

Ganztagsschule und Familie: Forschung und Politikberatung an der Schnittstelle von Familien-, Kindheits- und Jugendforschung

*Sabine Andresen** und *Wolfgang Schröder***

Zusammenfassung

In der Bildungsforschung ebenso wie in der Bildungspolitik wird der Ausbau von Ganztagschulen als der umfangreichste Reformprozess des deutschen Bildungswesens seit 1945 gesehen (*Hollenstein* 2019; *Bremm* 2019). Doch mit der „Ganztagsschule“ verbinden Familien und Familienmitglieder – Eltern, Kinder, Jugendliche – unterschiedliche Perspektiven. Darum ist das Wechselspiel von Familie und Ganztagschule in der Forschung und Politikberatung an der Schnittstelle von Familien-, Kindheits- und Jugendforschung angesiedelt. Diese Schnittstelle möchte der vorliegende Beitrag genauer betrachten. Dazu wird erstens auf das 2006 publizierte Gutachten zur Ganztagschule des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen des BMFSFJ näher eingegangen. Zweitens sollen kindheits- und jugendtheoretische Perspektiven auf Ganztagschule sowie ausgewählte Befunde aus der Kindheits- und Jugendforschung aufgegriffen und diskutiert werden.

Abstract: All-day School, Parents And Children, Childhood- and Perspective of Youthstudies

In educational research and educational policy, the development of all-day schooling is regarded as the most extensive process of reform in the German education system since 1945 (*Hollenstein* 2019; *Bremm* 2019). But different perspectives are associated with “all-day schooling” by different families and family members – parents, children and adolescents. This is why the interplay between family and all-day schooling in research and policy consultation is located at the

* *Andresen*, Prof. Dr. Sabine, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main, S.Andresen@em.uni-frankfurt.de.

** *Schröder*, Prof. Dr. Wolfgang, Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Organisationspädagogik, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim, Schroer@uni-hildesheim.de.

intersection between family, childhood and youth studies. This intersection we want to consider closely in the present article. In order to do that, we will firstly discuss the report on all-day schooling of the BMFSFJ's scientific advisory board for family matters that was published 2006. Secondly, childhood- and adolescence-theoretical perspectives on all-day schooling as well selected results of childhood and youth studies are considered and discussed.

JEL-Klassifizierung: I31

1. Der multiperspektivische Blick auf Ganztagssettings – zur Einleitung

Im Familienleben mit schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen ist die Schule ein zentraler Akteur. Dies hat sich nicht zuletzt angesichts der vorübergehenden Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie gezeigt (vgl. *Andresen et al.* 2020). Nicht immer haben Eltern, Kinder und Jugendliche die gleiche Sichtweise auf schulische Ereignisse, Anforderungen oder Erwartungen und insofern kann Schule durchaus auch als einer der zentralen Konflikttherde in Familien angesehen werden.

Die Umstellung auf eine ganztägige Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen ist ein wesentlicher Teil der öffentlichen Verantwortung (BMFSFJ 2002) für das Aufwachsen in Deutschland, während Familie für die private Verantwortung steht (Wissenschaftlicher Beirat 2005). Beides, die private und die öffentliche Verantwortung für Bildung, Erziehung, Betreuung, soziale Teilhabe sowie das Zusammenspiel etwa von Familie und Ganztagschule, beschäftigen Forschung und Politikberatung. Die Forschung zum Ganztagschulausbau in Deutschland wird durch die vom BMBF geförderte StEG-Studie repräsentiert.¹ Der vorliegende Beitrag greift hieraus einschlägige Befunde auf, nimmt aber die Diskussion des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim BMFSFJ zu Ganztagschule zum Ausgangspunkt der Argumentation.

Der keineswegs abgeschlossene Ausbau der Ganztagschulen setzt das Wissen über Erfahrungen, Einsichten, Wahrnehmungen und nicht zuletzt Rechten unterschiedlicher Akteursgruppen voraus. Hier sind die Möglichkeit und Bereitschaft zu interdisziplinärer Verständigung und Forschung unverzichtbar. Daran kann die Tradition des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim BMFSFJ sehr gut anschließen. Der Beirat arbeitet seit seinen Anfängen interdisziplinär und er zieht in seinen Gutachten unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven auf relevante gesellschaftliche Entwicklungen und deren mögliche Auswirkungen auf das gesamte Familienleben und einzelne Familienmitglieder

¹ <https://www.ganztagschulen.org/de/3850.php>.

heran. In den Gutachten kommen historisch gewachsene Pfade der Familienpolitik in ihrer Wirkung auf Familien, einzelne Familienformen, Mitglieder oder Familien in spezifischen sozialen Kontexten ebenso in den Blick wie politische Reformen, die in Familien, ihren Alltag, ihre Ressourcen und Spielräume eingreifen, ohne stets dezidiert familienpolitisch angelegt zu sein.

Im Zentrum des Beitrags steht die Beobachtung, dass ein multiperspektivischer Blick auf Ganztagsschule nötig ist. Das Gutachten des Beirats von 2006 verdeutlicht dies in der Thematisierung relevanter Interessen von Familien etwa an der Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familienleben. Im folgenden Abschnitt wird das Gutachten in bis heute relevante Aspekte der Ganztagsschulentwicklung eingeordnet. Während divergente Sichtweisen auf ganztägige Settings zwischen erwachsenen Akteuren auch in der Ganztagsschulforschung präsent sind, könnten Perspektiven von Kindern und Jugendlichen selbst stärker berücksichtigt werden. Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und ihr Erkenntnispotenzial wird deshalb im dritten Abschnitt vorgestellt. Rechte, Interessen und Bedürfnisse von Kindern, aber vor allem von Jugendlichen werden in der Ganztagsentwicklung insgesamt, so die Argumentation des Beitrags, zu wenig anerkannt und beachtet. Insbesondere Jugendliche werden primär als Schüler*innen adressiert und damit auf diese Rolle reduziert (Andresen et al. 2020). Dies wird im vierten Teilkapitel entfaltet. Insgesamt geht es hier um die Diskussion der Ganztagsschulentwicklung an der Schnittstelle von Familien-, Kindheits- und Jugendforschung.

Familien und Ganzttag. Zur thematischen Einordnung des Gutachtens des Beirats für Familienfragen (2006)

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ hat 2006 und damit drei Jahre nach der Einführung des Bundesprogramms „Investition Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) ein Gutachten „Ganztagsschule – eine Chance für Familien“ vorgelegt und darin die große Bedeutung dieser Bildungsreform aus Sicht von Familien markiert. Die Ganztagsschule familienpolitisch zu diskutieren hat in Deutschland historische Wurzeln. Ganztägig organisierte Schulen gab es schon im 19. Jahrhundert ebenso wie die Diskussion über deren Auswirkungen auf das Familienleben. Idee und organisatorische Durchsetzung der Halbtagschule setzten sich in Deutschland in der Weimarer Republik durch (Idel/Reh 2015; Hollenstein 2019). In diese Entwicklung verortet die historische Bildungsforschung die systematische Trennung der Bildungsinstitution Schule vom Bildungsort Familie ebenso wie die Abgrenzung von der Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere der frühkindlichen Pädagogik im Kindergarten (Ladenthin/Rekus 2005; Hollenstein 2019).

Idel/Reh (2015) haben herausgearbeitet, dass sich die Ganztagsschule ab den 1920er Jahren primär in reformpädagogischen Schulprojekten, vor allem in der

Landerziehungsheimbewegung etablierte. Dieser Aspekt ist für die Familienforschung besonders aufschlussreich, denn gerade die Protagonisten der Landerziehungsheime wie der Gründer der Odenwaldschule Paul Geheeb legitimierten ihre Schulform mit der Abwertung von Familien als Orte des Aufwachsens und der Skepsis gegenüber der Erziehungskompetenz insbesondere von Müttern (Andresen 2015). Demnach gibt es einen Strang in der deutschsprachigen Diskussion zum Potenzial von Ganztagschulen, der aus familienpolitischer und -theoretischer Sicht problematisch ist, weil er die Zurückweisung von Familie als wichtigem Bildungsort propagiert.

Die aktuelle Diskussion um die Ganztagschule hat ihre Wurzeln zudem in den 1960er Jahren der BRD und der Auseinandersetzung mit der „Bildungskatastrophe“ und dem Einfluss sozialer Herkunft auf Bildungschancen, wofür der Name Georg Picht steht. Dieser Diskussionsstrang ging mit der „Systemfrage“ einher, so dass Fragen der Ganztagschule mit denen der Gesamtschule verbunden wurden. Neben den früheren westdeutschen Diskurssträngen sind für eine zeitgeschichtliche Kontextualisierung auch das Selbstverständnis und die Schulorganisation in der DDR einzubeziehen. Dies ist bedeutsam, um Unterschiede bei der gegenwärtigen Umsetzung von Ganztagsschulplänen zwischen Ost und West erkennen und interpretieren zu können.

Die Initiative, flächendeckend und in allen Bundesländern eine weitreichende Ganztagschulreform bundespolitisch auf den Weg zu bringen, wurde mit den Leistungsvergleichsstudien IGLU und PISA neu aktiviert. Nach PISA 2000, so resümieren die Verantwortlichen der längsschnittlichen Begleitstudie zur Entwicklung von Ganztagschulen StEG, „wurde der Ausbau von Ganztagschulen als eine Antwort auf die damit verbundenen bildungs- und sozialpolitischen Problemstellungen angesehen, obwohl es nur wenige empirische Erkenntnisse über tatsächliche Vor- und Nachteile gab.“ (Fischer et al. 2011, S. 9). Das bundesweite „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wurde 2003 auf den Weg gebracht. Als zentrale Gründe werden seither für die Vorteile der Ganztagschule die schulisch ermöglichte Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familie ebenso genannt wie der Ausgleich hartnäckiger Abhängigkeiten des individuellen Schulerfolgs vom Sozialstatus der Familie. Vereinbarkeit, Gerechtigkeit, Demokratisierung und individuelle Förderung sind die dafür relevanten Schlagworte, während insbesondere der Begriff „Ganztagsbildung“ (Coelen/Otto 2008) auch auf das Bildungspotenzial der Kinder- und Jugendhilfe verweist. Die Kultusministerien-Konferenz (KMK) definiert die Ganztagschule schulzentriert folgendermaßen:

- an mindestens drei Tagen in der Woche gibt es ein ganztägiges Angebot für die Schüler*innen das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst;
- an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs wird ein Mittagessen für teilnehmende Schüler*innen angeboten;

- die Ganztagsangebote werden unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt und stehen in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht.

Diese Definition wird inzwischen kritisch reflektiert und sie gibt kaum den Stand der Diskussion wieder, da die KMK vorrangig aus der Perspektive der Schulorganisation argumentiert. Zudem vermischen sich in dem Ausbau der Organisationen unter der gemeinsamen Überschrift der Ganztagsschule mitunter die Unterschiede zwischen den sozialstaatlichen Systemlogiken der Schulorganisation und der Kinder- und Jugendhilfe. So ist der politische Unterschied, ob das institutionalisierte Gefüge im System der Kinder- und Jugendhilfe oder der Schulorganisation verortet ist, nicht unerheblich. Das Recht der Kinder- und Jugendhilfe leitet sich ganz wesentlich aus dem Elternrecht ab und ist im Sozialgesetzbuch VIII bundeseinheitlich geregelt. Es steht zudem im Kontext des Grundrechts aus Art. 6 GG. Doch auch für Kinder und Jugendliche und ihren Alltag erscheinen die Fragen der Systemlogiken, ob sie auf Freiwilligkeit, wie in der Kinder- und Jugendarbeit, der Kinder- und Jugendhilfe oder auf Schulpflicht beruhen, nicht unbedeutend (vgl. *Schröer/Struck 2020; Sauerwein 2018*).

Das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen konzentriert sich 2006 auf die Interessen der Familie. Es zielt aus der Sicht der Eltern vor allem auf die Diskussion der mit veränderten zeitlichen Strukturen einhergehenden Vorteile von Ganztagsschulen. Dafür wird an ein früheres Gutachten des Beirats (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002) zum Bildungsort Familie angeschlossen und deutlich signalisiert, dass die Bildungsfunktion (Bildung von Humanvermögen) der Familie anerkannt werden müsse. Der Beirat verortet sich somit im Diskurs über Familie als Bildungsort (*Büchner/Brake 2006*), der gleichrangig zum Bildungsort Schule gesehen werden müsse. Die Einführung von Ganztagsschulen wird folglich nicht über eine aus der Landerziehungsheimbewegung abgeleiteten Skepsis gegenüber Familien begründet. Darüber hinaus wird in dem Gutachten deutlich, dass Eltern berechnete Erwartungen an die zeitliche Ausdehnung der Schule artikulieren, um eine Erwerbstätigkeit von Vätern und Müttern realisieren zu können. Insofern werden Eltern neben ihren Kindern als „Nutzer*innen“ verstanden, eine Perspektive, die auch in den regelmäßigen DIW-Wochenberichten zur Nutzung von Bildungseinrichtungen zum Tragen kommt (*Marcus et al. 2013*). Kinder und Jugendliche werden als von der Schulreform Betroffene ebenfalls zum Thema gemacht und es wird aufgezeigt, dass gerade ihre Perspektive nicht ausreichend in den Reformprozess einbezogen würde. Fokussiert gesprochen, zielt das Gutachten darauf, die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Begründung für die Realisierung von Ganztagsschulen um die jeweiligen Perspektiven von Müttern, Vätern, Kindern und Jugendlichen zu erweitern. Darüber hinaus geht es um die Forderung nach

einem erweiterten Bildungsverständnis und einer Überführung der entsprechenden Inhalte ins Regelangebot sowie um Maximen für einen familienge-rechten Ausbau (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006, S. 9 f.).

Damit werden im Gutachten unterschiedliche Anfragen an Verantwortung adressiert und diese sind bis heute virulent. Ein Beispiel aus einem Einzelprojekt der BMBF Begleitforschung zur Ganztagschule, das als eines der wenigen im Kontext der Familienforschung stand, soll dies verdeutlichen. In der qualitativen Studie über „Eltern als Akteure der Ganztagsgrundschule“ wurde in vier Bundesländern untersucht, wie sich das Verhältnis von Familie und Ganztagsgrundschule aus Sicht der beteiligten Akteure gestaltet und welche familialen und professionellen Verantwortungskonzepte sich rekonstruieren lassen (Andresen et al. 2011; Richter/Andresen 2012). Hier wurde deutlich, dass für Mütter und Väter Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche in Ganztagschulen unklar waren. In Interviews mit Müttern und Vätern war erstens die Frage nach den Möglichkeiten der Ganztagsgrundschule für das Wohlbefinden ihrer Kinder wichtig und zweitens die Sorge, den Erwartungen der Schule nicht zu genügen. Sie thematisierten darüber hinaus Spannungen, weil vielfach diffus blieb, welches Engagement etwa bei der Kontrolle der Hausaufgaben, auch wenn sie in der Schule erledigt worden waren, von den Eltern verlangt wurde. Darüber hinaus thematisierten Eltern aus Westdeutschland häufiger ihr Gefühl, sich gegenüber der Schule rechtfertigen zu müssen, wenn sie für ihr Kind Ganztagsangebote nutzten. Mit der Einführung von Ganztagschulen hat sich demnach das Problemfeld wechselseitiger Anerkennung und Verantwortungsteilung nicht entschärft.

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen hatte 2006 für diese Problematik zwar ein Sensorium, artikulierte aber eine sehr optimistische Vorstellung über die Chance zu wechselseitiger Unterstützung von Eltern und Schule und dem Gelingen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: „Allein schon durch die Tatsache, dass Lehrer über den Vormittag hinaus in der Schule ansprechbar sind, schafft die Ganztagschule neue Gelegenheitsstrukturen, in denen sich Eltern und Lehrer begegnen können. Zudem eröffnet die Ganztagschule den Kindern neue Lern- und Erfahrungsräume, an deren Ausgestaltung die Eltern zu beteiligen sind.“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006, S. 17). Der Blick richtet sich folglich explizit auf Gelegenheiten für Eltern in der Schule Kontakt und Teilhabe gewährt zu bekommen, um neben einer „individuellen“ und auf das einzelne Kind gerichteten Partnerschaft auch eine „kollektive Partnerschaft von Schule und Elternschaft“ realisieren zu können (ebd.). Aus familienpolitischer Sicht sieht das Gutachten durch die Ganztagschule elterliche Beteiligungsrechte gestärkt und eine größere Chance für einen besseren Dialog zwischen Eltern und Ganztagschulpersonal. Doch neben den schul- und bildungsbezogenen Überlegungen für eine sich eröffnende Vielfalt der Erfahrungs- und Lernräume für Kinder im Ganztag ist mit der Argumenta-

tion der Stärkung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auch eine Entgrenzung von Aufgaben und Erwartungen an Ganztagschulen verbunden. Die Jako-O-Bildungsstudie hat beispielsweise gezeigt, dass Eltern das Gefühl haben, genuine Aufgaben der Schule erledigen zu müssen, während Lehrkräfte die Integration von Familienaufgaben problematisierten (Killus/Tillmann 2011).

Die erwachsenen Akteure blicken folglich unterschiedliche auf die mit Ganztagschule verbundene Idee der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Wie Kinder und Jugendliche eine solche Partnerschaft verstehen, ist hingegen wenig im Blick. Ihre Interessen, Bedürfnisse und Rechte sind eher randständig, wie neuere Untersuchungen gezeigt haben (Betz et al. 2019). Kinder und Jugendliche sind auch Schüler*innen, aber die zentrale Frage ist, ob sie angesichts des Ausbaus von Ganztagschulen primär in dieser Rolle adressiert werden können.

2. Perspektiven auf ganztägige Settings aus der Kindheitsforschung

Die interdisziplinäre Kindheitsforschung befasst sich in unterschiedlicher Intensität mit der Institution Schule als Lebensort. In Befragungen von Kindern tritt die facettenreiche Bedeutung der Schule markant hervor und auch in der Schulforschung selbst finden sich kindheits- und jugendtheoretische Anknüpfungspunkte. So gibt beispielsweise die prospektive Längsschnittstudie „Life“ von Fend/Berger (2016) einen innovativen Einblick in Kontinuität und Wandel familiärer und schulischer Kultur im Hinblick auf Well-Being (Wohlbefinden) und Erfahrungen von Kindern in beiden Lebensorten. Die Untersuchung von Fend/Berger (2016) fokussiert nicht dezidiert die Ganztagschule in Deutschland, aber die Autoren verweisen darauf, dass in den letzten 30 Jahren das Wohlbefinden in der Schule gestiegen sei. Dies liege vor allem an einer höheren Wertschätzung durch die Lehrpersonen: „Die Befunde verweisen unübersehbar auf einen *respektvolleren und selbstwertschonenderen Umgang* der heutigen Lehrpersonen mit der Kompetenz und dem Lernwillen der Schülerinnen und Schüler.“ (ebd., S. 872) Schüler*innen fühlten sich, so die Autoren, heute emotional deutlich besser aufgehoben in der Schule, als dies bei deren Eltern noch der Fall war.

Für Forschung und Politikberatung im Schnittfeld von Familien-, Kindheits- und Jugendforschung bietet das multidimensionale Konzept „Well-Being“ geeignete Möglichkeiten, um subjektive Erfahrungen, Vorstellungen und die Zufriedenheit etwa mit pädagogischen Settings zu erheben. So kommt auch im „Ravensburger Elternsurvey“ (Bertram/Spieß 2011) Bildung und Wohlbefinden als eine Dimension in die Befragung von Müttern und Vätern zur Anwendung. Schule und Bildung stellen in den quantitativen und qualitativen Studien zu Child Well-Being in der Regel eine wichtige Dimension dar. Exemplarisch für Deutschland seien hier das LBS-Kinderbarometer, die AiDA-Studie am DJI oder die World-Vision-Kinderstudien genannt. Diese Studien verorten sich

mehr oder weniger in der Kindheitsforschung und betonen den Subjektstatus von Kindern und deren Handlungsfähigkeit und -möglichkeit (agency), doch teilweise zielen sie auch auf einen Beitrag zur Sozial- und Bildungsberichterstattung (zum Überblick *Andresen* 2018). Auch in der PISA Erhebung 2015 ist ein Set von Well-Being Indikatoren integriert worden (*Reiss et al.* 2015; III).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich Unterschiede beim allgemeinen Wohlbefinden und anderen Indikatoren zeigen zwischen Kindern in ganztägigen Settings und Gleichaltrigen, die das Angebot einer Ganztagschule nicht nutzen können oder wollen. Exemplarisch sei cursorisch auf Befunde der vierten World Vision Kinderstudie verwiesen (*World Vision* 2018). Die World Vision Studien basieren auf dem Konzept Well-Being und haben schulische Indikatoren von Anfang an einbezogen. Sie können Veränderungen in Nutzung und Wahrnehmung der Ganztagschulen aufzeigen. Repräsentativ befragt wurden 2007, in der ersten Studie, 2.500 Acht- bis Elfjährige und seit 2010, der zweiten Studie, 2.500 Sechs- bis Elfjährige mit einer Haushaltsbefragung (*Pupezter et al.* 2018). Die quantitative Befragung wurde zudem mit einer qualitativen Interviewstudie verschränkt, ein Modell, das auf die Shell-Jugendstudien zurückgeht. Im Trend von 2007 bis 2018 wird ersichtlich, dass bei Kindern zwischen sechs und elf Jahren die Erwerbsbeteiligung der Mütter kontinuierlich zugenommen hat. Dies korrespondiert mit einem wachsenden Anteil von befragten Kindern in Ganztagschulen von 13 Prozent 2007 auf 28 Prozent 2018 (*World Vision* 2018).² Für die vierte World-Vision-Kinderstudie wurden schulspezifische Fragen zur Zufriedenheit („Wie gefällt es dir in der Schule?“) über drei Einzelindikatoren, die sich auf Zufriedenheit mit dem Unterricht, den Lehrkräften und den anderen Kindern in der Klasse bezogen, ausdifferenziert. Zwar sind es insgesamt etwa die Hälfte der Sechs- bis Elfjährigen, die den höchsten positiven Wert bei allen drei Items angeben (*World Vision* 2018, S. 79), aber hier wie in anderen, auch internationalen Studien wird deutlich, dass bei älteren Schüler*innen die Zufriedenheit mit der Schule deutlich zurückgeht (*World Vision* 2018, S. 80; *Rees/Main* 2015). Außerdem sind in allen Altersgruppen Mädchen zufriedener als Jungen.

Die dritte World-Vision-Studie (2013) hat einen Einblick in herkunftsbezogene Zufriedenheit mit dem Besuch einer Ganztagschule ermöglicht. Hier wurde deutlich, dass unter den Kindern in Ganztagschulen, deren Eltern selbst einen niedrigen Schulabschluss haben und die in einer Familie mit einem niedrigen Haushaltseinkommen aufwachsen, der Anteil mit einem vergleichsweise niedrigen Well-Being, gemessen an allgemeiner Zufriedenheit mit der Schule, höher ist als bei den Kindern anderer Herkunftsschichten (*Pupezter/Hurrelmann* 2013,

² Dieser Anteil liegt unter den Daten des Bildungsberichts, an dieser Stelle soll aber vor allem auf den Trend hingewiesen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

S. 122 ff.).³ Da die Ganztagsschule auch mit dem Ziel eingerichtet wurde, soziale Ungleichheit abzubauen, zeigen diese Ergebnisse Handlungsbedarf auf.

In den World-Vision-Studien wurden die Kinder in Ganztagsbetreuung auch gefragt, welche Aktivitäten sie sich am Nachmittag wünschen und was sie besonders favorisieren. Im Ranking rangieren Sportangebote ganz oben, doch mehr als 30 Prozent, in 2018 sind es 45 Prozent, favorisieren Hausaufgabenbetreuung (ebd., S. 91). Diese Befunde verdeutlichen zum einen, dass aus Sicht dieser Altersgruppe ernsthafte Anstrengungen einer echten Rhythmisierung des Schultags auf den Weg gebracht werden müssen. Zum anderen aber bieten sich hier Anschlüsse an die eingangs gestellten Fragen nach Zuständigkeit und Verantwortung.

Zwei Indikatoren sind für Well-Being zentral, nämlich Möglichkeiten, selbst Entscheidungen treffen und mitbestimmen zu können sowie die guten Gelegenheiten für Freundschaften. Kinder und Jugendliche geben an, dass sie ihre Freund*innen vor allem in der Schule treffen und dies meist täglich. Das ist eine wichtige Ressource auch für die Ganztagsschule. Doch die von der Schule zugestandenen Mitbestimmungsmöglichkeiten fallen eher kleinteilig aus. So gibt es zwischen zwei Erhebungen, nämlich der dritten Studie (World Vision 2013) und der vierten (World Vision 2018), keine Zuwächse bei den Mitbestimmungsmöglichkeiten innerhalb der Schule und es ist ein Anteil zwischen 29 Prozent und 62 Prozent, die angeben, fast nie in Entscheidungen einbezogen zu werden. In einer repräsentativen Befragung von Acht- bis Vierzehnjährigen Schüler*innen der „Children’s-Worlds+“-Studie zeigt sich ein ähnliches Bild, wobei auch hier insbesondere die Älteren berichten, wenig Mitbestimmungsoptionen und -möglichkeiten zu haben (Andresen/Möller 2019). Deutliche Unterschiede werden zudem im Vergleich der Schultypen sichtbar. In der Grundschule liegen die Zustimmungsraten zur Frage nach Mitbestimmung am höchsten – was mit dem Befund korreliert, dass diese Zustimmungsraten mit dem Alter abnehmen. Doch auch zwischen den weiterführenden Schultypen gibt es deutliche Unterschiede: So stimmen 17,9 Prozent der Hauptschüler*innen der Aussage „ich kann in der Schule mitbestimmen“ zu 100 Prozent zu, während dies 12,7 Prozent der Gymnasiast*innen entsprechend ankreuzen (ebenda, S. 60 ff.).

3. Jugendliche und ihre Interessen – Problematisierung ihrer Randständigkeit

In der „Children’s-Worlds+“-Studie werden auch Jugendliche befragt. Wird vor diesem Hintergrund noch einmal explizit ein Blick auf das Jugendalter geworfen und gefragt, inwieweit Jugendliche Ganztagsschulen besuchen und die

³ Die World-Vision-Studien arbeiten mit einem Schichtindex.

Angebote wahrnehmen sowie wie Jugendliche sich mit ihren Familien über die Ganztagschule auseinandersetzen, so kann zunächst festgehalten werden, dass sowohl in der Familienforschung als auch in der Forschung zum Ganzttag das Jugendalter nur eine randständige Bedeutung einnimmt. Die Mehrzahl der Studien zur Ganztagschule erheben Daten, die meist bis zum 14. Lebensjahr reichen und enden damit zu einem Zeitpunkt, an dem die Jugendphase zwar bereits begonnen hat, aber keineswegs abgeschlossen ist. Vorliegende Ergebnisse geben gleichwohl jugendtheoretisch aufschlussreiche Hinweise etwa über Angebotspräferenzen von Jugendlichen (Züchner 2013) oder zu kooperativen Lernformen (Brisson et al. 2017).

Soremski und Lange fragten bereits 2011 „wie Ganztagschule Jugendliche zu einer selbständigen Lebensführung verhelfen“ kann und sie untersuchten mit einem qualitativen Forschungsdesign die „Vereinbarkeit von Schulanforderungen mit ihren eigenen, lebensweltlich relevanten Bildungs- und Freizeitinteressen“ (Soremski/Lange 2011, S. 173). Im Anschluss an die Diskussionen um die Entgrenzung von Jugend (vgl. Lenz et al. 2004; Fegter/Andresen 2020) wird so bereits seit mehr als zehn Jahren gefragt, wie jugendgerecht (Soremski 2016) die Ganztagschule ist und es wird herausgestellt, dass Ganztagschulen „besonders gefordert“ seien, „sich für Bildungskonzepte und -angebote zu öffnen, die an den Lebenswelten und -erfahrungen der Jugendlichen anschließen, um deren Lernprozesse und Lebensführungskompetenzen zu fördern.“ (Soremski 2013, S. 9).

Der 15. Kinder- und Jugendbericht hat die Frage nach der Passung von Ganztagschulsettings für Jugendliche erneut kritisch aufgeworfen: „In diesem Sinne geht es nicht allein darum, die Bedürfnisse jener Jugendlichen zu beachten, die sich für die Ganztagschule entschieden haben, sondern vor allem auch Gründe und Interessen von Jugendlichen ernst zu nehmen, die sich gegen eine Teilnahme entscheiden. Es geht bei der Bewertung der Ganztagschulen durch Schülerinnen und Schüler somit auch darum, zu klären, wie eine den Belangen jugendlicher entsprechende Ganztagschule aussieht und aussehen kann.“ (BMFS-FJ 2017, S. 369)

Ausgehend von bisherigen Ergebnissen aus der Ganztagschulforschung, jugendtheoretischen Überlegungen zu Beteiligung und Anerkennung von Jugend über die Funktion und Rollen als Schüler*innen hinaus kann über die Diskussion von Ganztagschulkonzepten an der Schnittstelle von Familien-, Kindheits- und Jugendforschung die tendenziell jugendabgewandte Entwicklung überwunden werden. Diese kritische Sichtweise zielt auf das prinzipielle Potenzial von ganztägigen Settings in multiprofessioneller Zusammenarbeit und mit gut etablierten Beteiligungsstrukturen für Jugendliche. Ganztagsangebote können gerade in Ballungsgebieten oder in ländlichen Regionen für Jugendliche, die entweder durch andere Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nicht er-

reicht werden oder in Regionen, in denen die Schule einen sozialräumlichen Gestaltungsauftrag angenommen hat, ein zentraler Baustein sein.

4. Die Ganztagsschule an der Schnittstelle von Familie, Kindheit und Jugend diskutieren

Die wissenschaftliche Diskussion über das Verhältnis von Ganztagsschule und Familie beinhaltet systematische Perspektiven auf diese weitreichende Bildungsreform. Darauf hat das Gutachten des Beirats von 2006 aufmerksam gemacht. Die Auseinandersetzung mit den Zielen der Ganztagsschulentwicklung weist an der Schnittstelle von Schul- und Familienforschung aufschlussreiche Themen wie etwa das der Klärung von Rollen und Verantwortung aus. Die im Gutachten aufgeworfenen Themen und Herausforderungen sind nach wie vor virulent, das mag auch daran liegen, dass die Logik des Schulsystems dominiert. Die Perspektiven, Interessen und Rechte von Eltern, aber auch von Kindern und insbesondere Jugendlichen sollten systematisch in Forschung, Schulentwicklung und Ganztagsschulpolitik einfließen. Dabei werden sich Kontroversen ergeben, aber auch Überschneidungen in den Interessen zeigen. Dies halten wir insbesondere dann für geboten, wenn das Potenzial des „Ganztags“ für Kinder und Jugendliche über ihre Rolle als Schüler*innen hinaus ausgeleuchtet werden soll. Die Daten zu den Mitbestimmungsmöglichkeiten aus Sicht von Kindern und Jugendlichen verweisen bereits auf Unterschiede entlang von Kindheit und Jugend sowie Schultyp. Die in der World-Vision-Studie befragten Sechs- bis Elfjährigen wünschen sich zudem eine Schule, in der nicht alles vom Unterricht ausgeht.

„Schulische Kompetenzentwicklung“ in der Folge von IGLU und PISA sowie „Betreuung“ sind bisher in der politischen Diskussion um den „Ganztag“ die magnetisierenden „Grenzobjekte“ (Hörster et al. 2013). Die Stärke von „Grenzobjekten“ ist es – so die Organisationsforschung –, dass sie sich einerseits durch eine begriffliche Unschärfe auszeichnen und häufig andererseits suggerieren, dass sie selbsterklärend seien. Dadurch können ganz unterschiedliche Interessen positioniert werden – ohne sich intensiv aufeinander beziehen zu müssen. Gleichzeitig werden durch den Bezug auf dominierende „Grenzobjekte“ – wie „Kompetenzentwicklung“ und „Betreuung“ – andere Perspektiven überdeckt, da allein der Bezug auf die Grenzobjekte die politischen Diskussionen zusammenhält.

Vor diesem Hintergrund sollte es die Aufgabe der Familienforschung und der Politikberatung sein, hinter die „Grenzobjekte“ zu blicken. Sie sollte nicht selbst deren magnetisierende Bedeutung in der Organisation politischer Diskurse oder Entwicklungen reproduzieren. So öffnet sich der Blick auf den „Ganztag“ ganz grundlegend, wenn in der Familienforschung die Interessen, Rechte und Anlie-

gen der unterschiedlichen Akteure in Familien betrachtet werden. Es ist darum an der Zeit, die Kindheits- und Jugendforschung stärker in Verhältnis zur Familien- und Schulforschung zu setzen, sonst wird der Ganzttag vielleicht für Kinder in der Betreuung gelingen, aber nicht mit Kindern und Jugendlichen gestaltet und diese nicht durch den Ganzttag in ihren Rechten gestärkt. Aus der Sicht der Familienforschung und Politikberatung ist weiterhin kritisch zu diskutieren, ob über eine höhere Nutzung von Ganzttagsschule soziale Ungleichheiten und Bildungsungerechtigkeiten bearbeitet werden können bzw. wie die Gestaltung von Ganzttagsschulen und damit deren Qualität dieser entgegenwirken können.

Literatur

- Andresen, S.* (2015): Sexueller Missbrauch in der Odenwaldschule und Folgen für die Reformpädagogik, in: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hrsg.), Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention, Weinheim/Basel, S. 233 – 249.
- Andresen, S.* (2018): Child Well-Being im Schnittfeld von Forschung und Politik. Versuch einer Typologie, in: Joos, M./Betz, T./Bollig, S./Neumann, S., ‚Gute Kindheit‘ als Gegenstand der Forschung. Wohlbefinden, Kindeswohl und ungleiche Kindheiten, Weinheim.
- Andresen, S./Richter, M./Otto, H.-U.* (2011): Familien als Akteure der Ganzttagsschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse, in: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.), Ganzttagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz, Wiesbaden, S. 205 – 219.
- Andresen, S./Möller, R.* (2019): Children’s Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Gütersloh.
- Andresen, S./Lips, A./Möller, R./Rusack, T./Thomas, S./Schröer, W./Wilmes, J.* (2020): Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie, Hildesheim, <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1081> [15.06.2020].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018> [15.06.2020].
- Bertram, H./Spieß, C. K.* (Hrsg.) (2011): Fragt die Eltern! Ravensburger Elternsurvey Elterliches Wohlbefinden in Deutschland, Baden-Baden.
- Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Eunicke, N./Menzel, B./Bertelsmann Stiftung* (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/272_2019_BST_Studie_Kinder_zw_Chance_und_Barrieren_Schule_2019_ID761.pdf [15.06.2020].
- BMFSFJ (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, <https://www.bmfsfj.de/blob/94598/92135291ed6ca273285998211782bfa1/prm-18653-broschure-elfter-kinder--und-j-data.pdf> [15.06.2020].

- BMFSFJ (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/15--kinder--und-jugendbericht/115440> [15.06.2020].
- Bremm, N. (2019): Schulen mit ganztägigem Angebot. Eine empirisch ermittelte Typologie, Weinheim/Basel.
- Brisson, K. H./Sauerwein, M./Theis, D./Fischer, N. (2017): Leitfaden StEG-Tandem. Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgaben und Lernzeiten. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, Kassel, https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Psychoanalyse/Dateien/KJB/Leitfaden_STEG-Tandem_final.pdf [15.06.2020].
- Büchner, P./Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, Wiesbaden.
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden.
- Fegter, S./Andresen, S. (2020): Entgrenzung, in: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.), Handbuch Ganztagsbildung, Wiesbaden, S. 1641 – 1655.
- Fend, H./Berger, F. (2016): Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der Life-Studie, in: Zeitschrift für Pädagogik 62 (6), S. 861 – 885.
- Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Weinheim.
- Hörster, R./Königter, S./Müller, B. (Hrsg.) (2013): Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge, Wiesbaden.
- Hollenstein, E. (2019): Ganztagschule [online]. socialnet Lexikon. Bonn, socialnet, 02.04.2019, <https://www.socialnet.de/lexikon/Ganztagschule> [15.06.2020].
- Idel, T.-S./Reh, S. (2015): Praxistheoretische Lesarten zur Transformation von Schule im Ganztage, in: Hascher, T./Idel, T.-S./Reh, S./Thole, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen/Berlin/Toronto, S. 115 – 130.
- Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie 2011, Münster.
- Ladenthin, V./Rekus, J. (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Grundlagentexte Pädagogik, Weinheim.
- Lenz, K./Scheffold, W./Schröer, W. (2004): Entgrenzte Lebensbewältigung: Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe, Weinheim.
- Marcus, J./Nemitz, J./Spieß, C. K. (2013): Ausbau der Ganztagschule: Kinder aus einkommenschwachen Haushalten im Westen nutzen Angebote verstärkt, in: DIW-Wochenbericht 27.2013, S. 11 – 22, https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.423906.de/13-27-3.pdf [15.06.2020].

- Pupeter, M./Hurrelmann, K.* (2013): Die Schule: Als Erfahrungsraum immer wichtiger, in: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), „Wie gerecht ist unsere Welt?“ Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Konzeption und Koordination: S. Andresen, K. Hurrelmann, TNS Infratest Sozialforschung, Weinheim, S.111 – 134.
- Pupeter, M./Wolfert, S./Schneekloth, U.* (2018): Die Methodik der 4. World Vision Kinderstudie, in: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), „Was ist los in unserer Welt?“ Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Konzeption und Koordination: S. Andresen, Sascha Neumann, Kantar Public, Weinheim/Basel.
- Rees, G./Main, G.* (2015): Children's views on their lives and well-being in 15 countries. An initial report on the Children's Worlds survey 2013 – 14, York.
- Reiss, K./Sälzer, C./Schiepe-Tiska, A./Klieme, E./Köller, O.* (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation, Münster. https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Bericht_2015-openaccess.pdf [15.06.2020].
- Richter, M./Andresen, S.* (2012): Orte „guter Kindheit“? Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 32 (3), S. 250 – 265.
- Sauerwein, M.* (2018): Veränderungen der Jugendarbeit in Zeiten von Ganztagschulen, in: Sozial Extra, 62(6), S. 52 – 54.
- Schröer, W./Struck, N.* (2020): Kinder- und Jugendpolitik, in: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.), Handbuch Ganztagsbildung, Wiesbaden, S. 1493 – 1503.
- Soremski, R.* (2013): Keine Zeit für Freizeit? Ganztagschule im Alltag Jugendlicher, Berlin.
- Soremski, R.* (2016): Betreute Freizeit in der Ganztagschule – ist das noch jugendgerecht?, in: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L.: Jahrbuch Ganztagschule 2016. Wie sozial ist die Ganztagschule? Schwalbach/Ts., S. 119 – 126.
- Soremski, R./Lange, A.* (2011): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule. Abschlussbericht, München.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Schriftenreihe des BMFSFJ Band 223, Stuttgart, Kohlhammer, <https://www.bmfsfj.de/blob/94854/5dfef5bf1f56a21d201e69203713bb74/prm-23985-sr-band-224-data.pdf> [15.06.2020].
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ (2005): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Juventa, Weinheim und München.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ (2006): Ganztagschule (Kurzfassung). Eine Chance für Familien, <https://www.bmfsfj.de/blob/93922/4b73e6c0aa372d3fa1e8b7ac6eab169e/ganztagschule-data.pdf> [15.06.2020].
- World Vision Deutschland e.V. (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie unter wissenschaftlicher Leitung von S. Andresen und K. Hurrelmann, Frankfurt am Main.

- World Vision Deutschland e.V. (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie Konzeption und Koordination: S. Andresen, K. Hurrelmann, TNS Infratest Sozialforschung, Frankfurt am Main.
- World Vision Deutschland e.V. (2013): „Wie gerecht ist unsere Welt?“ Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Konzeption und Koordination: S. Andresen, K. Hurrelmann, TNS Infratest Sozialforschung, Weinheim.
- World Vision Deutschland e.V. (2018): „Was ist los in unserer Welt?“ Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Konzeption und Koordination: S. Andresen, S. Neumann, Kantar Public, Weinheim/Basel.
- Züchner, I. (2013): Jugendalltag zwischen Ganztagschule, Peers und außerschulischen Aktivitäten, in: Bock, L./Grabowsky, S./Sander, U./Thole, W. (Hrsg.), Jugend. Hilfe. Forschung, Baltmannsweiler, S. 45 – 65.