

Schlemmer, Elisabeth

Schwierige Familienbiografien von Kindern - ein Fall für die Ganztagschule?

*Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]:
Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, S. 91-99. - (Jahrbuch
Ganztagschule; 2006)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schlemmer, Elisabeth: Schwierige Familienbiografien von Kindern - ein Fall für die Ganztagschule? - In:
Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]:
Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, S. 91-99 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-51417

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

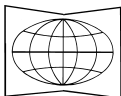
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2006

Schulkooperationen

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Karin Beher, Astrid-Sabine Busse,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Hans Haenisch, Wolfgang Harder,
Claudia Hermens, Ulrich Herrmann,
Katrín Höhmann, Heinz Günter
Holtappels, Peter Hottaß, Maria Icking,
Michael Klein-Landeck, Jens Lipski,
Gabriele Nordt, Rolf Richter, Georg Rutz,
Elisabeth Schlemmer, Thomas Schnetzer,
Uwe Schulz, Friedrich Schweitzer,
Guido Seelmann-Eggebert, Stefan Sell,
Karlheinz Thimm, Dieter Wunder,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2005

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenauskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialekataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung
der Firma Wehrfritz.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-89974180-3

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 6

Leitthema: Schulkooperationen

Ulrich Deinert/Maria Icking

Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum 9

Karlheinz Thimm

Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Perspektiven der Jugendhilfe 21

Jens Lipski

Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? 38

Berichte aus den Bundesländern

Karin Beher/Hans Haenisch/Claudia Hermens/Gabriele Nordt/Uwe Schulz

Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen 44

Guido Seelmann-Eggebert

Ganztagschulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit 54

Pädagogische Grundlagen

Wolfgang Harder

„Du musst dein Leben ändern“ oder: Wie wünschenswert ist die Ganztagschule? 64

Ulrich Herrmann

Ganztagschule: Rückwege aus Entfremdungen? Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit 73

<i>Friedrich Schweitzer</i> Ganztagusbildung und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung, interreligiöses Lernen	84
<i>Elisabeth Schlemmer</i> Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganztagschule?	91
<i>Stefan Appel</i> Der Ganztagschultest	100
<i>Stefan Sell</i> Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsg- einrichtungen – neue Anforderungen an das Leitungspersonal	108
 Praxis	
<i>Astrid-Sabine Busse</i> Die Grundschule in der Köllnischen Heide – ein Lebensraum für Kinder	120
<i>Guido Seelmann-Eggebert</i> Mittagessen an Ganztagschulen – das Versorgungskonzept an der IGS Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden	130
<i>Peter Hottaß</i> Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule	139
<i>Michael Klein-Landeck</i> Filmbesprechung „Treibhäuser der Zukunft“	148
<i>Stefan Appel</i> Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagschule	151
 Wissenschaft und Forschung	
<i>Dieter Wunder</i> Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen	156
<i>Katrin Höhmann/Heinz Günter Holtappels/Thomas Schnetzer</i> Ganztagschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung	169
<i>Thomas Coelen</i> Synopsis ganztägiger Bildungssysteme (Teil 2 zum Beitrag im Jahrbuch 2005)	187

Nachrichten

Peer Zickgraf

Bericht über den Ganztagsschulkongress zum Begleitprogramm
„Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ am 17. und 18. September 2004 201

Rolf Richter/Georg Rutz

Ganztagsschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung
des Schultages. Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes GGT e.V.
17.-19. November 2004 in Essen 207

Ralf Augsburg

„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“
12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in Osnabrück 218

Georg Rutz

50 Jahre Ganztagsschulverband. Gemeinnützige Gesellschaft
Tagesheimschule e.V. Frankfurt 223

Stellungnahmen/Empfehlungen

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule 231

EKD

Ganztagschule – in guter Form! 235

AK GEM

Stellungnahme des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung behinderter
und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM) zur
Berliner Ganztagschulentwicklung 248

Verband der Waldorfschulen

Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagschule 253

Bundesjugendkuratorium

Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche 257

Anhang

GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände) 276

GGT-Beitrittsformular 279

Autorinnen und Autoren 281

Elisabeth Schlemmer

Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganztagschule?¹

Die aktuelle Diskussion um die Ganztagschule ist nicht zu trennen von der Diskussion um den Wandel von Familie, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Erhöhung der Chancen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft und unterschiedlicher Familienmilieus. Es verbinden sich in dieser Diskussion bildungspolitische mit familienpolitischen Zielen. Die Ganztagschule wird als familienfreundliche Schule proklamiert. Eine prinzipiell sinnvolle Zielsetzung, denn Kinder leben und lernen in Familie und Schule.

Die gesellschaftliche Arbeitsteiligkeit zwischen diesen beiden Sozialisationsinstanzen unterliegt im selben Maße dem gesellschaftlichen Wandel, wie sich die Familie neu ausdifferenziert. Das Verhältnis von Familie und Schule gerät dadurch leicht aus ihrer traditionellen Balance. Ein Blick auf empirische Studien über Lehrerurteile zur Familie bestätigt eine aktuelle Frontenbildung (z.B. Fölling-Albers 1992; Bossong 1995; Brockmeyer 1995; Eder 1998): Ist von schwierigen Schülerinnen und Schülern die Rede, dann wird auf den Wandel der Familienziehung verwiesen und es werden Kinder von erwerbstätigen Müttern, Scheidungskinder, Kinder von Alleinerziehenden und Stiefkinder als Problemschülerinnen und -schüler angeführt.

Um zu klären, ob die Ganztagschule ein pädagogischer Ort ist, der effizienter auf familialen Wandel reagieren kann, ist zu analysieren, wodurch die Probleme induziert sind und welche Reichweite sie in der Schule einnehmen. Untersuchungen zum Schulerfolg von Kindern erwerbstätiger Mütter beispielsweise bestätigen das negative Lehrerurteil nicht (vgl. Schlemmer 2004b: 92f, 144ff), während es bei Scheidungskindern erklärungsbedürftige Überschneidungen gibt. In meinen weiteren Ausführungen nehme ich Bezug auf Schulkinder, die kritische Familienereignisse wie Trennung, Scheidung, Wiederverheiratung ihrer Eltern erlebt haben und analysiere die Auswirkungen auf das sozialemotionale und Leistungsverhalten sowie auf den Schulerfolg von Kindern.²

1. Die Daten

Die empirischen Daten stammen aus der Bamberger Längsschnittstudie „Familienänderung und Schulerfolg“.³ Erhoben wurden

- 1996 in der ersten Welle Daten zu 910 Schulkindern aus der 2. und 4. Jahrgangsstufe, d.h. die Kinder waren im Alter von ca. 8 bis 10 Jahren, und
 - 1998 in der zweiten Welle die gleichen Schulkinder (Panelstudie), die nun in der 4. und 6. Jahrgangsstufe bzw. 10 bis 12 Jahre alt waren (im Falle von Wiederholern wurden auch die Jahrgangsstufen 3 und 5 einbezogen). Zusätzlich wurde die gesamte neue Klasse erhoben (Kohortenstudie),⁴ in die die Schüler/innen in die Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) übergetreten sind bzw. bei Überweisung in die Sonderschule wurde die Sonderschulklasse erhoben. Das Sample vergrößerte sich dadurch auf N = 3072.
- Befragt wurden jeweils die Schüler/innen selbst, ihre Eltern und Lehrer/innen.

2. Wie viele Kinder sind von biografischen Familienänderungen betroffen?

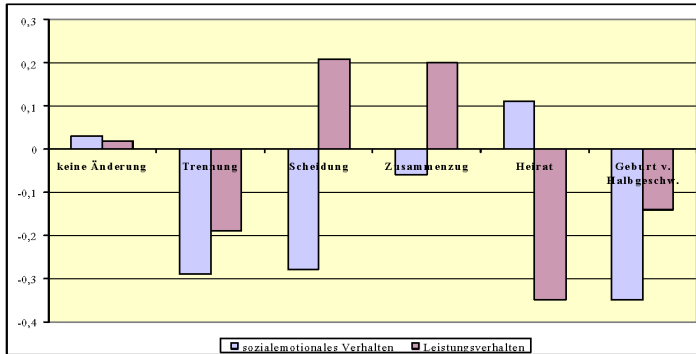
22 % aller Kinder bis zum Alter von 12 Jahren wachsen durchschnittlich bei einem alleinerziehenden Elternteil oder in einer sozialen Familie, einer sog. Stief-, Adoptiv- oder auch Pflegefamilie auf. Das ist mindestens jedes fünfte Kind in einer Klasse. In Städten erhöht sich der Anteil auf über ein Drittel, in einzelnen Schulen kann sich das Verhältnis zwischen traditionellen und nicht traditionellen Familien sogar umkehren. Häufigster Grund für die pluralen Familienformen von Kindern ist die Trennung und Scheidung ihrer Eltern. Minderjährige Kinder sind zunehmend von der Scheidung ihrer Eltern betroffen: 2002 waren es 160.095, 2003 sind es bereits 170.256 (Statistisches Bundesamt 2004). Die meisten betroffenen Kinder bis 12 Jahre erfahren die Trennung ihrer Eltern im Grundschulalter: zusammen mit 28 % Trennungen in der Vorschulzeit kumuliert die Rate auf über 80 % in der Grundschulzeit. Die Neugründung einer Familie durch die (Wieder-)Verheiratung eines Elternteils erlebt ca. die Hälfte der Trennungskinder. Sie findet überwiegend im Übertrittsalter (10. Jhrgst.) und nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I statt. Das Grundschulalter und das Übertrittsalter sind dementsprechend sowohl schulisch als auch familiär stark belastete Altersstufen von Schulkindern.

3. Auswirkung von Scheidung und (Wieder-)Verheiratung auf das sozialemotionale und Leistungsverhalten von Kindern

Das Familienergebnis-Modell (Abb. 1) vergleicht Bewältigungsmuster von Trennungskindern mit unterschiedlichen kritischen Familienergebnissen in der Jahrgangsstufe 4 bis 6.⁵ Dargestellt werden die Mittelwertabweichungen der elterlichen Einschätzung des kindlichen Verhaltens zum Zeitpunkt der Befragung.⁶

Das Modell dokumentiert ein Abrutschen sowohl des sozialemotional bedingten Problemverhaltens als auch des Leistungsverhaltens unter die durchschnittliche Bewertung⁷, wenn Kinder eine Trennung erleben. Bei Scheidung kommt es zu einer

Abb. 1: Verhalten von Kindern mit kritischen Familienereignissen – Wahrnehmung der Eltern



Quelle: Bamberger Längsschnittstudie „Familienänderung und Schulerfolg“

Konsolidierung des Leistungsverhaltens. Fasst man die „Verhaltensauschläge“ von Trennung und Scheidung zusammen, dann ergibt sich keine wesentliche Veränderung im Leistungsverhalten gegenüber der Kontrollgruppe „ohne Familienänderung“, ⁸ d.h. die Schülerinnen und Schüler holen beim Leistungsverhalten vom Zeitpunkt der Trennung bis zur Scheidung wieder auf. Der Schulerfolg könnte also stabil bleiben, wenn nicht zwischen diesen beiden Zeitpunkten der Verlauf der Schulkarriere entweder durch das Wiederholen einer Klasse oder durch den Übertritt in die Sekundarstufe I in dem Maße bereits „abgelenkt“ wird, dass die Konsolidierung nicht mehr greifen kann. Eine Differenzierung nach dem Ereignisalter belegt, dass Trennungskinder weniger Leistungsprobleme aufweisen, wenn die elterliche Trennung in der Mitte der Grundschulzeit (7 bis 9 Schuljahr) und nicht in Übergangsphasen (Einschulung und Übertritt in die Sekundarstufe I) stattfindet (vgl. Schlemmer 2002).

Das soziale emotionale Verhalten entwickelt sich nicht parallel zum Leistungsverhalten: es konsolidiert bei Scheidung nicht. Erst die Nachscheidungsphase führt zu einer Restabilisierung (vgl. Mühlfeld 1991). Bei Gründung einer sozialen Familie durch den Zusammenzug mit einem sozialen Elternteil läßt sich eine nachhaltige Besserung des soziale emotionalen Verhaltens der betroffenen Kinder messen. Bei Heirat, also der „Hochphase“ der Gründung einer sozialen Familie durch ihre Legitimierung, konsolidiert das soziale emotionale Verhalten aus Sicht der Eltern noch weiter, allerdings destabilisiert sich das Leistungsverhalten nun erneut. Die Destabilisierung ist dabei im Vergleich der Familienereignisse am höchsten.⁹

Die qualitativen Daten des Projekts verdeutlichen eine hohe Verunsicherung und ein Abrutschen des Selbstwertgefühls von Kindern nach Trennung und Scheidung (Schlemmer 2004 c). Zusätzlich bedeutet jedes weitere Familienereignis, insbeson-

dere die (Wieder-) Verheiratung des geschiedenen Elternteils eine erhöhte Aufmerksamkeit für das Kind aufgrund erheblicher Neudefinitionen im Familienverband, die notwendig werden, da dieser nun nicht mehr durchwegs durch traditionelle Verwandtschaftsrelationen getragen ist. Das Kind muß beispielsweise entscheiden, welche Rolle der neue Partner der Mutter bzw. die neue Partnerin des Vaters für es einnimmt: ein zweiter Vater bzw. eine zweite Mutter zu sein oder ein Freund bzw. eine Freundin zu werden oder bleibt der bzw. die Partner/in ein Gast, ein Fremder bzw. eine Fremde?

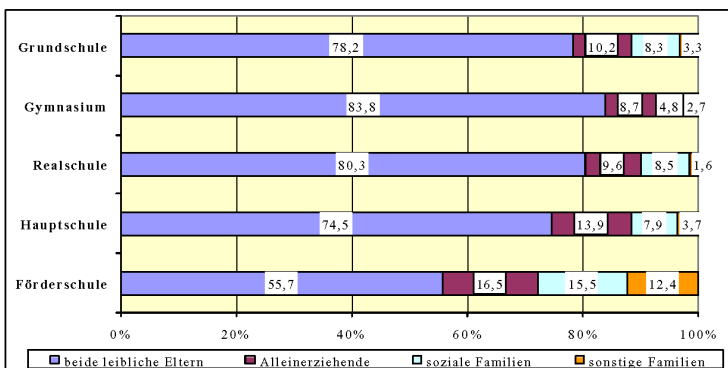
Schließlich verdeutlicht das Modell, dass die Geburt eines Halbgeschwisters ein schwer zu bewältigendes Ereignis ist: Das sozialemotionale Verhalten erfährt eine einschneidende Destabilisierung. Bleibt auch das Leistungsverhalten im negativen Bereich, so läßt sich doch eine deutliche Konsolidierung gegenüber der Heirat festhalten. Die Geburt eines Halbgeschwisters wirkt offensichtlich – trotz aller sozialemotionalen Rankämpfe – motivierend auf die Leistung.

Mädchen und Jungen zeigen signifikant unterschiedliche sozialemotionale Bewältigungsstrategien: Mädchen werden gegenüber den Jungen von den Eltern als weniger problematisch wahrgenommen. Mädchen sind im allgemeinen introvertierter und depressiver. Dagegen sind Jungen extrovertierter und aggressiver. Im Leistungsverhalten hingegen läßt sich kein signifikanter Geschlechtsunterschied feststellen, obwohl es einen deutlichen Unterschied beim Schulerfolg gibt (s.u.).

4. Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit differenter Familienbiografie

Aus der Abb. 2 geht hervor, dass Kinder von Alleinerziehenden, aus sozialen Familien (sog. „Stieffamilien“) und sonstigen Familien (Adoptiv- und Pflegefamili-

Abb. 2: Kinder differenter Familienformen nach Schularth¹⁰



Quelle: Bamberger Längsschnittstudie „Familienänderung und Schulerfolg“

lien) gegenüber Kindern aus Familien, in denen das Kind bei beiden leiblichen Eltern lebt, beim Schulerfolg benachteiligt sind.¹¹ Im Durchschnitt finden sich fast 22 % Kinder in Familien, die nach Trennung bzw. Scheidung bzw. nach der Gründung einer sozialen Familie entstanden sind. Diese Relation entspricht der Häufigkeit in der Grundschule. Im Gymnasium reduziert sich ihr Gesamtanteil auf ca. 16 %, in der Realschule liegt er bei ca. 20 % und in der Hauptschule ergibt sich ein Anteil von über 25 %. Sehr auffällig ist die Verdoppelung der Quote der Kinder aus alternativen Familien in der Förderschule, die im Sample i. w. Schulen für Erziehungshilfen sind, mit einem Anteil von über 44 %. Kinder von Alleinerziehenden sind überrepräsentiert in der Hauptschule vertreten und besonders betroffen sind Kinder aus sozialen Familien: ihr Anteil im Gymnasium ist halbiert; sie können in der Realschule und auch in der Hauptschule ihren Anteil zwar sehr knapp behaupten, dagegen verdoppelt sich ihr Anteil in der Förderschule. Die sonstigen Familien haben sogar einen fast vierfachen Anteil in der Förderschule.

Eine Differenzierung nach Geschlecht dokumentiert, dass Mädchen aus alternativen Familien stärker benachteiligt sind als Jungen. Im Gymnasium verringert sich die Gesamtquote der Mädchen auf ca. 14 %, während sie bei den Jungen bei 18 % liegt. Die Jungen von Alleinerziehenden sind beim Schulerfolg im Vergleich der alternativen Familien am erfolgreichsten; sie können ihre Quote im Gymnasium sogar um einen halben Prozentpunkt steigern und erweisen sich damit als genau so erfolgreich wie die Jungen aus traditionellen Familien.¹² Die Mädchen von Alleinerziehenden gehen vermehrt in die Hauptschule, die Mädchen aus sozialen Familien schaffen eine leichte Steigerung ihrer durchschnittlichen Quote um ca. 1 % in der Realschule. Bei beiden erhöht sich die Quote in der Förderschule um ca. ein Drittel. Die Jungen von Alleinerziehenden sind trotz ihres Erfolgs im Gymnasium ebenfalls in der Hauptschule mit 1,3facher Quote überrepräsentiert und sie sind auch mit verdoppelter Quote in der Förderschule vertreten. Die Jungen aus sozialen Familien schaffen gerade ihre Quote in der Hauptschule zu halten und finden sich mit über 2,5facher Quote in der Förderschule – dem höchsten Anteil unter den alternativen Familienformen. Zusammenfassend ist ein geringerer Schulerfolg und eine besonders hohe Förderschulquote für Kinder aus alternativen Familien zu konstatieren.

Begründend ist, dass erstens Schwierigkeiten bei der Bewältigung von kritischen Familienereignissen mit problematischem Verhalten einher gehen. Dieses liegt signifikant deutlicher im sozialemotionalen Bereich als im Leistungsverhalten der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Zweitens fließt in die Benotung das sozialemotionale Verhalten mit ein: Mit dem Ansteigen des problematischen Verhaltens sinken die Noten in allen zentralen Fächern. Das gilt zwar für alle Schülerinnen und Schüler, macht sich jedoch bei den als besonders problematisch wahrgenommenen Kindern mit kritischen Familienereignissen stärker geltend (vgl. Schlemmer 2004b). Das Lehrerurteil über schwierige „Scheidungskinder“ in der Schule (s.o.) erhält somit mittels „heimlichem Lehrplan“ eine objektive Gestalt.

5. Wann ist ein Scheidungskind erfolgreich in der Schule?

Scheidungskindern werden – auch bei unterschiedlich erfolgreichen Schulkarrieren – fast durchwegs von Eltern und auch Lehrern Konzentrationsschwächen und Disziplinprobleme bescheinigt. Die quantitativen Daten (vgl. Abb. 1) verdeutlichen, dass der biografische Verlauf nach Trennung und Scheidung den Schulerfolg insofern beeinflusst als weitere Familienergebnisse mit zusätzlichen Destabilisierungsreaktionen verbunden sind. Jede Familienänderung bedarf folglich einer pädagogischen Unterstützung beim Kind. Die qualitativen Daten (vgl. Fallstudien in Schlemmer 2004 a, b) lassen auf individuelle Bewältigungsfaktoren bzw. eine individuelle Resilienz von Scheidungskindern schließen: Je höher die durch Eltern und Lehrer zugeschriebene sozialemotionale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler ist, d.h. je höher das Selbstwertgefühl und die Ich-Stärke des Kindes eingeschätzt werden bzw. umgekehrt je geringer die Frustrationstoleranz und Anerkennungsprobleme erscheinen, desto erfolgreicher sind Scheidungskinder auch in der Schule.

Für die Förderung sozialemotionaler Kompetenz lassen sich soziale Unterstützungsfaktoren ausfindig machen: Ein bildungsnahes Elternhaus sichert den Schulerfolg auch von Scheidungskindern deutlich ab, allerdings nicht grundsätzlich im gleichen Maße wie bei traditionellen Familien. Kinder die sozialpädagogische oder auch therapeutische Unterstützung erhalten, entwickeln sich – wenn auch verzögert – positiv. Die Flexibilität der gewährten Unterstützung bzw. die zeitliche Nähe zum Ereignis ist entscheidend. Institutionelle Hilfe dauert unter Umständen zu lange bis sie gewährt wird. Es entsteht eine zeitliche Verzögerung, ein „timelag“ auf institutioneller Ebene, während elterliche Unterstützung unmittelbar gewährt werden kann. Vorausgesetzt, das Elternhaus besitzt die erzieherische Fähigkeit dazu.

6. Handlungsperspektiven in Ganztagschulen

Was kann die Ganztagschule unter den Bedingungen familialen Wandels leisten? Die Verlängerung der täglichen Schulzeit alleine wird die Probleme komplex gewordener Gesellschaften nicht selbstständig regeln. Die Schule und dies gilt auch für die Ganztagschule ist zwar keine Reparaturanstalt, sie besitzt jedoch einen Erziehungsauftrag. Angloamerikanische Studien belegen, dass die Schule bei Scheidungskindern als Unterstützungssystem fungieren kann; vorausgesetzt

- Schülerinnen und Schüler haben gelernt, wie sie die Schule als „support system“ nutzen können, bzw. besitzen die sozial-kognitive Kompetenz hierfür (Wallerstein & Kelly 1980, Sander 1988)
- die Schule gibt „autoritative“, d.h. verlässliche Leitlinien vor (Hetherington 1989).

In allen Fällen ist neben einer positiven Beziehung der Kinder zu ihren Eltern die

Kooperation zwischen Familie und Schule entscheidender Grundbaustein, damit die Schule als Unterstützungssystem fungieren kann.

Perres & Pasternack (1991), ein israelisches Forscherteam, vergleicht die Möglichkeit der Ganztagschule bei der Unterstützung von Kindern aus alleinerziehenden Familien mit nicht ganztätig geführten Schulen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass nachmittägliche Angebote wie Mittagstisch und Hausaufgabenbetreuung einen positiven Effekt auf Kinder von alleinerziehenden Eltern haben. Diese „Ganztagschulkinder“ schnitten in Leistung, sozialem Verhalten und sozialer Akzeptanz besser ab als die Vergleichsgruppe ohne Ganztagschulbetreuung.

Sind die Daten auch nicht kritiklos auf deutsche Verhältnisse zu übertragen, so verdeutlichen sie doch, dass bei Scheidungskindern die Kontinuität in der Betreuung und die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz entscheidende Förderfaktoren sind. Die Stärkung des Selbstwertgefühls bei Mädchen, die als „Scheidungskinder“ beim Schulerfolg am deutlichsten benachteiligt sind, ist hervorzuheben. Diese Förderfaktoren können in Ganztagschulen aufgrund des freizügigeren zeitlichen Rahmens sinnvoll gestaltet werden. Eine Kooperation mit Schulsozialarbeiter/innen ermöglicht Kontinuität in der Betreuung auch im Einzelfall.

Darüber hinaus ist eine Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern durch eine Erhöhung ihrer diagnostischen Kompetenz für alle Schulen, halb- wie ganztags, zu fordern. Die Daten belegen, dass der mangelnde Schulerfolg von Scheidungskindern durch den heimlichen Lehrplan mitverursacht ist. Zugrunde liegt das ideologische Konstrukt „Scheidungskind“, dessen Schulerfolg als familial verursachtes, und damit schulneutrales Schicksal durch die Lehrer gewertet wird.

Schließlich ist eine Flexibilisierung des Übertrittsalters in die Sekundarstufe I durch die Installierung von Orientierungsstufen bzw. Förderklassen sinnvoll; dies ermöglicht die schwankende Kompetenzentwicklung ohne harte Selektionseffekte restabilisieren zu können. Unterschiedliche Kognitionsniveaus in Klassen werden auch zunehmend als motivierend beurteilt. Um die extrem hohe Überweisungsquote in die Schulen für Erziehungshilfen einzudämmen, ist eine Intensivierung der Kooperation von Regel- und Förderschulen nötig, als auch die Kooperation mit Schulsozialarbeiter/innen unerlässlich. Die Ganztagschule soll und kann für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung pädagogischen Raum zur Verfügung stellen.

Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel erschien in einer ersten Fassung 2004 (Schlemmer 2004a). Er wurde partiell überarbeitet und aktualisiert.
- 2 Umfassend wird die Thematik in Schlemmer (2004b) dargestellt.
- 3 Die Studie wurde mit Drittmitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Sie wurde gemeinsam von Prof. Dr. Dr. h.c. Claus Mühlfeld, Universität Bamberg und der Autorin geleitet.
- 4 Die Erhebung jeweils der gesamten Klasse wurde sowohl in Welle 1 als auch Welle 2 durchgeführt, um zu gewährleisten, dass der biografische Weg dieser Schulkinder in allen Schularten gesichert nachvollzogen werden kann und Schuleffekte angemessen kontrolliert werden können.
- 5 Das varianzanalytische Modell stellt Querschnittsdaten der zweiten Welle zu biografisch üblicherweise zeitlich nacheinander auftretenden Ereignissen vergleichend dar. Sie wurden in einer Multiplen Klassifikationsanalyse (MCA) experimentell prozessiert. Der dargestellte, mögliche biografische Verlauf – wie auch alle anderen denkbaren Verläufe – trifft aufgrund der vielfältigen biografischen Variationsmöglichkeiten nur jeweils für eine geringe Anzahl von Fällen zu: Bezogen auf den Endpunkt des Verlaufes „Geburt eines Halbgeschwisters“ sind dies knapp 2 %, bezogen auf „Trennung“, trifft dies auf ca. 10 % der prozessierten Fälle zu. Die Ereignisfälle sind jeweils im Verhältnis zu den mehrheitlichen Fällen, die kein solches Familienereignis nennen, berechnet. Folglich ist in Kauf zu nehmen, dass die statistischen Daten bezogen auf die Erklärung der Varianz in diesem Modell gering sind: sozialemotionales Verhalten 4 %, Leistungsverhalten 2,6 %. Allerdings ist das Modell für das sozialemotionale Verhalten hochsignifikant ($F = 0.002$) wie auch für das Leistungsverhalten ($F = 0.001$). In das Modell gehen zusätzlich die Variablen Geschlecht^{***}, Region, Nation und als Kovariaten das Alter des Kindes^{**} wie das Einkommen des elterlichen Haushalts ein. ^{***} Signifikanz: $p < 0.00$, ^{**} $p < 0.01$.
- 6 Zugrunde liegt eine 5-stufige Ratingskala, die Antwortalternativen von 1 „sehr problematisch“ bis 5 „ganz unproblematisch“ zulässt.
- 7 Die durchschnittliche Bewertung liegt auf der Nulllinie, um die die Fälle pendeln, die keine Familienänderung erfahren haben (= Kontrollgruppe).
- 8 Den Daten ist schließlich leicht zu entnehmen, dass eine Durchschnittsrechnung, die keine methodische Rücksicht auf die differenten biografischen Ereignisse nimmt, die Effekte ausgleicht. Dies kann eine mögliche Erklärung für die differenten Ergebnisse zu Scheidungskindern sein.
- 9 Hinsichtlich der Aussagekraft der Daten ist zu ergänzen, dass sich die Konsolidierung des sozialemotionalen Verhaltens bei Heirat nicht bzw. nur tendenziell signifikant ist, während die Destabilisierung des Leistungsverhaltens bei Heirat signifikant ist.
- 10 Die Daten stammen aus der Schülerbefragung ($N = 2582$, entspricht einem Rücklauf von 84 %).
- 11 Ein ähnliches Ergebnis ergeben die Daten der PISA-Studie (Baumert u.a. 2001: 478 ff) und des Familiensurvey des DJI (Hartl 2002: 177ff).
- 12 Vgl. Resultate der Welle 1 zur Übertrittsquote von Alleinerziehenden: Elisabeth Schlemmer (1998): Risikolagen von Familien und ihre Auswirkungen auf Schulkinder. In: Jürgen Mansel/Georg Neubauer (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen.

Literatur

- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

- Bien, W./Hartl, A./Teubner, M. (Hrsg.) (2002): Stieffamilien in Deutschland. Opladen
- Bosson, B. (1995): Lehrerurteile über Scheidungskinder in der Grundschule: Defizite und Reaktionen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, S. 270-277
- Brockmeyer, R. (1995): *Schulberichte Deutschland*. OECD/CERI – Regionalseminar vom 16.-20. Oktober 1995 in Dresden
- Eder, F. (1998): Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben der Schule? In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): *Handbuch der Schulentwicklung*, S. 367-394. Innsbruck/Wien
- Fölling-Albers, M. (1992): *Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben*. Weinheim
- Hartl, A. (2002): Zur Lebenssituation von Stiefkindern. In: Walter Bien/Angela Hartl/Markus Teubner (Hrsg.), S. 147-176
- Hetherington, E.M. (1989): Coping with Family Transitions: Winners, Losers, and Survivors. In: *Child Development*, 60 (1), p. 1-14
- Mühlfeld, C. (1991): Verarbeitung von Scheidung und Scheidungsfolgen. In: *Forschungsforum* 3, S. 30-35
- Mühlfeld, C./Schlemmer, E. (2004): In welchen Familien leben Schulkinder? Familienergebnisse – ihre Psychodynamik, ihre Bewältigung und der Schulerfolg. *Familienänderung und Schulerfolg*, Bd. 1. Endbericht an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bamberg
- Perres, Y./Pasternack, R. (1991): To what extent can the school reduce the gaps between children raised by divorce and intact families. In: *Journal of Divorce and Remarriage*, 15, p. 143-158
- Sander, E. (1988): Überlegungen zur Analyse fördernder und belastender Bedingungen in der Entwicklung von Scheidungskindern; In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1, S. 77-95
- Schlemmer, E. (1998): Risikolagen von Familien und ihre Auswirkungen auf Schulkinder. In: Jürgen Mansel/Georg Neubauer (Hrsg.): *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern*. Opladen
- Schlemmer, E. (2004a): Familienbiografien und Schulerfolg von Kindern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 19/2004, S. 26-32
- Schlemmer, E. (2004b): Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern – Theorie und Empirie. Wiesbaden
- Schlemmer, E. (2004c): Familienergebnisse – ihre Psychodynamik, ihre Bewältigung und der Schulerfolg. In: Mühlfeld, C./Schlemmer, E., Teil 2
- Schlemmer, E. (2002): Schwierige Familienergebnisse – was passiert mit den Kindern? *Nacht der Forschung*, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Nov. 2002
- Statistisches Bundesamt (2004): Scheidungen 2003. Pressemitteilung v. 13. Aug. 2004 (www.destatis.de)
- Wallerstein, J.S./Kelly, J.B. (1980): *Surviving the Breakup: How children and parents cope with divorce*. New York