüllen und ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen verschiedenen Elterngruppen gibt.

In der Grundschule sind die Eltern mit allen abgefragten Aspekten relativ zufrieden. Dabei liegen in einer Rangliste die organisatorischen Aspekte wie z.B. Öffnungszeiten mit Mittelwerten zwischen 3,6 und 3,3 vorne, gefolgt von Freizeitangeboten mit Mittelwerten um 3,2. Eher zufrieden sind die Eltern mit der Ausstattung des Ganztagsbetriebs, und am wenigsten zufrieden – mit Mittelwerten zwischen 2,7 und 2,9 – sind sie mit den Unterstützungs- und Förderleistungen der Schule bzw. in den Angeboten. In der Sekundarstufe I sind die Eltern etwas kritischer, was sowohl die organisatorischen Aspekte als auch die Freizeitangebote des Ganztags betrifft – die Mittelwerte liegen um 3 („eher zufrieden“). Auch hier sind Eltern mit der individuellen Förderung am wenigsten zufrieden. Wie in der Grundschule liegen die Mittelwerte diesbezüglich zwischen 2,7 und 2,9. Generell lässt die Zufriedenheit der Eltern mit zunehmender Jahrgangsstufe ihrer Kinder nach.

Mithilfe von linearen Regressionsanalysen wird wiederum untersucht, ob sich bestimmte Elterngruppen in ihren Einschätzungen voneinander unterscheiden. Dabei werden dieselben Variablen wie für die Regressionsanalysen zu den Teilnahmegründen herangezogen und um das jeweilige Teilnahmemotiv ergänzt (vgl. Tabelle 6). Die Annahme ist, dass das Teilnahmemotiv die Zufriedenheit beeinflusst. Eltern, denen eine Förderung besonders wichtig ist, sind bei der Bewertung des Angebots diesbezüglich wahrscheinlich kritischer.

Tabelle 6: Prädiktoren für die Zufriedenheit mit den Ganztagsangeboten: Befunde linearer Regressionen

	Zufriedenheit mit Organisation	Zufriedenheit mit Förderung
	Regressionskoeff. B (robuste S.E.), Sig	Regressionskoeff. B (robuste S.E.), Sig
Non-formale Aktivitäten (Referenz: Ganztag & außerhalb)		
Ganztag & nie außerhalb	-.025 (.020)	.033 (.027)
Ganztag & nur vorher außerhalb	-.107 (.025)***	-.158 (.034)***
Nachhilfe	-.072 (.021)**	-.227 (.030)***
Elterliche Unterstützung	-.017 (.017)	-.071 (.023)**
HISEI	-.000 (.001)	-.002 (.001)**
Erwerbsstatus (Referenz: Alleinverdiener HH)		
Doppelverdiener	-.024 (.025)	-.008 (.035)
Voll- und Teilzeitarangement	.023 (.024)	.032 (.033)
Andere Konstellationen	-.037 (.026)	-.021 (.035)
Familienstruktur (Referenz: Kernfamilie)		
Alleinerziehend	-.130 (.042)**	-.178 (.054)**
Patchworkfamilie	-.038 (.027)	-.048 (.033)
Sonstige	-.006 (.061)	.009 (.082)
Migrationshintergrund	.006 (.034)	.140 (.040)**
Alter des Kindes	-.039 (.006)***	-.044 (.008)***
Neue Bundesländer	.071 (.036)*	.154 (.037)***
(Teil)gebundene Ganztagschule	-.013 (.033)	.003 (.043)
Schulform (Referenz: Gymnasium)		
Grundschule	.088 (.058)	-.221 (.066)**
Schule mit mehreren Bildungsgängen	.137 (.051)**	.092 (.050)
Integrierte Gesamtschule	.165 (.057)**	.104 (.052)*
Hauptschule	.180 (.063)**	.115 (.061)
Realschule	.277 (.159)	.201 (.139)
Teilnahmegrund Förderung	-	.263 (.021)***
Teilnahmegrund Betreuung	.111 (.011)***	-
Konstante	3.172 (.129)***	2.626 (.178)***
n	5.490	5.206
R ²	.094	.114

Quelle: StEG-Eltern- und Schülerbefragung 2009; *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p = .000$

Erwartungsgemäß beeinflusst die wahrgenommene Wichtigkeit eines Teilnahmemotivs die jeweilige Beurteilung dazu. Überraschenderweise sind diese Personen jedoch nicht kritischer, sondern zufriedener: Je wichtiger Eltern die Förderung ihres Kindes als Grund für die Anmeldung am Ganztag einschätzen, desto zufriedener sind sie auch mit der Förderung im Ganztag. Ebenso sind Eltern, die die Betreuung bei der Anmeldung hoch gewichten, zufriedener mit der Organisation des Ganztags (diese Skala enthält auch einige Betreuungsaspekte). Möglicherweise haben Eltern mit entsprechendem Teilnahmemotiv im Vorfeld der Anmeldung Informationen über das Ganztagsangebot eingeholt und geprüft, ob es ihren Bedürfnissen entgegenkommt.

Insgesamt zeigt sich, dass Bildungsstrategien einen Einfluss auf beide Aspekte der Zufriedenheit mit den Ganztagsangeboten haben: Es sind diejenigen Eltern unzufriedener, die ihr Kind im Zuge des Ganztags von außerschulischen non-formalen Aktivitäten ab-

gemeldet haben und deren Kind Nachhilfeunterricht erhält. Möglicherweise wurde von den Eltern erhofft, dass durch die Ganztagsbeteiligung zusätzliche Förderungsmaßnahmen wie Nachhilfe nicht mehr nötig wären. Darüber hinaus sind weitere Faktoren für die Zufriedenheit mit der Organisation und der Förderung gleichermaßen relevant: Alleinerziehende sind – auch unter Kontrolle ihrer Anmeldegründe – im Vergleich zu Kernfamilien unzufriedener, ebenso Eltern mit älteren Kindern. Zufriedener sind Eltern in den neuen Bundesländern sowie Eltern, deren Kind eine integrierte Gesamtschule besucht.

Zusätzlich zeigt sich für die Zufriedenheit mit organisatorischen Aspekten, dass Eltern zufriedener sind, deren Kind (im Vergleich zum Gymnasium) eine Schule mit mehreren Bildungsgängen oder eine Hauptschule besucht. Bezogen auf die Förderung an Ganztagschulen sind solche Eltern unzufriedener, die zu Hause stärker bei schulischen Angelegenheiten unterstützen und Eltern, deren Kinder keinen Migrationshintergrund haben und die Grundschule besuchen. Außerdem wird die Annahme bestätigt, dass Eltern mit einem höheren sozio-ökonomischen Status unzufriedener mit der Förderung sind. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang noch der Befund, dass die Organisationsform des Ganztags (offen oder gebunden) keinen Einfluss auf die Zufriedenheit der Eltern hat.

Fasst man diese Ergebnisse zusammen, zeigt sich einerseits, dass Ganztagschulen zunächst die Erwartungen hinsichtlich der Betreuung bzw. organisatorischer Aspekte erfüllen. Aspekte der Förderung erhalten insgesamt jedoch nicht sehr hohe Zufriedenheitswerte. Eltern, die die Förderung bei der Anmeldung ihrer Kinder am Ganztagsbetrieb als wichtig erachteten, sind jedoch zufriedener damit als andere Eltern. Andererseits wird durch die Analysen auch deutlich, dass Ganztagschulen den Anforderungen von spezifischen Elterngruppen noch nicht gerecht werden: Eltern, deren Kinder nicht mehr außerschulisch aktiv sind, Alleinerziehenden, Eltern mit älteren Kindern und deren Kind ein Gymnasium besucht sowie Eltern in den alten Bundesländern. Zu vermuten ist, dass hinter diesen Einschätzungen unterschiedliche Erfahrungen liegen. So sind mit den beiden letztgenannten Gruppen Eltern beschrieben, denen bereits weiter oben eine eher zurückhaltende bis skeptische Haltung gegenüber einem ganztätig verfassten Schulalltag attestiert wurde. Für Alleinerziehende könnte der organisatorische Rahmen, z.B. die Öffnungszeiten, letztlich doch zu eingeschränkt sein, als dass er eine wirkliche Unterstützung darstellt. Und schließlich kann ein Vergleich von schulischen und außerschulischen Angeboten z.B. im Hinblick auf die Qualität der Angebote durchaus auch zu Ungunsten der Ganztagschule ausfallen.

7. Fazit

In diesem Beitrag haben wir die bildungs- und betreuungsbezogenen Erwartungen und Urteile von Eltern untersucht, deren Kinder eine Ganztagschule besuchen. Obwohl es sich hier in erster Linie um spezifische, auf die Inanspruchnahme des schulischen Ganztagsangebots bezogene Einschätzungen handelt, zeigt sich eine Reihe sozialstrukturell und -kulturell präformierter Begründungsmuster.

Zunächst lässt sich festhalten, dass – analog zum Forschungsstand – Kinder aus Familien mit höherem sozio-ökonomischen Status mehr non-formalen Aktivitäten nach-

gehen als Kinder aus Familien mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status. Ob in diesen Familien hierfür (auch) die Ganztagschule ein Ort ist, hängt einerseits von der Erwerbs-situation bzw. den eventuell dahinter liegenden erwerbsbezogenen Familien- und Gleichberechtigungsvorstellungen und andererseits von der regionalen Lage bzw. von den aus historischen Gründen regional unterschiedlichen Betreuungsarrangements ab. In der Summe scheint die Ganztagschule das Modell der Doppelverdiener-Haushalte und Familien in den neuen Bundesländern zu sein. Der Besuch non-formaler Angebote außerhalb der Ganztagschule ist vor allem die Strategie von Alleinverdiener-Haushalten und Familien in den alten Bundesländern. Die für den Ausbau von Ganztagschulen charakteristische Kombination aus bildungs- und im weitesten Sinn sozialpolitischer Zielsetzung spiegelt sich deutlich in der familialen Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten wider und führt zu etwas quer zu den traditionellen sozialstrukturellen Spannungslinien liegenden Teilhabeformen und Einschätzungen.

So wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass Ganztagschulen zur Kompensation sozial ungleicher Bildungsbeteiligungsformen beitragen: (1) Ganztagschulen erreichen zwar durchaus auch Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, allerdings bleibt der Unterschied in der Nutzung außerschulischer Angebote bestehen; (2) Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status gewichten Teilnahmemotive höher, sie sind demnach stärker angewiesen auf die Ganztagschule, um Bildungsaspirationen erfüllen zu können; (3) Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status sind zufriedener mit der Förderung ihrer Kinder an Ganztagschulen, Ganztagschulen können die Erwartungen dieser Gruppen erfüllen. Ganztagschulen sind offensichtlich ein aussichtsreicher Ort, um Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status non-formale Aktivitäten zu eröffnen. Entscheidend bleibt, dass die Rahmenbedingungen der Schulen so gestaltet sind (z.B. Kosten), dass entsprechende Familien auch erreicht werden und die Angebote wahrnehmen können. Nicht bestätigt hat sich damit auch die Annahme, dass Ganztagschulen am ehesten den Bedürfnissen von Eltern mit einem mittleren sozialen Status gerecht werden.

Generell nehmen Eltern die Ganztagschule durchaus als Option für Betreuungsbedarfe und Bildungserwartungen wahr. Dabei treten diese beiden Begründungsmuster nicht als Gegensätze auf, sondern hängen zusammen: Wer für sein Kind Betreuung benötigt, denkt nicht allein an die Problematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Eltern möchten vielmehr, dass ihr Kind während der Betreuungszeiten auch gefördert wird. Diese Entwicklung deckt sich mit der Einschätzung von Honig, der feststellte, dass Mütter und Väter heutzutage im Rahmen ihrer sozialen und finanziellen Möglichkeiten die Bildungschancen ihrer Kinder verbessern möchten und daher fragen „Wer betreut unser Kind und fördert gleichzeitig seine Interessen und Fähigkeiten?“ (2011: 189).

Dabei zeigt sich, dass für Eltern mit geringerem sozio-ökonomischen Status beide Anmeldemotive – also Betreuung und Förderung – wichtiger sind als für Eltern mit höherem sozio-ökonomischen Status. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sich auch Eltern mit geringerem sozio-ökonomischen Status eine Förderung für ihr Kind wünschen und spiegelt die Wahrnehmung wider, dass die Bildungsaspirationen in bildungsferneren Milieus gestiegen sind (Busse/Helsper 2008). Auch Bauer und Bittlingmayer verweisen darauf, dass die Akzeptanz außerunterrichtlicher Angebote an Schulen zwar erkennbar durch ein herkunftsspezifisches Nachfrageverhalten geprägt ist, das zudem durch schul-

formspezifische Strategien der Angebotsimplementierung unterstützt wird (2011: 72f.). Allerdings verbinden Teilnehmende der als bildungsfern geltenden Hauptschulklientel mit der Inanspruchnahme non-formaler Bildungsangebote durchaus auch weitergehende Bildungsaspirationen (ibid.). Ausgehend davon dürfte das kompensatorische Potential über den Unterricht hinausgehender Angebote vor allem davon abhängen, inwieweit es u.a. durch eine systematische und langfristig angelegte Arbeit an den Schulen gelingt, gerade diesen Personenkreis nachhaltig zu erreichen.

Das gilt umso mehr als auch außerhalb gehobener Kreise der Druck anwächst, das eigene Kind noch mehr zu fördern (Merkle/Wippermann 2008). Hinzukommt, dass Eltern mit höherem HISEI nicht unbedingt auf Angebote der Ganztagschule angewiesen sind, da sie andere Lösungen wählen bzw. sich leisten können, wenn es keine Ganztagschule in der Nähe gibt, die Ganztagschule den Bedarfen nicht gerecht wird oder das Angebot nicht zufriedenstellend ist.

Eltern, deren Kinder Ganztagsangebote besuchen, sind damit relativ zufrieden. Doch gerade die Förderungsmöglichkeiten der Ganztagschule sehen sie noch nicht ausgeschöpft und wünschen vor allem in diesem Bereich noch Verbesserungen. Hierbei sind zwei Gruppen von Eltern besonders kritisch: Alleinerziehende und Eltern, deren Kinder nicht mehr außerschulisch aktiv sind. Auch wenn im Rahmen dieses Beitrags offen bleiben musste, worauf die Kritik letztlich zurückzuführen ist (beispielsweise Enttäuschung über die Qualität der Angebote, mangelnde Betreuungszeiten) so zeigen die Auswertungen zu den Bildungsstrategien der Eltern doch, dass Ganztagschulen sich ihrer Zielgruppen bewusster werden müssen und besonders Familien in den Blick nehmen sollten, die auf das Angebot der Ganztagschule angewiesen sind.

Literatur

- Adam, U., Mühling, T. & Rost, H. (2014). *ifb-Familienreport Bayern 2014. Zur Lage der Familien in Bayern*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration.
- Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-U. (2011). Familien als Akteure der Ganztagschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Sonderheft, S. 205-219.
- Behr, K. & Prein, G. (2007). Wie offen ist der Ganztags? *DJI Bulletin* 78, S. 15-16.
- Betz, T. (2006). „Gatekeeper“ Familie. Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, 2, S. 181-195.
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U. H. (2011). Unsoziales soziales Lernen: Die schulische Vermittlung von Soft Skills als Reproduktion harter Ungleichheiten. In: Kahlert, H. & Mansel, J. (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 59-79.
- BMBF (2003). *Ganztagschulen. Zeit für mehr*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- BMBF (2012). *Ganztätig bilden. Eine Forschungsbilanz*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
- Börner, N. (2011). Ganztagschule und ihre Auswirkungen auf Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Sonderheft, S. 221-236.
- Bourdieu, P. F. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. *Soziale Welt, Sonderband* 2, S. 183-198.

- Büchner, P. (2006). Der Bildungsort Familie. In: Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-47.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 469-494.
- Ditton, H. (2011). Familie und Schule. In: Becker, R. (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245-264.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K. & Günzel, J. (2007). *Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J., Groppe, C. & Malmede, H. (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-33.
- Furthmüller, P., Neumann, D., Quellenberg, H., Steiner, C. & Züchner, I. (2011). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität und Wirkungen*. Weinheim & Basel: Juventa, S. 30-56.
- Grunert, C. (2005). Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9-94.
- Grunert, C. (2006). Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter*. Weinheim und München: Juventa, S. 15-34.
- Helsper, W. & Hummerich, M. (2008). Familien. In: Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 371-381.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummerich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie der betreuten Kindheit. In: Wittmann, S., Rauschenbach, T. & Leu, H. R. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*. Weinheim & München: Juventa, S. 181-197.
- KMK (2014). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2008 bis 2012*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lewis, J. (1992). Gender and the development of welfare regimes. *Journal of European Social Policy*, 2, 3, S. 159-173.
- Marcus, J., Nemitz, J. & Spieß, C. K. (2013). Ausbau der Ganztagschule: Kinder aus einkommensschwachen Haushalten im Westen nutzen Angebote verstärkt. *DIW Wochenbericht Nr. 27/2013*, S. 11-23.
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Arbeitspapier 171).

- Stamm, M. (2005). Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 2, S. 277-297.
- Steiner, C. & Fischer, N. (2011). Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Sonderheft, S.185-219.
- StEG-Konsortium (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005 – 2010*. Frankfurt: StEG-Konsortium.
- Stigler, J. W. (1991). Individuals, institutions, and academic achievement. In: Bourdieu, P. & Coleman, J. S. (Hrsg.), *Social theory for a changing society*. Boulder: Westview Press, S. 198-205.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.) (2013). *Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Züchner, I. (2011). Familie und Schule – Neujustierung des Verhältnisses durch den Ausbau von Ganztagschulen? In: Soremski, R., Urban, M. & Lange, A. (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim und München: Juventa, S. 59-76.

Eingereicht am/Submitted on 30.09.2014
Angenommen am/Accepted on: 29.06.2014

Anschriften der Autorinnen/Addresses of the authors:

Bettina Arnoldt, Diplom-Pädagogin (Korrespondenzautorin/Corresponding author)
Dr. Christine Steiner

Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstr.2
81541 München
Deutschland/Germany

E-Mail: arnoldt@dji.de
steiner@dji.de