

## Ganztagsschule und Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

*Ingrid Gogolin, Heinz Reinders*



Ingrid Gogolin



Heinz Reinders

Nach dem Bildungsbericht von 2012 hat sich die Zahl der Schulen mit Ganztagsbetrieb von 4.951 im Jahr 2002 auf 14.474 im Jahr 2010 annähernd verdreifacht. Im entsprechenden Kapitel des Berichts heißt es auf Seite 78 pointiert: „2010 jede zweite Schule mit Ganztagsangebot“. Das ist von den Autor/-innen des Bildungsberichts vermutlich nicht so intendiert, liest sich aber gleichwohl wie eine Erfolgsmeldung: In kürzester Zeit ist die Herkulesaufgabe gelöst worden, jede zweite Schule in Deutschland teilweise oder vollständig in den Ganztagsbetrieb zu bringen.

Aber ist das ein Erfolg, und was genau ist ein Ganztagsangebot? Dem Bericht ist weiter zu entnehmen, dass im Primarbereich besonders häufig offene Formen der ganztägigen Beschulung umgesetzt werden. Etwa vier von fünf Grundschulen mit Ganztagsbetrieb sind der offenen Variante zuzurechnen (vgl. *Bildungsbericht* 2012, S. 78). An Realschulen, Gymnasien und Schulen mit mehreren Bildungsgängen machen zwischen der Hälfte und etwa zwei Dritteln der Schulen offene Ganztagsangebote. Das Kapitel des Bildungsberichts ist folgerichtig betitelt mit „Quantitativer Ausbau der Schulen mit Ganztagsbetrieb“ (ebd.). Dies war eine Zielsetzung des politischen Förderprogramms zum Ausbau von Ganztagschulen, und dieses Ziel wurde offenbar auch erreicht.

Ob das ein Anlass zur Zufriedenheit mit dem Programm sein kann, ist allerdings damit nicht geklärt. Gerade die sehr hohe Zahl offener Ganztagsschulformen kann Skepsis aufkommen lassen, ob mit der Quantität der Angebote auch die Qualität der schulischen Bildung und Sozialisation verändert wird. Offene Angebote – wie z.B. das in Bayern favorisierte Modell einer Vormittagsschule mit angegliedertem Nachmittagshort in den Schulräumen – lassen eher Inkonsistenzen erwarten. Der Nachmittag steht unter der Überschrift „Betreuung“, nicht Bildung. Das Angebot liegt wirtschaftlich, organisatorisch und pädagogisch in den Händen freier Träger oder Unternehmen. Eine strukturell angelegte, systematische Verbindung zwischen Lehrkräften und dem Nachmittagspersonal gibt es nicht. Solche Bedingungen legen nahe, dass Verbesserungen der Bildungs- und

Sozialisationsqualität von diesen Formen der Ganztagsschule im Vergleich zu Organisationsformen, die als Halbtagsschule zu bezeichnen wären, nicht zu erwarten sind.

Zu den Grundlagen für diese Vermutung gehört die Vielfalt der Organisationsformen ganztägiger Bildung. Untersuchungen zur Qualität, oder allgemeiner: zu den Effekten ganztägiger Bildung, müssten der zwischen Einzelschulen variierenden Erfahrung mit Formen der Umsetzung von Ganztagsbeschulung viel stärker Rechnung tragen, als das bis dato meist der Fall ist. In diese Richtung lassen sich auch die Befunde einordnen, die im Rahmen dieses Heftschwerpunkts aus dem Projekt „GIM – Ganztagsschule und Integration von Migranten“ berichtet werden. Dieses Projekt wurde von 2008 bis 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ gefördert und unter der Leitung von *Heinz Reinders* (Würzburg), *Ingrid Gogolin* (Hamburg) sowie *Jan W. van Deth* (Mannheim) durchgeführt.

Ziel des Projekts war es, Bedingungen zu identifizieren, unter denen Ganztags- im Vergleich zu Halbtagsschulen eine bessere Integration und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ermöglichen. Das Design sah eine vergleichende Studie an Primar- und an Sekundarschulen vor, die im Halbtags- oder Ganztagsbetrieb in Bayern und Hamburg angesiedelt sind. Die Wahl der Regionen erfolgte nach Gesichtspunkten der Forschungsökonomie; ein Bundesländervergleich war nicht beabsichtigt und ist bei der methodischen Anlage der Untersuchung auch nicht möglich. Von Beginn an war für dieses Projekt klar, dass es nur mit einer anfallenden Stichprobe teilnahmebereiter Schulen arbeiten konnte und entsprechende Selektionseffekte zu erwarten sind. Um dennoch Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden Kontextbedingungen definiert, in denen die einbezogenen Schulen Ähnlichkeiten aufwiesen; diese bezogen sich auf die Zusammensetzung der Schülerschaft nach demographischen Faktoren, d.i. der Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund. Durch ein Vorabscreening konnte so ein vergleichbarer bzw. in den Eingangsbedingungen der Schüler kontrollierbarer Pool an Schulen einbezogen werden. Längsschnittliche Daten von der ersten zur zweiten respektive der fünften zur sechsten Klasse ermöglichen es, Veränderungen von Schülermerkmalen nachzuzeichnen und in Bezug zu Schulmerkmalen zu setzen.

Die in diesem Heft skizzierten Befunde aus dem Projekt weisen insgesamt deutlich in die Richtung, dass ein einzelschulbezogener Blick einem globalen Vergleich der beiden Schulvarianten vorzuziehen ist, wenn es um die Frage nach günstigen schulischen Bedingungen für die Förderung geht – oder anders gesagt: um Merkmale des schulischen Handelns, die den potenziellen Erfolg der Schüler/-innen unabhängiger von den Zufällen ihrer Herkunft machen.

So zeigt der erste Beitrag von *Simone Schnurr*, *Anne Gresser* und *Heinz Reinders* zu *Schulischen Zielsetzungen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagsschule*, dass die Organisationsform der untersuchten Schulen in keinem Zusammenhang mit den Zielsetzungen stehen, die z.B. für interkulturelle Aktivitäten verfolgt werden. Ebenso wenig lassen sich Bezüge mit Weiterbildungsaktivitäten der Lehrkräfte nachweisen. Mittels qualitativer Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften der Schulen wurden seinerzeit differenzierte, vertiefte Informationen zu den Schulprofilen der Einzelschulen erhoben, die dem Beitrag von *Schnurr/Gresser/Reinders* zugrunde liegen. Im Ergebnis steht, dass die integrationsrelevanten Merkmale zwischen den Einzelschulen stärker als zwischen Ganztags- und Halbtagsschule variieren.

Der Beitrag *Schulen mit ganztägigem Angebot: Vorbereitung einer Typologie* von *Nina Bremm* zielt darauf ab, Unterschiede zwischen Halbtags- und Ganztagschulen verschiedenen Ausbaugrads anhand von ausgewählten Indikatoren der Prozessqualität und Schulgestaltung aufzuzeigen. Dieser Versuch beruht gleichfalls auf einer Kategorisierung und Quantifizierung der Interviewinformationen, konzentriert auf die in Hamburg beteiligten GIM-Schulen. Die Autorin entwickelt ihre neue Perspektive auf Prozessqualität und Schulgestaltung; sie zeigt dabei auf, dass Unterschiede zwischen beiden organisatorischen Varianten bestehen, die die strukturellen Voraussetzungen für schulisches Handeln betreffen. Dies schlägt sich jedoch nicht in pädagogischen Merkmalen der Gestaltung von Schulen nieder.

Vor diesem Hintergrund wurden im zweiten Beitrag von *Heinz Reinders*, *Anne Gresser* und *Simone Schnurr* Merkmale der Schüler/-innen nicht nur global zwischen Ganztags- und Halbtagschulen verglichen, sondern die im ersten Beitrag dargestellten Schulmerkmale zusätzlich einbezogen. Konkret wurden die *Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschüler/-innen an Halbtags- und Ganztagschulen* vor dem Hintergrund von *Zusammenhängen zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen* betrachtet. Die Ergebnisse zeigen an, dass weniger die Schulvariante und deren Ziele oder Weiterbildungsteilnahmen im interkulturellen Bereich für Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Schülern verantwortlich sind. Vielmehr verlaufen die Kompetenzentwicklungen an solchen Schulen besonders günstig, die über eine hohe ethnische Variation der Schülerschaft verfügen. Diese Ergebnisse verweisen nicht nur auf die Notwendigkeit, der Einzelschule und ihren Charakteristika mehr Aufmerksamkeit zu schenken; sie geben auch Anlass, die Frage nach Kompositionseffekten in Schulen mit hohem Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund noch genauer zu untersuchen.

Im vierten Beitrag des Thementeils lenkt *Jule Böhmer* den Blick auf die Variation auf Schülerseite. Ihr Anliegen ist es, *Bilaterale Fähigkeiten von bilingualen Schülerinnen und Schülern im Deutschen, Türkischen und Russischen* zu ermitteln. Im Hintergrund dessen steht, dass in der Bildungsforschung üblicherweise Effekte von Förderung oder Schulqualität auf rezeptive sprachliche Fähigkeiten (Lesekompetenz) betrachtet werden. Zu vermuten ist aber, dass Bildungserfolg nicht allein von Verstehensfähigkeiten abhängt, sondern auch von der aktiven Produktion geforderter Leistungen. Sprachliche Produktionsfähigkeiten sollten dafür ein relevanter Indikator sein. Zu den möglichen Vorzügen von Ganztagschulen könnte gehören, dass Zeit und Raum für die Förderung produktiver Fähigkeiten der Schüler/-innen genutzt werden. Allgemeiner gesprochen, wollten wir in unserer Studie auch prüfen, ob sich differenzielle (sprachliche) Fähigkeiten bei den Schüler/-innen identifizieren lassen, die in den Schulen unterschiedlicher Organisationsform unterrichtet werden. Die Ergebnisse von *Böhmers* Analysen weisen darauf, dass produktive sprachliche Fähigkeiten in den untersuchten Schulen in der Tat sehr unterschiedlich gefördert wurden, wobei jedoch auch in diesem Falle die Organisationsform nicht durchschlägt.

Insgesamt geben die in diesem Heft vorgestellten Ergebnisse aus dem GIM-Projekt einige interessante Hinweise darauf, in welche Richtungen der Vergleich der Organisationsformen von Schule aufgebrochen bzw. ergänzt werden muss. Die Beiträge stehen damit insgesamt in dem von *Kuper* (2012) benannten Spannungsverhältnis vom „Singular Schule“ als Einzelinstitution und dem „Plural Schule“ als Systemgefüge. Wir legen nahe, die Ergebnisse der GIM-Studie im Sinne des Perspektivenwechsels hin zum Singular

Schule aufzugreifen (vgl. *Reinders* u.a. 2011). Zwar trägt die ‚Ganztagschulforschung‘ durchaus „zur Stabilisierung einer dualistischen Betrachtung der Schule zwischen einzelschulischer Autonomie und gesamtsystemischer Einbettung bei“ (*Kuper* 2012, S. 647). Ihre differenzierten Ergebnisse aber, für die unser Projekt Beispiele liefert, weisen zugleich den Weg für Anschlussforschung, die die Interdependenz von einzelschulischer und gesamtsystemischer Verantwortung für gelingende ganztägige Bildung und Sozialisation in der Zukunft aufdecken kann.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. – Bielefeld. Online verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf), Stand: 14.01.2013.
- Kuper, H.* (2012): Außen- und Innenreferenzen der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, S. 647-648.
- Reinders, H./Gogolin, I./Gresser, A./Schnurr, S./Böhmer, J./Bremm, N.* (2011): Ganztagschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 15, S. 163-184.