

## **Ganztagsschule – ein alternatives Modell zur Verbesserung der Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen?**

Die Ganztagsschule: Ist sie ein alternatives Modell - gegenüber der Halbtagsschule - zur Verbesserung der Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen? – Eine zugleich anspruchsvolle wie skeptische Frage, die wir uns da stellen.

Um sie angemessen zu diskutieren, scheinen mir eingangs einige allgemeine Überlegungen über die Ungleichheit von Chancen und die Rolle bzw. Funktion von Schule angebracht. Vor diesem Hintergrund lassen sich konkreter Möglichkeiten der Ganztagsschule, die Chancengleichheit der Kinder zu verbessern, behandeln und beurteilen. Dazu sind nicht nur Hinweise und Befunde der empirischen Bildungsforschung über Leistungsfähigkeiten und Wirksamkeiten von Ganztagsschulen heranzuziehen, ebenso wichtig sind die Erwartungen von Eltern und Lehrern an die Ganztagsschule (deren „Image“): Was schreiben sie ihr an Vor- und an Nachteilen zu, für welche Klientel erscheint sie ihnen geeignet?

### **Soziale und andere Ungleichheiten bei Kindern und Jugendlichen**

Wenn wir über Chancenungleichheit reden, müssen wir uns vergewissern, was wir darunter verstehen und in welcher Weise sie an den Schulen (nachweisbar) besteht. Welche Kriterien ziehen wir dafür heran, um die Ungleichheit der Chancen, präziser der „Bildungschancen“, zu bestimmen und zu vergleichen? Wir nehmen zwei Sachverhalte in den Blick: die „soziale Herkunft“ der Kinder und Jugendlichen auf der einen Seite, ihren „Schul- und Bildungserfolg“ auf der anderen Seite.

Die soziale Herkunft wird in der Zunft der Soziologen und Bildungsforscher zumeist bestimmt über Schulbildung, Berufsstellung und Einkommen der Eltern; daraus wird ein Index gebildet und die Eltern mit ihren Kindern

werden einer Stufe der sozialen Schicht zugeordnet; von der Unter- über die Mittel- bis zur Oberschicht. Neben dieser Status-Bestimmung im Gefüge der gesellschaftlichen Hierarchie sind in den letzten Jahren mehr und mehr zwei andere „Ungleichheiten“ für den Schul- und Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen bedeutsam geworden, die wir deshalb bei Fragen nach der Chancengleichheit ebenfalls zu beachten haben: zum eine ihre ethnische Herkunft, als Kinder von Ausländern, und zum anderen ihre Familiensituation, als Kinder von Alleinerziehenden oder geschiedenen Eltern.

Beides erschwert oder verlagert übrigens die Aufgabe der Schule, Chancengleichheit zu ermöglichen. Denn die Konstellationen, auf die einzugehen ist, sind vielfältiger geworden und verlangen zum Teil unterschiedliche Formen der pädagogischen Berücksichtigung und Bearbeitung. Rußland-deutsche Jugendliche bringen andere Probleme mit als ein türkisches Mädchen oder als deutsche Arbeiterkinder oder als ein Einzelkind, deren Eltern sich im Scheidungsschlimpf befinden.

Wo bemerken wir die sozialen Ungleichheiten in ihren Folgen an den Schulen? Wie erfassen wir den „Schul- und Bildungserfolg“? Der Schulerfolg ist leichter operationalisierbar, der Bildungserfolg ist schwerer mess- und vergleichbar.

Soziale Ungleichheiten werden auf vier Erfassungsebenen erkennbar:

1. Beim Übergang auf die weiterführenden Schulen und bei dem Erreichen von Abschlüssen (z.B. Übergangsquote auf ein Gymnasium, Quote ohne schulischen Abschluss, Abiturientenquote).
2. Bei den schulinternen Leistungsergebnissen und erzielten Noten, dem Sitzenbleiben und Zurückstufen, den Disziplinarstrafen und Verweisen, den Fehlzeiten am Unterricht?
3. Bei Lern- und Leistungstests in verschiedenen Wissens- und Kompetenzbereichen, die gleichsam „schulextern“ entwickelt und ausgewertet werden – wie bei TIMMS oder zuletzt der PISA-Studie.
4. Erhebungen und Befragungen zu Orientierungen und Motiven der Kinder und Jugendlichen in der Schule, ihren Interessen (z.B. Lesen) und Aspirationen (z.B. angestrebter Abschluss).

Welche Kriterien und Masse wir auch immer heranziehen, die sozialen Ungleichheiten hinsichtlich Schul- und Bildungserfolg sind groß. Darin sind sich die Befunde einig: Es hängt in starkem Maße davon ab, aus welchen Familien und Milieus die Kinder stammen, ob sie in der Schule erfolgreich

sind. In Deutschland gewinnt man den Eindruck, dass das Schulsystem und die Schulen die Chancenungleichheit der Kinder und Jugendlichen eher verstärken, als sie zu verringern. Es ist also eine berechtigte Fragestellung, wie denn den Ungleichheiten an den Schulen entgegengewirkt werden könnte und ob die Ganztagschule dazu in der Lage ist.

Weshalb Kinder unterschiedliche Chancen auf Schulerfolg und Bildung haben, das können wir abstrakt-theoretisch definieren und diskutieren, etwa hinsichtlich sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital – das Spiel der Soziologen. Aber weiter kommen wir, wenn wir es anschaulicher und praktischer benennen, wie man es im Alltag und damit auch in der Schule erfährt. Einige Bereiche, in denen sich die Unterschiede der Kinder zeigen, seien aufgezählt:

- Die Kinder weisen unterschiedliche Sprachkompetenzen und schriftliche Ausdrucksfähigkeiten auf.
- Die Interessen sind verschieden ausgeprägt: am Lernen und am Lesen, damit verbunden in der Konzentration und Ausdauer.
- Das Lernen fällt unterschiedlich leicht, die Lernstrategien und die Art des Lernens sind verschieden.
- Der Umgang mit den schulischen Anforderungen in der Klasse und im Unterricht sind verschieden, manche stören oft, andere selten.
- Das Sozialverhalten und die Kommunikation mit den Mitschülern sind unterschiedlich; eigene Interessen mit denen anderer abzustimmen, gelingt manchen leicht, andere wenden Gewalt an.
- Aktivität und Kreativität fallen auseinander: die stillen und passiven Kinder gegenüber den aktiven und einfallsreichen Kindern.
- Das Selbstbewußtsein und die Selbstsicherheit sind verschieden: Aufgaben werden mit Zutrauen oder mit Ängstlichkeit angefaßt, vielleicht sogar gemieden.
- Die Ansprüche und Erwartungen sind unterschiedlich hoch gesteckt, auch die Hartnäckigkeit im Verfolgen von Zielen und Wünschen.
- die Akzeptanz von Schule und Unterricht überhaupt (last not least), und die Motivation täglich dorthin zu gehen und als sinnvoll zu ertragen.

Wer von diesen Fähigkeiten und Motiven, Verhaltensweisen und Umgangsformen wenig mitbringt, der gilt gemeinhin als ein „schwacher und/oder schwieriger Schüler“, dessen Chancen an der Schule auf Erfolg, Lerngewinn und Bildung sind geringer.

Die angeführten Schwächen und Schwierigkeiten sind in erheblichem Maße durch die Familienverhältnisse, die Verkehrskreise und sozialen Milieus der Kinder bestimmt. Was als individuelle Eigenschaften und Merkmale der Kinder erscheint, ihre Leistungen und ihr Verhalten in der Schule, ist in weiten Teilen bedingt durch Elternhaus und Familie, aber auch durch Milieus, Viertel, Peers – auf alle Fälle sehr mächtige und wirksame Einflußgrößen für die Entwicklung der Kinder.

Um welche Gegebenheiten in den Familien und Milieus handelt es sich vor allem, die entscheidend dazu beitragen, ob ein Kind in der Schule und mit deren Anforderungen gut und leicht oder schlecht und schwer zurechtkommt? Unter den vielen möglichen Einflussfaktoren seien einige gewichtige hervorgehoben. Zuerst die Kenntnisse und das Wissen der Eltern selbst, die sie an ihre Kinder direkt oder beiläufig weitergeben können (z.B. Sprachkenntnisse oder Tips bei Hausaufgaben), nicht zuletzt ihre Kenntnisse über Bildungswege und deren Erreichbarkeit. Sodann der Stellenwert, den Lernen, Schule und Bildung im Elternhaus einnehmen, zumal die Ziele, die sie den Kindern für Schule und Beruf vorgeben. Die Anregungen, die sie ihrem Kind bieten oder bieten können, kulturell-musische Betätigung, soziale Erfahrungen oder andere Aktivitäten (z.B. auch im Umgang mit Medien). Der Erziehungsstil, den Vater und Mutter praktizieren, und das Gesprächsklima in der Familie, zu welchen Themen, in welcher Art und Intensität. Nicht zuletzt auch die finanziellen Möglichkeiten, die Eltern haben, z.B. um Nachhilfe einkaufen, sich Reisen leisten oder einen Schüleraustausch (mit-)finanzieren zu können.

Ungleichheit ist aber keine bloße soziale Eigenschaft der Personen oder Familien, wie die angeführten Merkmale und Zuschreibungen suggerieren. Das wird oft einseitig und damit zu statisch dargestellt. Dabei wird etwas Entscheidendes übersehen. Ungleichheit ist vielmehr ein Prozess, und zwar ein Prozess der Zuweisung, Ausgrenzung, Sortierung, der Anerkennung oder Ablehnung, Belohnung oder Bestrafung.

Das erfolgt über soziale Verteilungsprozesse und sozialen Austausch, z.B. wieviel Geld man für eine Arbeit bekommt, welche Note/welches Zeugnis für welche Leistung vergeben wird, welche Berechtigungen damit verbunden sind, welche Wege noch offen stehen und welche endgültig verbaut sind etc.. Und an diesem Prozess der Herstellung sozialer Ungleichheit ist das Schulsystem und sind die Schulen maßgeblich selbst beteiligt, obwohl sie es oft übersehen oder verdrängen.

## **Schulen und soziale Ungleichheit**

Das Schulsystem und die Schulen sind selbst eine wichtige Verteilungsagentur für soziale Chancen, was Soziologen auch ihre „Allokationsfunktion“ nennen. Das bezieht sich aber nicht nur auf die Zukunft der Kinder, z.B. ihre beruflichen Möglichkeiten, sondern gilt auch aktuell (z.B. Versetzung, Übergang aufs Gymnasium). Und sie betreiben sozialen Austausch, indem sie Noten und Zeugnisse vergeben, Empfehlungen für den weiteren Bildungsweg aussprechen, ja sogar, wenn die Lehrer im Unterricht die Schüler für ihr Verhalten loben oder tadeln.

Schulen sind im Zugang und Verlauf hochselektive Instanzen, schon bei der ersten Einschulung gibt es „Zurückstellungen“ (Experten meinen, viel zu oft und eher zum Nachteil der betroffenen Kinder). Schulen stellen ein Potential an Lern- und Bildungsangeboten dar, das von Kindern und Jugendlichen aber aufgrund ihrer sozialen Ausgangslage und familiären Voraussetzungen ganz unterschiedlich genutzt werden kann.

Noch gewichtiger ist: die Kinder werden zu den Lern- und Bildungsangeboten in unterschiedlicher Weise zugelassen oder von ihnen ausgeschlossen. Und sie werden ganz unterschiedlich gefördert; ein Ausgleich vorhandener Handicaps findet zu selten statt. Die einfachere Lösung ist zu oft die Separierung und Selektion, über Sitzenbleiben, Schulabgang (Rückstufung) oder Schulverweis. Offiziell ist dieses Vorgehen legitimiert und wird begründet mit den „Lernleistungen“ der Kinder, allerdings wird übersehen, dass sie hoch mit deren Herkunft und Familiensituation korrelieren.

Wir müssen uns also genauer fragen: Warum sanktioniert Schule eher herkunftsbedingte Ungleichheiten der Kinder statt ihnen entgegenzuwirken, in Deutschland offenbar noch mehr als in anderen Ländern?

Als grundlegende Faktoren haben sich herausgestellt, wenn ich zutreffend bilanziere:

- Die ausbleibende oder zu spät einsetzende gezielte Förderung zum Ausgleich von Defiziten (die möglichst schon im Kindergarten, spätestens in der Grundschule einsetzen müssten).
- Die Zuweisung der Kinder in frühem Alter auf verschiedenwertige, „ungleiche“ Schulen, ungleich im Bildungsanspruch und in der Ausstattung, im Ansehen und in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft.
- Die Art und Weise des verbreiteten formalen Unterrichts, oft routinisiert und stereotypisiert (Stichwort: Frontalunterricht, 45-Minuten-Stunde),

wenig intern differenziert und individualisiert, selten flexibel und variabel mit unterschiedlichen Lernformen und Arbeitsweisen.

- Das Fehlen von Stütz- und Ausgleichssystemen, innerhalb und außerhalb der Schule (z.B. Hausaufgabenhilfe, sozialpädagogische Betreuung).
- Die pädagogische Unkenntnis und das Unvermögen vieler Lehrer, häufig auch ihr „pädagogischer Defaitismus“ vor allem im Gymnasialbereich, im Umgang mit Ungleichheiten und Heterogenitäten der Schüler.

Stellt die Ganztagschule ein anderes Angebot dar, das diese Defizite überwindet? – Wenn sie nur ein Mehr der herkömmlichen Schule darstellt, ist das kaum zu erwarten, sind Zweifel angebracht. Was nährt also die Hoffnung, dass die Ganztagschule besser als die Halbtagschule ermöglichen soll und kann, soziale Ungleichheiten der Kinder auszugleichen und ihre Chancengleichheit zu erhöhen?

Sollen Schulen oder wollen Lehrer soziale Ungleichheiten der Kinder ausgleichen, stehen ihnen grundsätzlich zwei Wege offen:

- Entweder den schwächeren und schwierigeren Schülern mehr pädagogische Aufmerksamkeit zu widmen, ihnen gezielt zu helfen und sie speziell zu fördern,
- oder den Einfluss des Elternhauses, des Familienmilieus der Kinder zurückzudrängen, zu kompensieren oder zu überspielen.

Wichtig bei Vorhaben der Förderung und Kompensation sind mehrere Bedingungen, damit sie erfolgversprechend sind: Sie müssen früh ansetzen, kontinuierlich geschehen, konsistent und zielgerichtet gebündelt sein, abgestimmt und kooperativ den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich umgreifen (auch in der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, Einrichtungen oder Personen).

Jetzt können wir uns die Eingangsfrage, noch sehr allgemein gehalten, schon genauer stellen: Inwieweit ist die Ganztagschule zu dem einen oder dem anderen in der Lage, und zwar besser als die Halbtagschule oder andere Konzepte einer um (offene, freiwillige) Ganztagsangebote erweiterten Halbtagschule. Kann sie kontinuierlicher, abgestimmter und zielgerichteter im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich jenen Kindern, die als schwächere und schwierigere Schüler gelten, eine bessere Förderung ermöglichen und fehlende Anregungen oder defizitäre Möglichkeiten in ihren Familien kompensieren?

## **Ganztagsschulen und Ungleichheit der Chancen**

Die Einrichtung von Ganztagsschulen mit der Hoffnung auf mehr Chancengleichheit zu verknüpfen, hat durchaus Tradition, nicht immer explizit geäußert und zuweilen ambivalent gefaßt.

Schon der Deutsche Bildungsrat erwartete von den Ganztagsschulen, gemäß einem Gutachten aus dem Jahr 1968, u.a. „den individuellen Möglichkeiten der einzelnen Schüler besser zu entsprechen und die Chancen schwächerer Schüler zu erhöhen“. – Insofern der Status „schwächerer Schüler“ in enger Weise mit der sozialen Herkunft korreliert, ist damit impliziert, dass die Ganztagschule sozial bedingte Mängel und Nachteile eher auffangen könnte.

Auch heute wird die Erwartung geäußert, dass „diese Schulform die ersehnte Chancengleichheit bringen soll“, wie im SPIEGEL behauptet - wohl unzutreffend was den Einschub „ersehnt“ angeht (Nr. 8, vom 17. 2. 2003, S. 55). Auch bei der Einführung von Ganztagsangeboten in einzelnen Städten wird die Zielvorgabe formuliert: „Verbesserung der Bildungschancen“ und „Soziale Integration“ (z.B. Sophienschule in Hof, 2002).

Zuerst müssen wir auf die Halbtagsschule blicken. Wo liegen ihre Grenzen, wenn es um die spezielle Förderung schwächerer und schwierigerer Schüler oder um die Kompensation von Mängeln und Problemen des Elternhauses, der Familien geht? Die Grenzen der Halbtagsschule werden vor allem in drei Bedingungen gesehen:

- Sie bietet weniger spezielle Möglichkeiten zur Lernförderung und kaum weiterreichende Anregungen;
- Es fehlen freizeitpädagogische Angebote, und qualifizierte Konzepte für kulturelle Anregungen lassen sich kaum umsetzen;
- Es mangelt an sozialpädagogischen Angeboten, an Betreuung und Beratung, auch zum sozialen und kommunikativen Lernen.

Was hat demgegenüber die Ganztagschule, was die Halbtagsschule nicht hat? Ganztagschulen bieten als erstes „mehr Zeit“. Das ist eine nicht zu unterschätzende Ressource für pädagogische Aktivitäten, gerade wenn Differenzierung und Abwechslung, Unterstützung und Hilfen verlangt werden und zusätzliche Förderungen und Anregungen geboten sind.

Was kann die Ganztagschule mit dieser zusätzlichen Zeit anfangen? Lassen sie mich vier Stufen unterscheiden:

- Zuerst, sehen es wir nüchtern, zur Verwahrung der Kinder und Jugendlichen, damit sie von der Straße kommen, weil die Eltern berufstätig sind, weil die Familienverhältnisse zerrüttet/verwahrlost sind – „Verwahrung mit Suppenausgabe“ wird dies dann genannt (Appel).
- Sodann: Betreuung und Unterstützung, zum Beispiel bei den Hausaufgaben, bei sportlichen Aktivitäten am Nachmittag oder bei der Buchauswahl in der Schulbibliothek.
- Förderung im Lernen, durch spezielle Kurse oder vertiefende Arbeitsgemeinschaften, zum Teil ergänzend in Unterrichtsform, zum Teil mittels anderer Lern – und Arbeitsformen (Erkundungen, Projekte), z.B. auch in einem anderen Unterrichtsrhythmus.
- Kulturelle und musische, soziale und partizipative Angebote, auch Anregungen und Aktivitäten für Spiel, Sport und Freizeit, gemeinschaftliche Unternehmungen und Vertiefung des Schullebens.

Entscheidend für die Qualität und Effizienz der schulischen Anstrengungen, wie wir aus der Unterrichts- und Schulforschung wissen, ist auch die Art der Zeitnutzung. Zutreffend erscheint mir, dass bei bloßer „Verwahrung“, aber auch „Betreuung“ die „gewonnene Zeit“ der Ganztagschule weder effektiv noch gut genutzt wird, nur verrinnt. Erst wo gezielte „Förderungen“ und vielfältige „Anregungen“ geboten werden, bewußt gestaltet und praktiziert, da wird die Zeit sinnvoll und mit Qualität ausgefüllt. Dann besteht einige Aussicht auf eine bessere Förderung der schwächeren und schwierigeren Schüler und damit eines wirksameren Chancenausgleichs.

## **Leistungsfähigkeiten und Wirksamkeiten der Ganztagschule**

Die Vertretbarkeit der Ganztagschule hängt nicht zuletzt davon ab, ob sie im Kranz der Aufgaben und Funktionen von Schule eine zumindest gleichwertige, möglichst höhere Leistungsfähigkeit erbringt und zugleich größere Wirksamkeiten in der Verbesserung der Chancengleichheit erreicht– im Vergleich zur Halbtagschule oder im Vergleich zur Kooperation Schule-Hort.

Sind Zusammenhänge zwischen dieser Schulform und dem Schulerfolg oder Wissenserwerb bzw. den Lernfortschritten der Schüler nachweisbar - das Kerngeschäft von Schule? Trägt sie außerdem zur Verbesserung der

Bildungschancen bei und bei welcher Klientel, gegebenenfalls unter welchen Voraussetzungen ihrer Organisation und pädagogischen Gestaltung?

Wenn wir auf die empirische Bildungsforschung zurückgreifen wollen, ist das Resultat ziemlich dürftig. Es gibt unzählige definitorische Auseinandersetzungen, Diskussionen um Konzepte, manche Vermutungen und Behauptungen oder Versprechungen, aber wenige systematische Untersuchungen, Dokumentationen oder Belege.

Faßt man die wenigen, oft nicht sonderlich abgesicherten Befunde zusammen, ergibt sich: Im Kernbereich von Unterricht und Wissensvermittlung wird der Ganztagschule kein besonderer Vorsprung bescheinigt. Da sie aber häufig eine Schülerschaft hat, die weniger Unterstützung durch das Elternhaus erfährt, oft sogar in sogenannten sozialen Brennpunkten angesiedelt ist, könnte das Erreichen gleicher Leistungsergebnisse oder Lernergebnisse auch als Vorteil der Ganztagschule interpretiert werden.

In der breiteren Förderung der Kinder, der stärkeren Individualisierung und Ausrichtung auf die lernschwächeren Schüler und in der Vermittlung kommunikativer und sozialer Kompetenzen, da hat sie aufzeigbare Vorteile. Dies haben zumindest „Modellversuche“ in den 70er Jahren erbracht, die allerdings nicht fortgesetzt wurden (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, Ipfling 1981, zusammenfassend Holtappels 1995, S. 31 - 40).

In ihren praktisch-politischen Folgerungen bleibt die veröffentlichte PISA-Studie zurückhaltend; deshalb ist es aufschlussreich, dass sie im Kapitel über „Kommunikation und soziale Kompetenzen“ explizit für mehr „schulischen Ganztagsbetrieb“ plädiert (Deutsches PISA-Konsortium, S. 321). In einer aktuellen Äußerung drückt sich eine Mitarbeiterin an der PISA-Studie vorsichtig, etwas delphisch aus: „Zwischen guten Ergebnissen und Ganztagsschulbesuch läßt sich kein direkter Zusammenhang feststellen“ (zitiert nach Thimm, 2003, S. 57). Das läßt einige Fragen offen: Bestehen „indirekte“ Zusammenhänge, abhängig von der Art der Ganztagschule oder ihrer Klientel? Oder liegen „gute Ergebnisse“ nur für Teilgruppen der Schüler vor und für welche, vielleicht die mit ungünstigerem sozialen Hintergrund?

Greifen wir auf wissenschaftliche Empfehlungen aus den 70er und 80er Jahren zurück, werden der Ganztagschule, entsprechend ihren in den Modellversuchen bestätigten Stärken, besondere Leistungsmöglichkeiten zugeschrieben, und zwar für eine bestimmte Klientel. In einem Gutachten für

die Bund-Länder-Kommission führte z.B. Ipfling damals aus, er empfehle die Ganztagschulen für Populationen mit folgenden Merkmalen:

- Kinder aus unvollständigen Familien,
- Kinder, deren beide Elternteile berufstätig sind,
- Kinder aus Familien, die nur eine eingeschränkte Anregungsumwelt bieten,
- Kinder die in der Wahrnehmung von Bildungsangeboten abgehalten werden,
- Kinder, die zu wenig Gelegenheit finden, Spielkameraden zu finden,
- Behinderte Kinder, die umfangreicher Förderung bedürfen.

Die Ganztagschule ist demnach in der Lage, auf einen sozialen Ausgleich hinzuwirken, eine sozialisatorische Kompensation zu leisten, allerdings für ganz spezifische Klientel und Milieus. Sie kann damit zwar, wissenschaftlich begründet und abgeleitet, als ein alternatives Modell zur Verbesserung der Chancengleichheit gelten. Aber dies erfährt eine spezifische, gleichsam sozialpädagogische Ausrichtung auf soziale Problemgruppen und soziale Brennpunkte in den Städten – ein ambivalentes Konzept, was ihre breitere Akzeptanz betrifft, aber auch ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten.

### **Zuschreibungen an die Ganztagschule durch Eltern und Lehrer**

Neben den Befunden der Forschung, wie spärlich auch immer, ist es bedeutsam, wie Eltern und Lehrer über die Ganztagschule denken und was sie von ihr erwarten. Diese Vorstellungen stellen eine wichtige soziale Realität dar, weil sie das Handeln bestimmen und Entscheidungen leiten. Dabei müssen wir unterscheiden, ob Erfahrungen mit Ganztagschulen vorliegen oder nicht. Denn die meisten Eltern und Lehren kennen sie nicht wirklich. Die spannende Frage stellt sich: Weichen sie mit ihrem „Image“ über die Ganztagschule von denen ab, die tatsächlich über Erfahrungen mit ihr verfügen.

Zwar ist es schon über zehn Jahre her, dass wir Eltern und Lehrer zur Ganztagschule befragt haben, aber neuere Erhebungen liegen mir nicht vor. Und ich meine, in einigen grundsätzlichen Momenten sind die Befunde nicht überholt (vgl. Bargel/Kuthe 1990 und 1991).

Auf zwei für unseren Diskussionszusammenhang wichtige Aspekte will ich eingehen. Zum einen: welche Leistungen, Vor- und Nachteile werden der Ganztagschule zugeschrieben, von ihr erwartet; und zum anderen: für

welche Kinder und Jugendlichen scheint sie angebracht und vorteilhaft, für welche unnötig oder gar nachteilig.

Als besondere Vorteile der Ganztagschule gelten Eltern die Aufsicht und Betreuung am Nachmittag und die Entlastung von Hausaufgaben. Deutliche Vorteile werden ihr zudem im Bereich der außerunterrichtlichen Anregungen und der sozialen Erziehung zugeschrieben. Die Förderung des sozialen Verhaltens unterstreichen am meisten die Lehrer, die selbst an Ganztagschulen unterrichten.

Der Ganztagschule wird außerdem zugetraut, die Zusammengehörigkeit der Schüler zu stärken und deren Mitverantwortung zu erhöhen. Aufschlußreich erscheint, dass vor allem Lehrer die Möglichkeit der Kooperation mit den Schülern herausstellen – angesichts vieler Probleme an den Schulen ein wichtiger Aspekt.

Was besagt das alles: Die entlastenden Funktionen für Familien durch den Ganztagsbetrieb werden von Eltern und Lehrern in ähnlichem Umfang als Vorteile der Ganztagschule herausgestrichen. Aber von den Lehrern werden die aktiven, konstruktiven Leistungen der sozialpädagogischen Betreuung und der sinnvollen Freizeitgestaltung noch stärker betont als von den Eltern.

Wenn diese Erwartungen und Einschätzungen zutreffen, dann wird der Ganztagschule aufgrund ihrer Angebotspalette in der Tat einiges zugetraut, um die Chancengleichheit von Kindern zu verbessern. Insbesondere die Lehrer an den Ganztagschulen bestätigen dies – eine wichtige Zeugnenschaft aufgrund eigener Erfahrungen.

Während bei den zugeschriebenen Vorteilen der Ganztagschule kaum nennenswerte Differenzen zwischen Eltern mit Kindern an Halbtagschulen oder an Ganztagschulen auftreten; fürchten die Eltern von Halbtagschülern die Nachteile weit häufiger, etwa die Einschränkung der außerschulischen Freizeit (und damit die Teilhabe an Vereinen) und die Länge des Schultages (und damit die Belastung des Kindes). Solche Befürchtungen werden aber von Eltern mit Kindern an Ganztagschulen nur sehr selten bestätigt.

Eine Teilgruppe von Eltern wie Lehrern ist besonders polarisiert, je nachdem ob Erfahrungen mit der Ganztagschule vorliegen oder nicht: das sind die Eltern und Lehrer an Gymnasien. Ein bemerkens- und beachtenswerter

Befund: Eltern und Lehrer an Gymnasien haben die meisten Vorbehalte (oder Vorurteile) gegenüber der Ganztagschule. Das erscheint insofern paradox, als im Gymnasialbereich (etwa im Vergleich zu Hauptschulen), das Angebot an Ganztageseinrichtungen am größten ist. Sie heißen dort nur anders und feiner: Internate. Ernsthaft ist zu fragen, welche speziellen Interessen die Eltern und Lehrer an den Gymnasien in Halbtagsform dazu führen, einem „Ganztagsbetrieb“ so besorgt, ja ablehnend gegenüberzustehen?

## **Zuweisungen der Klientel an Ganztagschulen**

Bei der Einschätzung, für welche Elterngruppen, Kinder und Jugendliche die Ganztagschule von Nutzen und Vorteil sei, weisen Eltern und Lehrer fast durchweg auf die gleichen Kreise und Milieus hin wie die wissenschaftlichen Experten. Die Übereinstimmung ist groß und mag überraschen.

Die befragten Lehrer stellen die Ganztagschule vor allem für vier Gruppen als vorteilhaft heraus (über 80% Zustimmung):

- Berufstätige Mütter/Eltern,
- Alleinerziehende,
- Kinder aus sozialen Problemgebieten,
- aus bildungsferneren Elternhäusern.

Außerdem wird häufiger auf die „Ausländerkinder“ und „lernschwache Kinder“ verwiesen, für die eine Ganztagschule größere Vorteile biete.

In diesen Zuschreibungen, für welche sozialen Gruppen die Ganztagschule nützlich wäre, kommt der Aspekt des sozialen Chancenausgleichs auch bei Lehrern und Eltern zum Tragen, aber wiederum, wie bei den Experten, in einer spezifischen Wendung: als Benennung von Problemgruppen und Problemgebieten.

Das Bild der Ganztagschule weist in der Eltern- und Lehrerschaft einen dunklen Fleck auf. Denn für zwei Gruppen von Kindern wird sie eher für nachteilig gehalten:

- für lernstarke Kinder,
- für Kinder aus bildungsorientierten Elternhäusern.

Diese Ansicht vertreten häufiger Lehrer an Halbtagschulen, besonders wieder Eltern und Lehrer aus dem Gymnasialbereich. Damit wird nicht nur die allgemeine Leistungsfähigkeit der Ganztagschule in Frage gestellt,

sondern vor allem ihr Nutzen für eine wichtige Klientel der Schulen wird angezweifelt.

Zumindest für die breitere Akzeptanz der Ganztagschule bleibt es zwiespältig, wenn es nicht gelingt, in ihr Bild aufzunehmen, dass sie auch für lernstarke Kinder, den sogenannten „Gymnasiasten-Typen“, Vorteile bietet, zumindest keine Nachteile hat. Es gilt daher, den Ausgleich sozialer Chancen durch die Ganztagschule herauszuarbeiten, ohne damit eine Stigmatisierung zu verbinden, sie sei eine Sammelstelle für Problemgruppen.

Was sind daher die Bedingungen im Unterricht und an den Schulen, um „gute“ und „schlechte“ Schüler, um Kinder aus „bildungsfernen“ und „bildungsorientierten“ Elternhäusern zu fördern – und nicht einseitig die einen oder die anderen zu bevorzugen? Ist die Verbesserung der Chancengleichheit ein „Nullsummenspiel“, d.h. muss die Förderung der schlechteren Schüler/innen, der oft auch in den Schulen benachteiligten Kinder, auf Kosten der besseren, leistungsfähigeren Kinder gehen? Eine entscheidende Frage für die Ganztagschule und ihre Akzeptanz, gerade bei der sozial und bildungspolitisch mächtigen Gruppe der Eltern und Lehrer an Gymnasien.

### **Möglichkeiten und Verwirklichung: Voraussetzungen**

Nicht selten werden Organisationsformen und Vorgaben der Schulen, die nicht mehr als „Gelegenheitsstrukturen“(opportunity structures) darstellen, bereits für die bare Wirklichkeit genommen. Wie die vorhandenen Möglichkeiten aber ausgefüllt und genutzt werden, das kann sehr unterschiedlich ausfallen. Ob sie die Qualität von Schule und Unterricht steigern, die Kinder wirklich fördern, zumal unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, das hängt von mehreren Faktoren ab.

Nach den umfänglichen Erkundungen zur Schulqualität und Unterrichtsgüte sind dafür entscheidend (vgl. Steffens/Bargel 1993):

- das pädagogische Programm, Profil, Konzept einer Schule,
- das Handeln der Schulleitung und die Kooperation des Kollegiums,
- das tatsächliche Unterrichtsgeschehen und Lehrerhandeln in der Klasse,
- und die Gestaltung des Schullebens über den Unterricht hinaus.

Insofern ist die Ganztagschule als Alternative zur Halbtagschule oder anderen Konzepten, um Chancenungleichheiten auszugleichen, nicht mehr als ein Versprechen, wiewohl ein durchaus realistisches und vielversprechen-

des, das anderen Konzepten vom Potential her überlegen ist. Damit Versprechen und Potential eingelöst werden, bedarf es der zusätzlichen Bemühungen hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsqualität. Auf drei solcher Momente will ich verweisen, weil sie mir besonders wichtig erscheinen.

### **Diagnosefähigkeit der Lernleistung und Motive von Schülern**

Was braucht man, um im Kontext von Schule und Unterricht soziale Nachteile aufzufangen oder abzubauen? Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Diagnosefähigkeit der Lehrer/innen über den Leistungsstand, die Förderpotentiale und die Motivation ihrer Schüler/innen.

Nach den Befunden der PISA-Studie besteht in solcher Diagnosefähigkeit über den Leistungsstand der Schülerinnen, ihre spezifischen Stärken und Schwächen, offenbar ein Defizit in der deutschen Lehrerschaft. Und Mängel in diesem Bereich der pädagogischen Kompetenz werden ausdrücklich damit in Zusammenhang gebracht, daß für die Schüler/innen an den Schulen in Deutschland für den getesteten Leistungsstand soziale Merkmale ihrer Herkunft und Familie stärker maßgeblich sind als in vielen anderen Ländern.

Um Stand und Möglichkeiten der Lernleistungen und Lernmotivation von Kindern zutreffend zu „diagnostizieren“, braucht es nicht nur Kompetenzen und Aufmerksamkeit, sondern auch Zeit und unterschiedlicher Situationen. Für solche „Diagnose“ bietet die Ganztagschule mehr Raum, eine wichtige Voraussetzung. Sie verlangt sie aber auch mehr, wenn man „ganztags“ mit den Schülern zusammen ist, sie nicht nur in der Klasse stundenweise „vor sich hat“.

### **Differenzierung und Individualisierung im Unterricht**

Wie bereits erwähnt, ist der Umgang mit Heterogenitäten und Ungleichheiten in der Klasse und Schule eine zentrale Frage. In Deutschland wird darauf gerne und oft mit Separierung geantwortet: die „guten Schüler“ kommen in ein „Turbo-Gymnasium“ oder gar in „Eliteschulen“, die „schlechteren Schüler“ bleiben an der Hauptschule oder werden an Sonderschulen verwiesen. Das bleibt letztlich unzureichend, vor allem geht es zu Lasten der Kinder aus bildungsfernen und anregungsarmen Elternhäusern. Soziale Ungleichheit wird damit nicht nur fortgeschrieben, sondern eher vergrößert und verstärkt.

Das Bemühen an den Schulen sollte sich demgegenüber viel mehr auf eine interne Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts richten; darüber hinaus müsste eine flexiblere Gestaltung des Unterrichts und eine Ausweitung über traditionell-gebräuchliche Formen hinaus stattfinden. Zusätzliche Angebote könnten durch spezielle Förderungen vorhandenen Schwächen bei Schülern entgegenwirken und kulturelle Anregungen mögliche Defizite im Elternhaus kompensieren.

In diesem Feld der Differenzierung, der speziellen Förderung und der breiten Anregungen bietet die Ganztagschule vielfältige Möglichkeiten, weit mehr als es Halbtagsschulen möglich ist. Sie können zudem kontinuierlicher und konsistenter bereit gehalten werden als in anderen Konzepten ganztägiger Angebote, eine wichtige Voraussetzung ihrer Wirksamkeit.

Solche Formen der Differenzierung und Individualisierung im Unterricht, der breiten und unterschiedlichen Angebote zur Förderung und Anregung sind an vielen Ganztagschulen mit einem hohen Standard vorhanden. Sie müssen daher nicht erst neu erfunden werden; es gilt sie aufzunehmen, der eigenen Schulsituation anzupassen und insgesamt breiter zu verwirklichen. Hier liegt ein zentraler Punkt der Lehrerbildung und Fortbildung

### **Pädagogisches Engagement und bewußte Verantwortung der Schule**

Als weitere Voraussetzung ist auf das pädagogische Engagement und die Verantwortung der Schulen, ihrer Leitungen und Kollegien, zu verweisen. Das ist nicht leicht herstellbar – Appelle allein reichen dafür nicht aus. Mögliche Wege zur Stärkung des Engagements sind die Herausarbeitung eines Problembewußtseins, etwa über die Entwicklung von Schulprogrammen und –konzepten, und das Verlangen nach Rechenschaft bei höherer Autonomie, wodurch die bewußte Verantwortung erhöht würde.

Erst wenn Schule die Ungleichheit ihrer Schüler problematisiert, ihr eigenes Tun des Umgangs damit in Frage stellt und bewußt und zielgerichtet darauf eingeht, kann sie etwas erreichen.

Allerdings müssen, um Engagement und Verantwortung anzumahnen und um Rechenschaft zu verlangen, auch die Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Diese Forderung bezieht sich nicht nur auf die zeitlichen Möglichkeiten, sondern auch auf die räumlichen und personellen Kapazitäten, darüber hinaus auf Angebote der Weiterbildung und Unterstützung.

## **Folgerungen und Empfehlungen**

Lassen Sie mich mit vier allgemeineren Folgerungen und Empfehlungen schließen, die ich für grundlegend halte, damit die Ganztagschule ihre Möglichkeiten zur Förderung aller Kinder und zur Verbesserung von Chancengleichheit einlösen kann.

- (1) Es besteht für mich kein Zweifel, die schulischen Ganztagsangebote sind auszubauen – und zwar flächendeckend für alle, nicht nur für Sonderschulen und private Internate, nicht nur in sozialen Brennpunkten. Sowohl die erweiterte Halbtagschule als auch die Kombination Hort-Schule sind nicht zureichend. Dafür spricht nicht nur die Nachfrage und der Bedarf, sondern auch generell die Notwendigkeit einer Modernisierung unserer Schulen.
- (2) Neben dem Aspekt der Verwahrung und Betreuung, als Kompensation für defizitäre Familienverhältnisse, muss die Förderung und Anregung in den Vordergrund der Begründung gestellt werden. Damit rückt auch in den Blick, dass die Ganztagschule die Möglichkeiten eröffnet, Chancenungleichheiten auszugleichen, die Chancengleichheit zu verbessern.
- (3) Allerdings darf das weder einseitig gefasst noch auf spezielle Klientels eingegrenzt werden: Es ist als allgemeine Aufgabe der Schule anzusehen. Die Ganztagschule ist nicht die sozialpädagogische Anstalt für schwierigere Schüler in sozialen Brennpunkten. Zugleich ist zu entwerfen, in welcher Weise in Unterricht und Schulleben eine Qualität erreicht wird, die jene Möglichkeiten und Versprechen der Ganztagschule einlöst.
- (4) Es sind daher in der Schulentwicklung Standards der Versorgung festzuhalten, Standards der Grundangebote und Ausstattung sowie Standards des Unterrichtens und der Schulgestaltung im außerunterrichtlichen Bereich. Dafür müssen entsprechende Verantwortlichkeiten hergestellt werden, einschließlich der Voraussetzungen, jenen Verantwortungen zu genügen.

Literaturangaben:

Bargel, T. / M. Kuthe: Ganztagschule. Angebot, Nachfrage, Erfahrungen. Reihe Bildung – Wissenschaft – Aktuell 10/90. Hrsg. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1990.

Bargel, T. / M. Kuthe: Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Nr. 96. Hrsg. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1991.

Deutscher Bildungsrat (Hg.): Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1968.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Holtappels, H. G. (Hg.): Ganztageserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen 1995.

Ipfling, H. J.: Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 1981.

Ipfling, H. J. / U. Lorenz: Schulversuche mit Ganztagschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977. Mainz 1979.

Stanat, P. / M. Kunter: Kooperation und Kommunikation. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen 2001, S. 299 - 322.

Steffens, U. / T. Bargel: Erkundungen zur Qualität von Schule. Praxishilfen Schule. Neuwied-Berlin 1993.

Thimm, K.: Die große Illusion. In: DER SPIEGEL, Nr. 8, 17. 2. 2003, S. 54 – 62.