



Dorothee Doerfel-Baasen/Oksana Baitinger  
GANZes Kind den ganzen TAG?

Pädagogik, Band 12

Dorothee Doerfel-Baasen/Oksana Baitinger

# GANZes Kind den ganzen TAG?

**F**Frank & Timme  
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: Kinderbetreuung (Kita, Babysitter, Kindergarten, Kinder)

© fotodo – Fotolia

ISBN 978-3-7329-0121-0

ISSN 1862-6122

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2015. Alle Rechte vorbehalten.

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

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,  
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	9
Einführung .....	11
<b>1 Ganztagschule als neue Sozialisationsinstanz im Grundschulalter.....</b>	<b>17</b>
1.1 GTS und die Perspektive des Kindes .....	17
1.2 Kind in der (Ganztags)Schule: zwischen Bildung und Erziehung.....	21
1.3 Kind zwischen Schule und Familie: Hausaufgaben .....	25
1.4 Kind zwischen Schulzeit und Freizeit.....	31
1.5 Fazit .....	35
<b>2 Aufbau, Methodik und Erhebungsinstrumente der Untersuchung .....</b>	<b>37</b>
2.1 Pilotuntersuchung „Ganz oder Halb?“ an der Universität Rostock (2009–2012) .....	37
2.2 Fragestellungen der Untersuchung.....	37
2.3 Stichprobe .....	38
2.4 Erhebungsinstrumente .....	40
2.4.1 Ganztagsbetreuung der Projektkinder – Zeit, die die Kinder außer Haus verbringen.....	40
2.4.2 Instrumente zum Themenkomplex „Kind in der Schule“ .....	40
2.4.3 Instrumente zum Themenkomplex „Hort“ .....	46
2.4.4 Instrumente zum Themenkomplex „Persönlichkeitseinschätzungen“ .....	46
2.4.5 Instrumente zum Themenkomplex „Problemverhalten“ .....	47
2.4.6 Instrumente zum Themenbereich „Stresserleben und Stressbewältigungsstrategien“ .....	48
2.4.7 Instrumente zum Themenkomplex „Familie“ .....	49
2.4.8 Instrumente zum Themenkomplex „Peers“ .....	51

2.4.9	Instrumente zum Themenkomplex „Zusammenarbeit Eltern-Schule“ .....	53
2.4.10	Instrumente zum Themenkomplex „Hausaufgabenerledigung“ (2. Klasse).....	53
2.4.11	Instrumente zum Themenkomplex Mediennutzung/Freizeit (2. Klasse) .....	54
<b>3</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>55</b>
3.1	Ganztagsbetreuung: Zeit, die die Projektkinder außer Haus verbringen .....	55
3.2	Themenkomplex „Kind in der Schule“ .....	58
3.2.1	Das Wohlbefinden der Grundschüler in der Schule.....	58
3.2.2	Schuleinstellungen der Projektkinder .....	60
3.2.3	Beziehung der Grundschüler zur Lehrerin.....	61
3.2.4	Schulisches Selbstkonzept der Projektkinder (Eigen- und Fremdeinschätzung).....	72
3.2.5	Leistungseinschätzungen durch Lehrerinnen: die Noten.....	74
3.2.6	Themenkomplex „Lerneinstellungen der Kinder“ .....	76
3.2.7	Liebblingsaktivitäten der Projektkinder in der Schule (3. und 4. Klasse) .....	79
3.3	Themenkomplex „Hort“ .....	83
3.3.1	Das Wohlbefinden der Grundschüler im Hort.....	83
3.3.2	„... und die Erzieherin sagt ...“: Rekonstruktionen der fiktiven Gespräche mit der Erzieherin in den Klassen 2 bis 4 ...	84
3.3.3	Gründe für die Hortbetreuung.....	89
3.3.4	Besuchten die Grundschüler beide Institutionen gern? .....	90
3.4	Themenkomplex „Persönlichkeit der Kinder“ .....	91
3.5	Themenkomplex „Problemverhalten der Kinder“ .....	93
3.5.1	Einschätzungen der emotionalen Probleme der Kinder durch Mütter und Lehrerinnen.....	93
3.5.2	Einschätzungen der Hyperaktivität der Kinder durch Mütter und Lehrerinnen.....	95

3.5.3	Verhaltensprobleme .....	98
3.6	Themenkomplex „Stresserleben und Stressbewältigung der Grundschüler“ .....	101
3.7	Themenkomplex „Kind in der Familie“ .....	104
3.7.1	Beziehungsqualität Kind-Mutter und Mutter-Kind (1. Klasse) .....	104
3.7.2	Gegenseitige Einschätzungen der Verlässlichkeit zwischen Kind und Mutter (4. Klasse).....	104
3.7.3	Erziehungsziele der Mütter .....	105
3.8	Themenkomplex „Kind und Peers“ .....	106
3.8.1	Freundeskreis (1. Klasse) .....	106
3.8.2	Freundeskreis (4. Klasse) .....	107
3.8.3	Peerakzeptanz.....	108
3.8.4	Prosoziales Verhalten des Kindes aus Mütter- und Lehrerinnensicht .....	109
3.8.5	Verhaltensprobleme der Erstklässler mit Gleichaltrigen aus Mütter- und Lehrerinnensicht .....	110
3.8.6	Einschätzungen des Klassenklimas (2. Klasse) .....	110
3.8.7	Soziale Integration in Klassengemeinschaft (2. Klasse).....	111
3.8.8	Themenkomplex „Zusammenarbeit Familie-Schule“ .....	111
3.9	Themenkomplex „Hausaufgaben“ (2. Klasse).....	112
3.10	Themenkomplex „Mediennutzung“ (2. Klasse).....	115
3.10.1	TV-Konsum der Zweitklässler.....	115
3.10.2	PC-Konsum der Zweitklässler .....	116
<b>4</b>	<b>Übersicht ausgewählter Ergebnisse.....</b>	<b>117</b>
<b>5</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>127</b>
<b>6</b>	<b>Literatur.....</b>	<b>133</b>



<b>7 Anhang</b> .....	<b>141</b>
7.1 Anhang 1: Einschätzung des Selbstkonzepts des Kindes – Sicht der Mutter bzw. des Kindes; vgl. Asendorpf & van Aken, 1993) .....	141
7.2 Anhang 2: Einzelitems des Instruments „Persönlichkeitsprofil“ (Rauh et. al., 2000) .....	142
7.3 Anhang 3: Verlässlichkeit (Spiel, Kreppner & von Eye, 1995) .....	144

# Danksagung

Die Autorinnen bedanken sich herzlich bei den Familien, die an der Untersuchung teilgenommen haben und uns von 2009 bis 2012 einen Einblick in ihre Lebenswelt ermöglicht haben. Dank sagen wir auch den Lehrerinnen, die uns regelmäßig ihre Einschätzungen der Projektkinder bereitgestellt haben. Für die Genehmigung der Studie bedanken wir uns beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Unser besonderes Dankeschön geht an Herrn Prof. Dr. Christoph Perleth, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie an der Universität Rostock, für die großzügige finanzielle Unterstützung dieser Pilotstudie und an Frau Marit Schmidt, die uns schließlich bei den Korrekturarbeiten helfend zur Seite stand.



# Einführung

„Studien zum Bildungswesen sind selten Studien aus der Perspektive des Kindes. [...]

Was aber das Gute, oder gar das Beste für das Kind sei, wird meistens aus der Perspektive der Gesellschaft und damit der Erwachsenen bestimmt.“  
Seidenfaden und Körner (1992, S. 1).

Während die Zahl der Ganztagschulen (*GTS*) ständig wächst und diese Schulform auf dem Weg ist, „zum Standard des Schüler-Daseins zu werden“ (Rauschenbach, 2012, S. 4), steckt die Erforschung dieser neuen Sozialisationsinstanz noch in den „Kinderschuh“.

Die wissenschaftlichen Debatten um die ganztägige Betreuung der Schulkinder erzeugen zwar eine breit gefächerte Forschungslandschaft, jedoch scheint es kaum „einen festen Kern“ zu geben, von dem aus diese Entwicklung vorangetrieben wird (vgl. Bettmer, Maykus, Prüß & Richter, 2007). Außerdem scheint die Forschung zum Thema *GTS* sehr politisch aufgeladen zu sein, da sie „ihre Erkenntnisinteressen vergleichsweise direkt und offen aus normativen Vorentscheidungen ableitet, z. B. aus Fragen sozialer Gerechtigkeit oder aus eher ökonomisch begründeten Qualifikationszielen. Nicht zuletzt spielen hier auch Professionsinteressen hinein“ (Bettmer et al., 2007, S. 286).

Die Suche nach dem „theoretischen Kern“ für die Erforschung der *GTS* wird dadurch erschwert, dass es sich zum einen um ein Thema handelt, das aus politischen und ökonomischen Zielsetzungen entstanden ist, und zum anderen die Forschungsgegenstände mehrerer Forschungsdisziplinen beansprucht, ohne eine konkrete als „Zentrum“ agieren zu lassen (denken wir zum Beispiel an die Kindheitsforschung vs. Schulforschung).

Die rasante Ausweitung der *GTS* wird aus drei unterschiedlichen Perspektiven begründet (vgl. Noweck, 2009):

- aus der *wirtschaftspolitischen* und/oder *arbeitsmarktpolitischen* Perspektive geht es um die Ermöglichung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Unterstützung der Erwerbsarbeit der Mütter;

- aus der *bildungspolitischen* Perspektive handelt es sich um die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg sowie um die Verbesserung der Qualifikationen für den Arbeitsmarkt;
- aus der *genuin pädagogischen* Perspektive wird die GTS zum Ort des ganzheitlichen Lernens der Kinder und Jugendlichen.

Die Erwartungen an die GTS sind hoch: die GTS sei eine gesellschaftliche Antwort auf die veränderten Unterstützungsnotwendigkeiten von Kindern und Jugendlichen einerseits und auf das Vereinbarkeitsproblem von Familie und Beruf andererseits, so das Bundesjugendkuratorium (2013). In der Dynamik der Entwicklung von GTS kann Folgendes ein Hinweis auf den Wunsch eines Doppeleffekts sein: „Kinder werden optimal gefördert und auf ihre Zukunft vorbereitet, Eltern – im Besonderen Mütter – in der Betreuung entlastet und durch die ermöglichte Erwerbsarbeit finanziell besser gestellt“ (Noweck, 2009, S. 127).

Die pädagogischen Zielsetzungen für die GTS beinhalten unter anderem die „Stärkung der Persönlichkeit“ durch die Gestaltung des außerunterrichtlichen Schulangebots (Coelen & Otto, 2004, S. 8) und die Erhöhung der Leistung sowohl für leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler (Radisch, Stecher, Klieme & Kühnbach, 2007). Die GTS soll immer expliziter zu einem „zentralen Lern- und Lebensort“ von Kindern und Jugendlichen werden (Bundesjugendkuratorium, 2013).

Für das Erreichen der pädagogischen Ziele bedarf es einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Lern- und Entwicklungsprozessen der Schüler im Setting GTS. Allerdings ist eine einheitliche Theoriebildung zur GTS dadurch erschwert, dass es sich bei GTS um unterschiedliche theoretische Fragestellungen und Forschungstraditionen handelt, die jeweils eigene Forschungsschwerpunkte setzen.

Einige Beispiele: Die Verlängerung der Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen, setzt die erziehungswissenschaftliche Diskussion über den Begriff „Bildung“ in Gang. Eine veränderte Auffassung der schulischen Bildung als ganztägigem Prozess erfordert eine Neufassung schulischer Lernprozesse und sogar eine Neudefinition der Schule als Erziehungsinstanz (vgl. Groppe, 2004, S. 170).

Die sozialwissenschaftliche „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) wird seit dem Jahr 2005 in mehr als 300 Schulen durchgeführt. In drei Befragungswellen (2005, 2007, 2009) wurden die Perspektiven von Schullei-

tungen, Lehrkräften, pädagogischem Personal, Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie außerschulischen Kooperationspartnern erfasst und ausgewertet (vgl. Arnoldt, 2013, S. 95). Mit dieser Studie lassen sich gesicherte Aussagen u. a. über die Nutzung und Akzeptanz von Ganztagsangeboten treffen.

Allerdings stehen nicht die Perspektive und/oder Interessen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund dieser Studie, sondern die Bedingungen, die die schulischen Leistungen und das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler verbessern und die Eltern entlasten (vgl. Arnoldt, 2013, S. 95).

Und die Kinder selbst? Wie erleben sie ihre (Ganztags)schule? Welche Auswirkungen hat die GTS auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler? Am deutlichsten wird das Problem der fehlenden Theorie der GTS erkennbar, wenn man die Ansätze der Grundschulforschung und der Kindheitsforschung vergleicht: Da die GTS die Grenzen zwischen Schulzeit und Freizeit (theoretisch) verschwinden lässt, lässt sich nicht mehr deutlich bestimmen, wann und in welchen Situationen die Kinder als „Schüler“ und als „Peers“ zu betrachten sind.

Ob die unterschiedlichen Zugänge zur Erforschung der GTS und die Forschungsschwerpunkte diverser Disziplinen als „Puzzleteile“ zu einem ganzheitlichem Bild zusammengefügt werden können, ist fraglich, denn „Teildisziplinen geben nur Teilantworten“ (Andersen & Diehm, 2006).

Werden die Schülerinnen und Schüler lediglich als Objekte der Organisationsentwicklung in der GTS und/oder des pädagogischen Handelns betrachtet, geht die Perspektive der Schülerinnen und Schüler verloren. Dies würde jedoch dem Paradigma des aktiv an seiner Sozialisation und Entwicklung beteiligten Subjekts widersprechen (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981). Das Leitbild des Kindes als aktivem Gestalter seiner Entwicklung soll in der Forschung zur Fragestellung führen, wie die Schülerinnen und Schüler in eigener Regie und Verantwortung die Anforderungen des schulischen Kontextes bewältigen (vgl. Stecher, 2000, S. 71).

Da die Entwicklung und das Lernen des Kindes sich nicht vom Geschehen in den kindlichen Lebensräumen loslösen lassen, müssen wir auch beim Forschungsgegenstand GTS möglichst alle Entwicklungskontexte des Kindes in ihren komplexen Zusammenhängen betrachten.

Gemäß dem sozio-ökologischen Ansatz (Bronfenbrenner, 1979; Baacke, 1993) sind die objektiven Gegebenheiten (Rahmenbedingungen) die Grundlage für reales Handeln und reales Verhalten (vgl. Oerter, 2002). Die Sozialisation des Kindes findet in mehreren Settings, die sich gegenseitig beeinflussen,