

Fabian Siegel

Ganztagschule: Renaissance einer alten Lichtgestalt?

Der Einfluss verschiedener Betreuungsformen während des Grundschulbesuchs

Dissertationen der LMU München

Band 96

Ganztagschule: 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:
Buchschniede von Dataform Media GmbH
Julius-Raab-Straße 8, 2203 Großbeersdorf, Österreich

Kontaktadresse nach EU-Produktsicherheitsverordnung:
info@buchschniede.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 Forschungsgegenstandes 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 Ganztagschulenausbaus.....	65
3.3	Die frühe Evidenz zur schulischen Leistungssteigerung 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 Ganztagschulenausbaus.....	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 Betreuungslandschaft 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 Ganztagschule 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 Ganztagschulbesuchs	293
9.3	Abschließender Blick in die Zukunft der Ganztagschule	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 Ganztagschule

„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 Schulleistungstudie 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 Ganztagschulen (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 Ganztagschule 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, Maniti, 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 (Wiene, 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:

„Ganztagschulen 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 (Höhmann, 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 Ganztagschulen“ (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 (Höhmann 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 Ganztagschule

Bereits 1968 begründete der Deutsche Bildungsrat die Einführung von Schulversuchen mit GTS durch veränderte Bildungsaufgaben sowie eine Verbesserung der Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem (Höhmann et al., 2004). Dementsprechend haben bereits Jahrzehnte vor dem finanzstarken Förderprogramm IZBB entscheidende Gremien der Politikberatung die Vorteile der GTS herausgearbeitet (Wiere, 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 (Höhmann 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 (Wiere, 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 Höhmann 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 angestoßenen 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 (Wiere, 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 Ganztagschule

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) milliarden schwere 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 Ganztagschulangebots 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 (Wiere, 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 Ganztagschule 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 hervorzustellen. 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 (Höhmann 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 Ganztagschule 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). Darauffolgend wird die vielseitige Betreuungslandschaft der ganztägigen Bildung, der Komplexität des Gegenstandes entsprechend, konkret in seiner Entwicklung in Kapitel 3 „Die Bestimmung und Entwicklung der Ganztagschule: 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 (Höhmann 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 Fendts 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?