

Palentien, Christian

Aufwachsen in Armut - Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 154-169

urn:nbn:de:0111-opus-47463

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung

Roland Merten

Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung.
Einführung in den Thementeil 149

Christian Palentien

Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut.
Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg 154

Sabine Walper

Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu
Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? 170

Corina Wustmann

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung.
Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen 192

Thomas Gabriel

Resilienz – Kritik und Perspektiven 208

Allgemeiner Teil

Daniel Tröhler

Geschichte und Sprache der Pädagogik 219

Diether Hopf

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern 237

Diskussion: Standards in der Lehrerbildung

Walter Herzog

Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem
theoretisch (zu) schwachen Konzept 253

Sabine Reh

Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung.
Theoretische Perspektiven und Kritik 260

Fritz Oser

Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen.
Eine Replik auf Walter Herzog 267

Ewald Terhart

Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar 276

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 281

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Otto Hansmann: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)
Hartmut von Hentig: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit
Alfred Schäfer: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt 291

Kurt Kreppner

Heinz Kindler: Väter und Kinder – Langzeitstudien über väterliche Fürsorge
und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern 300

Andreas Pfister

Anne Fehlberg: Sozialarbeit in der Stricher-Szene. Über die Situation von
Strichern und mögliche Handlungskonzepte am Beispiel von Stricherprojekten ... 304

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 307

Christian Palentien

Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut

Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg

Zusammenfassung: *Noch bis zum Ende der Siebzigerjahre wurde in Deutschland, wie auch in vielen anderen westlichen Industriestaaten, von der Vorstellung ausgegangen, Kinder- und Jugendarmut sei ausschließlich ein Phänomen, das in den so genannten Entwicklungsländern vorkomme. Erst heute hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass in den letzten Jahrzehnten in zahlreichen westlichen Industrieländern eine Infantilisierung der Armutspopulation stattgefunden hat. Im Mittelpunkt des folgenden Beitrags steht diese Zunahme des Anteils der von Armut betroffenen Kinder und Jugendlichen an der Bevölkerung und ihre Auswirkung auf den Bereich der Bildung. Nach einem kurzen Überblick über die Situation der Verbreitung von Armut wird gefragt, wie sich Armut von Kindern und Jugendlichen in den Bereichen der schulischen Bildung sowie der beruflichen Ausbildung auswirkt und welche Rolle der Schule heute bei ihrer Verfestigung zukommt. Gezeigt wird, dass es trotz zahlreicher bildungspolitischer und pädagogischer Bestrebungen in der Bundesrepublik Deutschland bisher nicht gelungen ist, die Chancen benachteiligter Kinder aufgrund ihres familialen Hintergrunds, zu verbessern.*

Neuere Studien der Armutforschung zeigen, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die in der Bundesrepublik Deutschland in Armut leben, kontinuierlich ansteigt. Darüber hinaus sind immer mehr Familien der Mittelschicht und allein erziehende Frauen von Armut bedroht (Hauser 1995; Palentien 2004).

Die Ursachen für diesen bereits seit Anfang der 1980er-Jahre bestehenden Trend werden vor allem in der Zunahme der Arbeitslosigkeit, veränderten Familien- bzw. Haushaltsformen sowie zurückgehenden Sozialleistungen verortet. So wird beispielsweise die Debatte im Bereich des Erwerbssektors einerseits durch die Schlagworte Globalisierung und Rationalisierung bestimmt und Mobilität, Flexibilität sowie stetige Weiterqualifizierung von Erwerbstätigen eingefordert. In diesem Zusammenhang erfolgt mehr und mehr eine Verschiebung des Arbeitsplatzangebotes zugunsten des Dienstleistungssektors und zulasten des produzierenden und verarbeitenden Gewerbes. Demgegenüber stehen auf der anderen Seite die Interessen und Bedürfnisse der Nachfrageseite: Vor allem Frauen in der Familienphase suchen Teilzeitarbeitsplätze, um Familie und Beruf miteinander in Einklang zu bringen. Ferner ist es für viele Jugendliche schwerer denn je, einen adäquaten Ausbildungsplatz und im Anschluss daran eine dauerhafte Anstellung zu finden.

Im Mittelpunkt des folgenden Beitrags steht die starke Zunahme des Anteils der von Armut betroffenen Kinder und Jugendlichen an der Bevölkerung. Nach einem kurzen Überblick über die Situation der Verbreitung von Armut wird gefragt, wie sich Armut von Kindern und Jugendlichen in den Bereichen der schulischen Bildung sowie der be-

rufflichen Ausbildung auswirkt und welche Rolle der Schule heute bei ihrer Verfestigung zukommt.

Dargestellt wird, dass es trotz zahlreicher bildungspolitischer und pädagogischer Bestrebungen in der Bundesrepublik Deutschland bisher nicht gelungen ist, einen Kreislauf, der zur Folge hat, dass die Chancen benachteiligter Kinder aufgrund ihres familialen Hintergrunds oftmals bereits vor dem Eintritt ins Schulsystem vermindert und im Laufe der Zeit verfestigt werden, zu durchbrechen.

Kinder und Jugendliche erleben diese Benachteiligung nicht erst am Ende ihrer Schullaufbahn – mit dem Eintritt in den Ausbildungs- und Erwerbsbereich, sondern oftmals schon während ihres „normalen“ schulischen Alltags. Genau so, wie die Schule jedoch heute über die Eltern vermittelte soziale Ungleichheiten auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen verstärken kann, beinhaltet sie auch das Potenzial, diese Ungleichheiten zu kompensieren. Ansätze hierfür werden am Ende des Beitrags aufgezeigt.

1. Kinder und Jugendliche als „neue“ Arme

Bezeichnete Armut lange Zeit eine abgeschottete und damit in beide Richtungen nahezu undurchlässige Grenze zwischen gesellschaftlich integrierten und ausgegrenzten Menschen – zur Armutsbevölkerung zählten dauerhaft marginalisierte Gruppen wie Obdachlose, Sozialhilfeempfängerinnen und -empfänger, Gelegenheitsarbeiterinnen und -arbeiter, ausländische Mitbürgerinnen und -bürger und eine „Randschicht“ von sozial schwachen Haushalten, die oftmals in der Generationenfolge in Armut lebten –, so ist diese heute in die „normalen Schichten“ der Gesellschaft vorgedrungen.

Die Ergebnisse aktueller Studien zeigen, dass zur Gruppe der Niedrigeinkommensbezieherinnen und -bezieher (weniger als 60% des Durchschnittseinkommens) etwa jede fünfte Bundesbürgerin bzw. jeder fünfte Bundesbürger zählt und sogar 45% aller Westdeutschen im Zeitraum von acht Jahren (1984 bis 1992) mindestens ein Jahr lang von Armut betroffen waren (Buhr u.a. 1995). Damit hat sich die Perspektive geändert: Armut bzw. Niedrigeinkommen ist nicht mehr das Schicksal einer kleinen, randständigen und sozialpolitisch häufig vernachlässigten Gruppe. Das Armutsrisiko gehört heute zu einem festen Bestandteil der Lebenswirklichkeit einer großen Zahl von „Normal“-Bürgerinnen und -Bürgern, von dem – neben kinderreichen Familien und allein erziehenden Haushalten – Kinder und Jugendliche besonders betroffen sind.

Seit einigen Jahren zeigen sozialwissenschaftliche Studien, dass Kinder und Jugendliche inzwischen diejenigen Gruppen sind, die am häufigsten von Armut bedroht sind (Hanesch u.a. 1994; Hauser 1995; Bieback/Milz 1995; Geißler 1996). Die absolute Zahl der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren, die in der Bundesrepublik Deutschland in Armut leben, liegt derzeit bei etwa 2,8 Millionen. Damit wächst jedes fünfte Kind und jede(r) fünfte Jugendliche im Alter bis zu 15 Jahren in (Einkommens-)Armut auf (vgl. Statistisches Bundesamt 1997, S. 523). Zum Vergleich: Im Jahre 1995 sind insgesamt 13% der West- und 11,5% der Ostdeutschen arm. Die Quote der Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren, die als arm bezeichnet werden muss, liegt

zum gleichen Zeitpunkt mit 21,8% in West- und 19,7% in Ostdeutschland deutlich über dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung.

Nachweisen lassen sich darüber hinaus noch folgende Zusammenhänge, die sich in fast allen Studien belegt finden (Andreß/Lipsmeier 1995; Hanesch u.a. 1994; Hauser 1995; Palentien/Klocke/Hurrelmann 1999 u.a.):

- Armut steht in einem engen Zusammenhang zu öffentlichen Transferleistungen: Die Bezieherrinnen und Bezieher von Sozialhilfe und Arbeitslosengeld/-hilfe sind überdurchschnittlich benachteiligt,
- Armut steht in einem engen Zusammenhang zur Nationalität: Für die ausländischen Bürgerinnen und Bürger kann eine überdurchschnittliche Benachteiligung festgestellt werden, und:
- Armut steht in einem engen Zusammenhang zur Bildung und Ausbildung: Insbesondere diejenigen, die über eine niedrige bzw. keine zertifizierte Bildung/Ausbildung verfügen, sind von Benachteiligungssituationen besonders stark betroffen.

Verantwortlich gemacht wird für diese Entwicklung vor allem die Situation auf dem Arbeitsmarkt: Eine wachsende Arbeitslosigkeit bedroht die Jugendlichen nicht erst bei ihrem Eintritt in die Berufswelt, sondern greift über die Arbeitslosigkeit der Eltern schon früh in die kindliche und jugendliche Sozialisation ein. Hinzu tritt eine neuartige „Spreizung“ der Sozialstruktur, eine Zunahme an den Polen „arm“ und „reich“ des sozialen Ungleichheitsspektrums. Auf der einen Seite existieren mehr Haushalte, die im Bereich der Armut und des „prekären Wohlstands“ (Hübinger 1996) leben, auf der anderen Seite wächst die Zahl der Haushalte, die dem gehobenen Einkommensbereich zugeordnet werden können (Zimmermann 1995; Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2001). Ihren Ausdruck findet diese soziale Spreizung in allen Lebensbereichen, insbesondere aber in den Strukturen des Bildungs- und Ausbildungsbereichs.

2. Strukturen des Aufwachsens im Bildungs- und Ausbildungsbereich

Heute verbringen im Vergleich zu früheren Jahrzehnten mehr Kinder und Jugendliche wesentlich mehr Zeit in Schulen. Gleichzeitig hat der Anteil höher qualifizierender Schulabschlüsse, wie z.B. das Abitur oder das Fachabitur, stark zugenommen. Die Ausgangsbasis für diese Entwicklung der Veränderung des relativen Schulbesuchs, kann jedoch keineswegs als neu bezeichnet werden. Sie hat ihren Anfang bereits in der Mitte der 1970er-Jahre.

2.1 Die Veränderung des relativen Schulbesuchs als kontinuierliche Entwicklung

Es waren vor allem sich wechselseitig bedingende und sich gegenseitig verstärkende Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, die eine Veränderung des relativen Schulbesuchs

einleiteten, sodass diese Entwicklung heute – rückblickend – als kontinuierliche betrachtet werden:

- In der Mitte der 1970er-Jahre fand eine Ungleichgewichtigkeit zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage statt, die eine stärkere Selektion von Auszubildenden durch die Arbeitgeber ermöglichte. Hiermit wurde ein Auswahlprozess eingeleitet, der zunehmend die höher qualifizierten Bewerberinnen und Bewerber begünstigte. Die Folge war der Beginn einer generellen Umwertung von Bildungsabschlüssen (Mansel/Hurrelmann 1991), von der vor allem technische sowie qualifizierte kaufmännische und Verwaltungsberufe betroffen waren – und auch heute noch sind: „Für große Teile dieser Berufe gelten Realschulabschluss oder Abitur mittlerweile als notwendige Zugangsvoraussetzung. Abiturienten geraten ihrerseits in Konkurrenz mit Fachhochschul- und Hochschulabsolventen, die in die Bereiche der Semiprofessionen und des Managements vordringen“ (Olk/Strikker S. 1991, S. 172).
- Der Arbeits- und Ausbildungsplatzmangel führte zu einer gesetzlichen Einführung schulischer Möglichkeiten der Berufsvorbereitung. Mansel und Hurrelmann (1991, S. 24) nennen als exemplarisch hierfür die Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr und das Berufsgrundschuljahr selbst. Darüber hinaus wurden die Gymnasien nun von solchen Jugendlichen als „qualifizierende Warteschleife“ genutzt, die den gewünschten Ausbildungsplatz nach Beendigung ihrer Pflichtschulzeit nicht erhielten.
- Auf die wachsenden Qualifikationsnachfragen sowohl seitens der Eltern als auch seitens des Arbeitsmarkts reagierte das Bildungssystem mit einer Verlängerung der Pflichtschulzeit und einem forcierten Ausbau weiterführender Schulen. Hiermit wurde schon frühzeitig der Trend zu höherer schulischer Qualifikation auch strukturell vorangetrieben: Faktoren, wie z.B. eine geringere Schulweglänge, erleichterten den Besuch weiterqualifizierender Schulen.
- Eltern orientieren sich heute – wie auch früher – bei der Schulwahl für ihre Kinder an ihrem eigenen Abschluss: Angestrebt wird oftmals ein Abschluss, der mindestens eine Stufe über dem eigenen liegt (Rösner 1989b). Dieses führt seit den 1970er-Jahren dazu, dass insbesondere schulisch besser qualifizierte Eltern ihr Recht auf freie Wahl der Schulformen verstärkt einlösen und sich – auch gegen die Primarstufen-Empfehlung oder die Empfehlung der Schulen der Sekundarstufe I – für eine höher qualifizierende Schule entscheiden (Mansel/Hurrelmann 1991).

Als Folge dieser Entwicklung sank bereits bis Mitte der 1980er-Jahre die Erwerbsquote der 15- bis 20-Jährigen von 75,9% auf 45% (vgl. Olk/Strikker 1991, S. 174) – schon seinerzeit mit einer Tendenz zu höherer schulischer Qualifikation und Bildung: so erwarb 1991 ein Anteil von 35% der Schülerinnen und Schüler das Abitur oder die Fachhochschulreife. Zur gleichen Zeit ermittelten Rolff, Klemm, Pfeiffer und Rösner (1992) unter Eltern einzuschulender Kinder einen Anteil von 55%, der als angestrebten Schulabschluss für die eigenen Kinder das Abitur wünschte. Seltener als je zuvor fiel zum gleichen Zeitpunkt die Wahl von Eltern und Schülerinnen und Schülern auf die Haupt-

schule; eine Abwendung, die Rösner (1989a; 1989b) bereits im Jahre 1989 als „[...] eine der stabilsten demographischen Entwicklungen überhaupt, die wir auf Bundes-, Landes- und Stadtebene prinzipiell gleichartig vorfinden“ (Rösner 1989b, S. 15), bezeichnete.

2.2 *Aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich*

Einen Einblick in Fortgang und heutigen Stand der Veränderungen der Bildungsbeteiligung liefert die 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004): Diese untersucht regelmäßig eine repräsentative Stichprobe von Schülerinnen und Schülern im 8. Schuljahrgang, da in dieser Jahrgangsstufe einerseits noch Schulpflicht für die gesamte Alterskohorte besteht, andererseits aber in allen Ländern der Übergang in Schulen der Sekundarstufe I vollzogen ist.

Die Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zeigen eine kontinuierliche Fortsetzung des dargestellten Trends: Noch zu Beginn der 1950er-Jahre besuchte der größte Teil der Schülerinnen und Schüler des 8. Schuljahrgangs (78%) die Hauptschule, 1995 betrug er nur noch 25%. Entsprechend zugenommen hat dagegen sowohl die Zahl der Realschülerinnen und -schüler als auch die der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Besuchten 1952 nur 15% aller Schülerinnen und Schüler des 8. Schuljahrgangs ein Gymnasium, so stieg dieser Wert bis 2001 auf über 30%.

Betroffen von dem sich seit den letzten Jahrzehnten vollziehenden Trend zu einer höheren schulischen Qualifikation sind alle Bundesländer gleichermaßen. Unterschiede bestehen lediglich in der Geschwindigkeit, mit der diese Entwicklung stattgefunden hat: So war z.B. in Sachsen bereits 1990 sicher, dass es eine Umstrukturierung im Bildungssystem geben wird und dass sich der Zugang zu den Gymnasien gegenüber der sehr restriktiven DDR-Tradition vereinfachen würde. Damals wurden die Konzeptionen für das neue Schulsystem heftig diskutiert. Eltern und Kinder waren schon über die neuen Möglichkeiten informiert, obwohl sie noch nicht im Einzelnen wussten, was sie unmittelbar in ihrer Stadt oder Gemeinde erwartete. Dennoch antworteten bereits 1990 auf die Frage nach dem gewünschten Schulabschluss von den Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen 17%, ihren Bildungsweg mit einem Abitur abschließen zu wollen. Nur ein Jahr später, im Frühjahr 1991, gaben bei einer ähnlichen Befragung der 8. Klassen schon 42% der Schülerinnen und Schüler an, das Abitur erreichen zu wollen (vgl. Pollmer/Hurrelmann 1992).

Diese sich zunächst ausschließlich in Befragungsergebnissen abzeichnenden Veränderungen der Bildungsbeteiligung haben sich in dem dann folgenden kurzen Zeitraum umgesetzt: Der Anteil der fünften Jahrgänge in Sachsen, die Gymnasien besuchen, hat sich je nach Region zwischen 35% bis 40% eingependelt. Damit haben sich die Übergangsquoten in die begehrteste der weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I an diejenigen in Westdeutschland angeglichen. In den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Brandenburg und Sachsen-Anhalt, die ihr Schulsystem schon 1990 an die westdeutschen Strukturen angepasst hatten, lagen die Werte für den Gymnasialübergang be-

reits 1991 bei ca. 30%; für den Ostteil Berlins lag der Wert sogar bei 37% (vgl. Rolff 1992, S. 139).

Ein Bewusstsein dafür, welche Bedeutung dem Abitur als Startposition für den künftigen sozialen Status zukommt, entwickelte sich zwar in den neuen Bundesländern sehr schnell (vgl. Palentien/Pollmer/Hurrelmann 1993). Bis heute hat dieses jedoch keineswegs zu einer Überwindung von Unterschieden zwischen den alten und den neuen Bundesländern geführt, betrachtet man beispielsweise den Übergang vom Gymnasium an die Fachhochschulen und Hochschulen.

In den alten Ländern haben im Jahre 2003 von allen 19- bis 25-Jährigen rund 40% ein Studium an einer Hochschule in Deutschland aufgenommen. Die Quoten der Studienanfängerinnen und -anfänger haben sich damit von Mitte der 1980er-Jahre bis Anfang des 21. Jahrhunderts verdoppelt (zum Vergleich 19% im Jahre 1985). In den 1990er-Jahre stagnierten sie auf etwa gleichem Niveau.

Anders stellt sich die Situation jedoch in den neuen Bundesländern dar. Auch hier hat die Quote der Studienanfängerinnen und -anfänger gegenüber 1993 leicht zugenommen (von 21% im Jahre 1993 auf 27% im Jahre 2003). Trotz dieser leichten Zunahme liegt die Bildungsbeteiligung hinsichtlich des Hochschulbesuchs aber immer noch deutlich unter dem in den alten Bundesländern (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, S. 109).

Im Gegensatz zum Übergang vom Gymnasium an die Fachhochschulen und Hochschulen besteht keine Differenz zwischen den „neuen“ und den „alten“ Bundesländern, betrachtet man die Auswirkungen der veränderten Bildungsbeteiligung¹ bezogen auf einzelne Bildungsbarrieren, wie z.B. dem Geschlecht und der sozialen Herkunft eines Kindes: Die noch in den 1960er-Jahren eindeutige Dominanz männlicher Jugendlicher in weiterführenden Schulen hat sich seit Anfang der 1970er-Jahre deutlich relativiert und mittlerweile zu einem Vorteil für die weiblichen Jugendlichen – auch in den neuen Bundesländern – entwickelt. Der Anteil der Gymnasiastinnen überwiegt längst den der Gymnasialisten.

Im Hinblick auf soziale Benachteiligungen zeigte Helsper (1992, S. 361) noch für das Jahr 1988, dass jedes zweite Beamtenkind, aber nur jedes zehnte Arbeiterkind ein Gymnasium besuchte. Die Ergebnisse einer aktuellen eigenen Studie zeigen hierzu fast zehn Jahre später, dass durch die Öffnung höherqualifizierender Schulen und dem dargestellten Trend zu höherer schulischer Qualifikation zwar der Anteil der Kinder aus Arbeiterfamilien an den Gymnasien um 6,6% erhöht werden konnte. Keineswegs hat damit jedoch eine Korrektur dieses Ungleichgewichts stattgefunden: Im gleichen Zeitraum nahm der Anteil der Beamtenkinder um 14,4%, der der Angestelltenkinder um 7,6% zu (Mansel/Palentien 1998; Palentien 2004).

1 Diese Entwicklung vollzieht sich in den neuen und in den alten Bundesländern gleichermaßen: Nach der Wende, dies konnte gezeigt werden, kam es auch in Ostdeutschland zu einem deutlichen Anstieg der Bildungsambitionen. Eine Anpassung der Motivstruktur des Bildungsverhaltens der Eltern wie der Schülerinnen und Schüler in den neuen Bundesländern an die der alten Bundesländer kann als wahrscheinlicher Grund hierfür angenommen werden (Helsper 1992; Palentien/Pollmer/Hurrelmann 1993).

2.3 Aktuelle Entwicklungen im Ausbildungs- und Erwerbsbereich

Eine Verfestigung schulischer Ungleichheitslagen findet oftmals zu einem späteren biografischen Zeitpunkt im Bereich der Ausbildung und der Arbeit statt. Die Chancen, die die Schulabgängerinnen und -abgänger auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt heute haben, hängen sehr stark von der allgemeinen Arbeitsmarktsituation ab. Aber auch bei einer schlechten Arbeitsmarktsituation haben höhere Bildungsabschlüsse bei Jugendlichen noch eine positive Wirkung. Bildungszertifikate werden daher im Armutsbericht der Nationalen Armutskonferenz als „Markteintrittsschranke“ betitelt. Hiermit wird der zurzeit bestehende Zustand beschrieben, dass Jugendliche, verfügen sie über keinen oder nur über einen Hauptschulabschluss, sehr schlechte Perspektiven auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben: Wurden im Jahre 1975 lediglich 2,2% der Absolventinnen und Absolventen einer Hauptschule in die Arbeitslosigkeit entlassen, waren es im Jahr 1998 bereits 12,5% (Nationale Armutskonferenz in der Bundesrepublik Deutschland 2001, S. 17).

Besonders problematisch stellt sich die Situation für Jugendliche auf dem regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in den neuen Bundesländern dar: Aufgrund einer allgemein sehr hohen Arbeitslosigkeit bestehen dort wesentlich schlechtere Möglichkeiten für Jugendliche, ihren Wunschausbildungsplatz zu erhalten, als in den alten Bundesländern.

Ähnlich wie beim Sektor der schulischen Bildung kann für die Bereiche Ausbildung und Arbeit festgestellt werden, dass sich schlechtere Chancen gerade bei denjenigen Jugendlichen fortsetzen, die bereits in ihrer bisherigen Schullaufbahn Benachteiligungen erlebt haben. Laut den Angaben der Bundesagentur für Arbeit sind zurzeit rund 4.2 Mio. Personen als arbeitslos gemeldet. Die Arbeitslosenquote beläuft sich gegenwärtig auf über 10%. Hinzu kommen weitere 1,9 Millionen Frauen und Männer, die als verdeckt Arbeitslose bezeichnet werden. Dieser Personenkreis muss ungewollt Kurzarbeit leisten, nimmt an Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen teil, befindet sich in Umschulungsmaßnahmen oder ist im Vorruhestand. Besonders hoch ist die Arbeitslosenquote bei ausländischen Jugendlichen. Als dramatisch wird die Lage darüber hinaus bei denjenigen Jugendlichen angesehen, die als Langzeitarbeitslose bezeichnet werden müssen: Ende des vergangenen Jahres waren insgesamt mehr als 1,5 Millionen Frauen und Männer über ein Jahr als erwerbslos gemeldet – Personen, die von ihren Bildungsvoraussetzung vielfach als benachteiligt bezeichnet werden können.

Bildung steigert, dies gilt heute als unumstritten, die individuellen Chancen auf dem Arbeitsmarkt. So sind die Armutsrisiken im Lebenslauf deutlich verringert, verfügt jemand über eine schulische Bildung, die er oder sie später in eine berufliche Ausbildung umsetzen kann. Bildung verbessert zudem die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, ihre individuelle Lebenslage zu gestalten und ermöglicht gesellschaftliche Partizipation – ihr Fehlen bedeutet aber auch oftmals, als Kehrseite der Medaille, soziale Ausgrenzung.

Die dargestellten Trends im Bildungsbereich zeigen deutlich, dass die Feststellung Hurrelmanns (1990, S. 145), dass „der relative Schulbesuch der 16- bis 18-Jährigen sich inner-

halb von drei Jahrzehnten erheblich verlagert, er sich jedoch in seiner sozialstrukturellen Beschaffenheit kaum verändert hat“, nach wie vor als zutreffend für die Veränderungen auf dem Bildungssektor bezeichnet werden kann.

3. Ungleiche Ausgangsbedingungen als Bedingungen schulischen Erfolgs

Trotz zahlreicher bildungspolitischer und pädagogischer Bestrebungen ist es in der Bundesrepublik Deutschland bisher nicht gelungen, einen Kreislauf, der dazu führt, dass die Chancen benachteiligter Kinder aufgrund ihres familialen Hintergrunds oftmals vor dem Eintritt ins Schulsystem vermindert und im Laufe der Zeit verfestigt werden, zu durchbrechen. Kinder und Jugendliche erleben diese Benachteiligung nicht erst am Ende ihrer Schullaufbahn – mit dem Eintritt in den Ausbildungs- und Erwerbsbereich – sondern oftmals bereits in ihrem schulischen Alltag.

Eine Vielzahl von Eltern nimmt heute verstärkt und frühzeitig die Möglichkeit wahr, für ihre Kinder mit gesellschaftlich hoch anerkannten Bildungsabschlüssen Optionen zu erschließen und offen zu halten. Der schulische Bereich gewinnt damit im Kindes- und Jugendalter eine zentrale Bedeutung – auch wenn es um eine Betrachtung der Ausgangsquellen für Anforderungen in diesen Lebensphasen geht:

1. Die Schule nimmt eine gesellschaftlich wirkungsvolle Definition und Kategorisierung von Leistungserfolg und Leistungsversagen vor, wie sie in dieser Weise in keiner anderen gesellschaftlichen Institution erfolgt, die sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigt. Kann diese Kategorisierung als „leistungsschwach“ oder „versagend“ zum einen zu einer Verunsicherung des Selbstwertgefühls führen, so kann hiermit zum anderen eine Minderung späterer sozialer und beruflicher Chancen einhergehen. Kinder, Jugendliche und ihre Eltern sind sich dieser Auswirkungen bewusst.
2. Die Schule spiegelt individuelle Chancenbedingungen wider, die sie als Institution selbst nicht beeinflussen kann. Dieses gilt besonders für die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen und die soziale Anpassungsbereitschaft an die schulischen Bedingungen (Brusten/Hurrelmann 1973). Die Ausgangsbedingungen für die sozialen Deprivationen werden zwar in außerschulischen Kontexten gelegt, jedoch von Kindern und Jugendlichen in der Schule erfahren.
3. Heute wird von jedem Jugendlichen mindestens ein mittlerer schulischer Abschluss erwartet. Trotz guter Leistungen in der Schule ist jedoch nicht sichergestellt, dass Jugendliche die Möglichkeit haben, einen Beruf auszuüben bzw. zu erlernen, der ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihren Interessen, Ansprüchen und Erwartungen entspricht. Vielen Jugendlichen bleiben Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten verwehrt oder sie werden zumindest drastisch beschnitten. Diese Begrenzung ihrer Zukunftsperspektiven nehmen die Jugendlichen vielfach bereits im Vorfeld des Statusübergangs, d.h. noch während der Pflichtschulzeit, wahr. Die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation trägt damit in die Schule Bedingungen hinein, die selbst hohe Belastungen mit sich bringen können (Mansel/Hurrelmann 1991; Palentien 2004).

Die zunehmende Verschulung der Lebensphasen Kindheit und Jugend, mit der ein Trend zu höherer schulischer Qualifikation einhergeht, hat insgesamt dazu geführt, dass sich der Wettbewerb um möglichst hochwertige Bildungszertifikate verschärft hat. Die bereits im Vorfeld dargestellte Bildungsbeteiligung verdeutlicht jedoch, dass es sich hierbei um einen Konkurrenzkampf mit ungleichen Ausgangsbedingungen handelt: Soziale, kognitive, motivationale, sprachliche und emotionale Kompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang mit familialen Rollenstrukturen und den dadurch bedingten Interaktionsstrukturen der Familie, dem Erziehungsstil, dem Beziehungsklima sowie dem Anregungs- und Anforderungspotenzial. Sie wiederum sind von ökonomischen, kulturellen, sozialen und materiellen Lebensbedingungen geprägt: „Je nach Familienlage entwickeln sich unterschiedliche Strategien der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, die zu unterschiedlichen Formen und Verfahren der Informationsverarbeitung und Stilen schulischen Lernens führen, wobei die spezifischen Ausprägungen bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien in der Schule meist nicht angemessen aufgenommen werden“ (Hurrelmann/Wolf 1986, S. 23).

Kinder, die in Armut leben, haben bereits bei ihrem Eintritt in das Bildungssystem schlechtere Startchancen. Ihre Lebenslage ist vielfach die entscheidende Ursache auch für relative Unterversorgung im Lern- und Erfahrungsspielraum, in ihren Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten sowie in ihren Spielräumen: „Kompetenz- und Leistungsentwicklung, die eine herausragende Bedeutung für die Wahrnehmung von Bildungschancen haben, werden stark beeinträchtigt“ (Nationale Armutskonferenz in der Bundesrepublik Deutschland 2001, S. 15).

Die Schule ist im Leben von Kindern oftmals die erste Institution, in der sie sich einer gesellschaftlichen Bewertung aussetzen müssen. Sowohl die Nicht-Teilhabe als auch die Nicht-Teilnahme kann zu einer Stigmatisierung führen, die ihrerseits eine Perpetuierung von Ausgrenzungserlebnissen zur Folge haben kann, die sich bis in den sozialen Bereich, wie z.B. einen erschwerten Zugang zu den Peers infolge beengter Wohn- und Lebensverhältnisse, auswirken können. Schlafstörungen, Lernprobleme und Rückzugstendenzen aus sozialen Kontakten können die Folge sein (Palentien/Klocke/Hurrelmann 1999).

Als besonders schwierig erweist sich die Situation für Kinder, die über einen Migrationshintergrund verfügen, wenn sie selbst oder ihre Eltern nur geringe deutsche Sprachkenntnisse besitzen. So kann ein Mangel an Sprachkenntnissen unter anderem der Grund dafür sein, dass Freizeitkontakte oft auf Kinder der gleichen Nationalität beschränkt bleiben und sich die Sprachprobleme vertiefen. Deutlich werden diese Probleme vielfach erst mit dem Eintritt in das Schulsystem.

Der Schule kommt heute die wohl stärkste Bedeutung für die (auch spätere) Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen zu. So besteht nach wie vor die Situation, dass der Bereich der ungelernten Arbeit gekennzeichnet ist durch eine permanente Bedrohung durch Arbeitslosigkeit, schlechte Arbeitsbedingungen und ein geringes Einkommen. Nach wie vor gelingt es aber auch nicht, diesen Kreislauf – der oft über Generationen hinweg wirkt – zu durchbrechen: Die Startbedingungen für Kinder aus Armutslagen sind oft sehr viel schlechter als für die aus günstigen sozialen Positionen. Hinzu

kommt oftmals – aufgrund einer nicht vorhandenen Einsicht in die Chancen höherer Bildungsabschlüsse – eine Entscheidung der Eltern gegen den Besuch einer weiterführenden Schule ihrer Kinder: „Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen neigen sehr oft dazu, bei finanziellen Engpässen vor allem die Töchter frühzeitig von der Schule zu nehmen, damit sie schnell einen eigenen Beitrag zur finanziellen Situation der Familie leisten können“ (Nationale Armutskonferenz in der Bundesrepublik Deutschland 2001, S. 16).

Insgesamt kann für den Bereich der schulischen Bildung festgestellt werden, dass dieser einen der bedeutendsten Einflüsse auf die Gestaltung des weiteren Lebenswegs von Kindern und Jugendlichen hat. Bildung wird, im Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft, zunehmend zu einer zentralen Ressource für Beschäftigung und Einkommen und soziale Integration. Zwar stellen Investitionen in Bildung keinen Garant, wohl aber einen Schlüssel für die soziale und kulturelle Entwicklung des Einzelnen dar. Ungleiche Bildungschancen führen zu einer Verstärkung ungleicher Lebensbedingungen und ungleicher Chancenverteilungen in der Gesellschaft.

4. Die Chance der Schule, Ungleichheiten zu überwinden

Ebenso wie die Schule heute soziale Ungleichheiten von Kindern und Jugendlichen zu verstärken scheint, beinhaltet sie auch das Potenzial, diese Ungleichheiten zu kompensieren, letztlich vielleicht sogar zu überwinden. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass sich Schule stärker als bisher ihres Charakters bewusst wird, „Markteintrittschance“ für Kinder und Jugendliche zu sein. Sie muss ihren Ausgangspunkt in der Analyse der Struktur der Lebensphasen Kindheit und Jugend nehmen und – neben einer Institution der Wissensvermittlung und des intellektuellen Trainings – zu einem sozial-ausgleichenden Forum werden, zu einem anregenden Bestandteil des Alltags gerade für sozial schlechter gestellte Kinder und Jugendliche, und zwar sowohl in curriculärer als auch in interaktiver Hinsicht.

Die erste – curriculare – Ebene ist die der Information, Wissensvermittlung und gezielten leistungsmäßigen Förderung. Systematisch trainierter Wissenserwerb nach stringent aufgebauten Lehrplänen mit gut abgestimmten Unterrichtseinheiten ist die Grundlage für den Aufbau intellektueller und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Im Idealfall vermittelt schulischer Unterricht Kompetenzen, die sowohl in innerschulischen als auch in außerschulischen Bereichen umgesetzt werden können. Ein guter, lernzielgesteuerter und schülerorientierter Unterricht hat daher eine unmittelbare Bedeutung für den Aufbau und die Stärkung individueller Verarbeitungs- und Problembewältigungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern – gerade in einer reizüberfluteten und unübersichtlichen Welt.

Die zweite – interaktive – Ebene ist vor allem im Hinblick auf die Stärkung der sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung. In der Schule findet täglich und über viele Stunden hinweg Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern

statt, deren Potenzial für soziale Unterstützung sorgfältig analysiert werden muss. Gefragt werden muss, wie die Schule die Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern so gestalten kann, dass sie keine gravierenden Störungen des psychophysischen Befindens verursacht und der Tatsache Rechnung trägt, dass ein wachsender Anteil von Kindern und Jugendlichen heute hohen außerschulischen Belastungen ausgesetzt ist (vgl. Hurrelmann 1990).

Ein schon seit langer Zeit diskutierter, aber erst seit wenigen Monaten bildungspolitisch propagierter Ansatz, Schule zu verändern, ist der flächendeckende Auf- und Ausbau der Ganztagschule in der Bundesrepublik Deutschland. Soll eine Ganztagschule Auswirkungen sowohl in curricularer als auch in interaktiver Hinsicht haben, und damit den noch immer bestehenden Benachteiligungen sozial weniger privilegierten Eltern und Kindern im Schulsystem entgegenwirken, bedarf es jedoch – über eine Ganztagsbetreuung hinaus – einer pädagogischen Konzeption.

4.1 Ganztagschulen – sozial ausgleichende Schulen?

Die Anfänge der modernen Ganztagschule gehen auf den Ausgang des 19. und den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück: Bereits vor dem Ersten Weltkrieg bestanden in Deutschland Schulkonzepte, die die Schule auch in den Nachmittag hinein ausgedehnt wissen wollten. Sie wurden vor allem unter dem Einfluss angelsächsischer und reformpädagogischer Ansätze der Landerziehungsheime entwickelt. Schule sollte hiernach nicht nur Wissen vermitteln. Ihre Aufgabe wurde im Hinblick auf die des Erziehens erweitert, einschließlich einer Strukturierung des Tagesablaufs, die in ihrem Rahmen z.B. das Mittagessen der Schülerinnen und Schüler und die Hausaufgabenbetreuung aufnahm.

Zusammen mit einem in den 1920er-Jahren hinzukommenden Neuanstoß, der darauf zielte, soziale, ökonomische, technische und politische Zusammenhänge stärker zu gewichten – das Konzept der Ganztagschule wurde mit dem der Gesamtschule (vgl. die von Paul Oestreich 1921 konzipierte Idee einer elastischen Einheitsschule) verbunden –, leiten die seinerzeit als reformpädagogische Ideen entwickelten Grundsätze auch heute noch die Programmatik der Ganztagschule (vgl. Ludwig 1993): Unter Ganztagschulen werden in diesem Sinne nur solche Schulen verstanden, die für ihre Schülerinnen und Schüler vom Vormittag bis zum Nachmittag ein differenziertes pädagogisches Gesamtprogramm anbieten und dabei unterrichtliche, erzieherische sowie sozialpädagogische Aktivitäten und Maßnahmen in ihr schulisches Konzept einbeziehen (Tillmann 1976).

Die Verbindung von Lern- und Freizeitaktivitäten sowie von pädagogischen und nichtpädagogischen Elementen ist für die Ganztagschule genauso konstitutiv wie die obligatorische Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler an den Nachmittagsangeboten (Holtappels 1994). Für die Ganztagschule als spezifisch pädagogische Form von Schule ist also die Erweiterung des unterrichts- und fachdidaktikbezogenen Konzeptes auf solche Ansätze entscheidend, die sozial- und jugendpädagogische Impulse aufnehmen und die Kritik an der einseitigen Ansprache von Schülerinnen und Schülern über kognitiv-intellektuelle Ka-

näle, die Kritik an der rein wissensorientierten Lernschule, die körperliche, emotionale, motorische und ästhetische Elemente vernachlässigt, umsetzen. Die Möglichkeiten für diese Umsetzung bestehen bei der Ganztagschule sowohl auf struktureller, curricularer als auch auf interaktiver Ebene in den folgenden Dimensionen:

1. Eine bessere Verteilung des Unterrichts und anderer schulischer Veranstaltungen auf den Vor- und den Nachmittag.

Auf Grund der größeren zeitlichen Variabilität kann in der Ganztagschule der gesamte Tagesablauf in Belastungs-, Entspannungs- und Ruhephasen – mit Rücksicht auf körperliche, psychische und soziale Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler – gestaltet werden.

2. Die Einbeziehung von Übungsphasen und Fördermaßnahmen in den Unterrichtsalltag und damit eine bessere Betreuung schwächerer Schülerinnen und Schüler, die in flexibler und intensiver Weise gefördert werden können und auf diesem Wege eine Verbesserung ihrer Bildungschancen erfahren.

Für den unterrichtlichen und didaktischen Bereich scheint es heute besonders wichtig zu sein, flexible Organisationsformen pädagogisch umzusetzen. Die Ganztagschule hat – aufgrund ihrer ganztägigen Struktur – die Möglichkeit, neue Formen der fachlichen Kooperation, der Zeiteinteilung und der Arbeitsteilung zu erproben und zu realisieren, die in einem zusammengepressten Halbtagssturnus von Schule kaum denkbar sind. Dies gilt zum Beispiel für den lange Zeit vernachlässigten Bereich von Schülerpatenschaften und Schülertutoren („Schüler helfen Schülern“).

3. Das Reduzieren der konventionellen „Hausaufgaben“ auf ein Minimum und ein stärkerer Einbezug von Übungsarbeit in die Unterrichtsstunden.

Nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern vielfach auch Eltern sind heute zahlreichen Belastungen und Beanspruchungen durch die Schule ausgesetzt. Gerade im Bereich der Hausaufgabenbetreuung werden sie oftmals zu „Hilfslehrern“ umfunktioniert. Ziel der Ganztagschule ist eine deutliche Entlastung der Erziehungsberechtigten, damit sich diese auf ihre pädagogische Rolle als Eltern konzentrieren können. Selbstverständlich ist damit ein mitdenkendes Verständnis der Eltern nicht ausgeschlossen – im Gegenteil: es soll gerade gestärkt werden.

4. Eine Förderung eines guten schulischen „Betriebsklimas“, das persönliche Beziehungen auch über den rein unterrichtlichen Bereich hinaus gestattet.

Der Deutsche Bildungsrat hat schon in seinen Empfehlungen zur Ganztagschule von 1968 auf die Chance der Verstärkung der Kontakte zwischen Schülern und Lehrern hingewiesen, den Ausbau der Schülermitverantwortung, die engere Zusammenarbeit von Eltern und Schule und die Förderung der schulinternen psychologischen Beratung gefordert. Aus heutiger Sicht ist diese Auflistung um den Ausbau von Aktivitäten der Sozialpädagogik zu ergänzen.

5. Das Angebot einer Mittagsverpflegung in der Schule mit den Chancen zur angemessenen sozialen und auch gesundheitlich-ernährungsbezogenen Ausgestaltung.

Zwar steht heute zahlreichen Schulen eine Schulmensa zur Verfügung. Das Mittagessen wird aber – unter anderem wegen der restriktiven zeitlichen Struktur – vielfach als ein

„Abfüttern“ und nicht als ein angenehmes Zeremoniell verstanden. Das Konzept der Ganztagssschule bietet gute Möglichkeiten, das Mittagessen zu einem sozialen Bestandteil des Schullebens werden zu lassen.

6. Ein Angebot an Arbeitsgemeinschaften und Projekten vor allem im Nachmittagsbereich, das auf die Altersstufen sowie auf die Interessenschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler eingeht und Elemente für eine sinnvolle Freizeiterziehung enthält.
Eine Ganztagssschule verlangt wesentlich nachdrücklicher als eine Halbtagssschule danach, dass sich Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer in der Schule wohlfühlen, dass Aufenthalts- und Gemeinschaftsräume so gestaltet sind, dass sie als aneignungsfähiger sozialer Lebensraum wahrgenommen werden. Die Mitgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler steht dabei im Vordergrund. Die Kooperation mit Personen und Institutionen aus dem öffentlichen Leben der Gemeinde ist hierbei eine noch zu entdeckende Perspektive.

Ganztagssschulen besitzen zentrale Voraussetzungen dafür, ein sozialer Erfahrungsraum für die Schülerinnen und Schüler zu sein – nicht zuletzt deshalb, weil sie zwangsläufig die Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Berufsgruppen in der Schule kennen. Schulen mit ganztätiger Betreuung von Schülerinnen und Schülern müssen – je nach Aufgabenprofil – Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher in ihr Kollegium aufnehmen. Hinzu kommen Werkstattmeister, Küchenpersonal und möglicherweise weitere, nicht im engeren Sinne pädagogische Berufsrollen. Hierdurch bietet die Ganztagssschule erheblich mehr soziale Rollen und damit auch mehr soziale Orientierungsmuster für Schülerinnen und Schüler als die Halbtagssschule (Ludwig 1993).

Die Ganztagssschule ist – wenn ihr pädagogisches Konzept ernst genommen wird – gut geeignet, bei psychischen, physischen und auch sozialen Problemen von Schülerinnen und Schülern unterstützend einzugreifen: Gerade die von ihr angestrebte Verbindung von Erziehung und Bildung hat zum Ziel, nicht nur kognitive Leistungen, sondern Gesundheit – als ein Gleichgewichtsstadium zwischen sozial-ökologischen, körperlich-physiologischen und innerpsychischen Prozessen – zu erreichen, zu erhalten und zu fördern. Verhaltensauffälligkeiten und Gesundheitsbeeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen erfahren unter dieser Prämisse eine größere Aufmerksamkeit. Sie können im Rahmen der Ganztagsarbeit besser und schneller erkannt werden. Durch das Einbeziehen sozialpsychologischer und sozialpädagogischer Fachkenntnisse in das Schulkollegium kann das Unterstützungspotenzial der Institution Schule gesteigert werden. Je stärker sie in den laufenden Unterrichtsbetrieb integriert sind und je mehr sie auf unkomplizierter Kooperation von Lehrern und Fachkräften untereinander basieren, desto günstiger wirken sich solche Initiativen aus (Holtappels 1994).

Unabhängig von den pädagogischen Ansprüchen, die unmittelbar mit dem Konzept der Ganztagssschule verbunden sind, bestehen zahlreiche sozialpolitische Aspekte für die Begründung dieser Schulform. Vor allem die mit der Veränderung der Familie und mit veränderten Erwerbsstrukturen in Zusammenhang stehende notwendige Betreuung häuslich unversorgter Kinder, die Entlastung von Familien in erzieherischer Hinsicht,

der Abbau schulischer Belastungen, aber auch der Ausgleich unzureichender Bewegungsmöglichkeiten im Freien sind heute entscheidende Gründe, die für einen Ausbau von Ganztagschulen sprechen.

Aufgabe des Staates ist es, jede Form von Familie zu unterstützen, unabhängig davon, welche religiöse, rechtliche oder soziale Konstellation von den betreffenden Menschen gewählt wird. Hierzu bedarf es einer Familienpolitik, die dafür Sorge trägt, dass eine möglichst stabile, sozial und wirtschaftlich gesicherte und öffentlich anerkannte Form der Erziehung und des Unterhalts aller beteiligten Partner der Familienerziehung erreicht werden kann. Für den Bereich der Schule zeigt sich, dass, will sie den gesellschaftlich und pädagogisch an sie gerichteten Ansprüchen unter der Berücksichtigung von Armuts- und Benachteiligungslagen gerecht werden, sie – neben erzieherischen und sozialisatorischen Gesichtspunkten – verstärkt auch kompensatorische Elemente in ihr Konzept einzubinden hat.

Derzeit besteht die Situation, dass die Entscheidung, eine Familie mit Kindern zu gründen, praktisch eine Entscheidung für gravierende und langfristige Einschränkungen von Lebensspielräumen ist: Das heute völlig unzureichende Angebot an Tageseinrichtungen für Kleinstkinder, Kinder im Vorschulalter und Schulkinder hat zur Folge, dass eine große Anzahl von Eltern gezwungen ist, selbstständig Lösungen für die Kinderbetreuung zu finden. Eltern aus höheren Bildungs- und Einkommenschichten können sich private Betreuungsarrangements leisten, z.B. die Unterbringung der Kinder in Kinderläden, in Eltern-Kind-Gruppen oder auch die Anstellung bezahlten Personals. Ihre Wahlmöglichkeiten sind größer, und in der Regel sind dadurch auch die Chancen der Kinder erheblich besser, vielfältige und anregende Betreuungsbedingungen vorzufinden (Hurrelmann 1990; Palentien 2004).

Die Ganztagschule kann, weitet sie ihr Konzept auf den Vorschul- und Primarstufenbereich aus, als ein breites und vielfältiges Angebot der Kinder- und Familienpolitik verstanden werden: Sie käme vor allem den sozial weniger privilegierten Eltern zugute und würde Hilfe nicht nur im Hinblick auf die für deren Kinder meist ungünstigen räumlichen und organisatorischen Bedingungen bieten, sondern gerade diesen Kindern auch eine Erweiterung ihres sozialen Kontaktbereichs ermöglichen.

Literatur

- Andrefß, H.J./Lipsmeier, G. (1995): Was gehört zum notwendigen Lebensstandard und wer kann ihn sich leisten? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 3/95, S. 35-49.
- Bieback, K.J./Milz, H. (Hrsg.) (1995): Neue Armut. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Brusten, M./Hurrelmann, K. (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München: Juventa.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2004): Der Arbeitsmarkt in Deutschland. Nürnberg: Schriftenreihe.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (2001): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn: Schriftenreihe.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Berlin/Bonn: Schriftenreihe.
- Geißler, R. (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. Opladen: Leske + Budrich.
- Hanesch, W. (1994): Armut in Deutschland. Der Armutsbericht des DGB und des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes. Reinbek: Rowohlt.
- Hauser, R. (1995): Das empirische Bild der Armut in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Überblick. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 3/95, S. 3-13.
- Helsper, W. (1992): Jugend und Schule. In: Krüger, H.-H. (Hg.): Handbuch der Jugendforschung. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 351-382.
- Holtappels, H.G. (1994): Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Hübinger, W. (1996): Prekärer Wohlstand. Neue Befunde zur Armut und sozialen Ungleichheit. Freiburg: Lambertus.
- Hurrelmann, K. (1990): Plädoyer für mehr Ganztagschulen. In: Pädagogik 52. Jg., H. 5, S. 39-43.
- Hurrelmann, K./Wolf, H.K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim/München: Juventa.
- Buhr, P./Leibfried, S./Leisering, L. (1995): Zeit der Armut. Lebensläufe im Sozialstaat. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Band 2: Die Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland nach dem Ende des 2. Weltkriegs bis zur Gegenwart (1946-1990). Köln: Böhlau.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1991): Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. Weinheim/München: Juventa.
- Mansel, J./Palentien, C. (1998): Vererbung von Statuspositionen. Eine Legende aus vergangenen Zeiten? In: Berger, P.A./Vester, M. (Hrsg.): Alte und neue Ungleichheiten (in postindustriellen Gesellschaften). Opladen: Leske + Budrich, S. 231-253.
- Nationale Armutskonferenz in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2001): Sozialpolitische Bilanz. Armut von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Schriftenreihe.
- Oestreich, P. (1921): Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule. Berlin: Schwetschke.
- Olk, T./Strikker, F. (1991): Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt. In: Heitmeyer, W./Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim/München: Juventa, S. 159-193.
- Palentien, C. (2004): Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Palentien, C./Pollmer, K./Hurrelmann, K. (1993): Ausbildungs- und Zukunftsperspektiven ostdeutscher Jugendlicher nach der politischen Vereinigung Deutschlands. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 24/93, S. 3-13.
- Rösner, E. (1989a): Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rösner, E. (1989b): Der Einfluss der Lehrherren auf die Hauptschule. In: Frankfurter Rundschau, 237, S. 15.
- Rolff, H.G./Klemm, K./Pfeiffer, P./Rösner, P. (Hrsg.) (1992): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1997): Datenreport 1997. Bonn: Juventa.

- Tillmann, K.-J. (1976): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München: Juventa.
- Zimmermann, G.E. (1995): Neue Armut und neuer Reichtum. Zunehmende Polarisierung der materiellen Lebensbedingungen im vereinten Deutschland. In: Gegenwartskunde 1, S. 56-67.

Abstract: *Well up to the end of the 1970s, it was still generally assumed in Germany as well as in many other Western industrial countries that poverty among children and adolescents was a phenomenon occurring only in the so-called developmental countries. It is only today that the view has gained acceptance that, in the course of the last few decades, in numerous Western industrial countries an increase in the percentage of children and adolescents among the population of the poor has taken place. The article focusses on this aspect of poverty and its impact on the field of education. Following a short survey of the spreading of poverty, the author examines how poverty among children and adolescents influences the sectors of school education and of vocational education and which role the school is attributed today in its reinforcement. It is shown that, despite numerous educational-political and pedagogical efforts in the Federal Republic of Germany, it has as yet not been possible to break this vicious circle, the consequence of which is that the opportunities of disadvantaged children are often, due to their familial background, reduced even before they enter the school system and are hardened in the course of time.*

Anschrift des Autors:

Dr. Christian Palentien, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 100131, 33501 Bielefeld, E-Mail: christian.palentien@uni-bielefeld.de.