

Kühnel, Wolfgang

Was Ganztagschulen bewirken. Werden Ganztagschulen mit dem StEG-Bericht schöngeredet?

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Pädagogische Korrespondenz (2018) 57, S. 74-86



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-211011

10.25656/01:21101

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211011>

<https://doi.org/10.25656/01:21101>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 57

FRÜHJAHR 2018

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2018 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Erregte Abrechnung – Die Aberkennung des Trapp-Preises der
„Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ an Hartmut
von Hentig. Ein Lehrstück über moralisches Versagen
- 17 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Armin Bernhard/Manuel Rühle
Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. Ein kritischer
Kommentar zur Lage und Entwicklung der Disziplin
- 33 **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**
Stephan Ellinger/Katja Koch
Zum Verschwinden des Pädagogischen aus der sonderpädagogischen
Forschung und Lehre. Qualitätskriterien hochrangiger Forschung in
der Sonderpädagogik
- 38 **DISKUSSION**
Ralf Wiechmann
Sich bilden am Proprium der Sache
- 55 **DIDAKTIKUM**
Sieglinde Jornitz/Christoph Leser
Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm
der Bock zum Gärtner macht
- 74 **GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE**
Wolfgang Kühnel
Was Ganztagschulen bewirken. Werden Ganztagschulen mit dem
StEG-Bericht schöngeredet?
- 87 **SINNBILDER**
Johannes Twardella
Islam und Pädagogik im Bild. Eine Analyse des
„Schildkrötenerziehers“ von Osman Hamdi Bey
- 101 **WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Bernhard Hemetsberger
Buribunkologie oder: Zur Bearbeitung von Bildungskrisen
- 114 **DOKUMENTATION**
Finde den Fehler!

Wolfgang Kühnel

Was Ganztagschulen bewirken. Werden Ganztagschulen mit dem StEG-Bericht schöngeredet?

I

Gründe für Ganztagschulen

Der weitere Ausbau von Ganztagschulen ist ein erklärtes politisches Ziel der neuen Bundesregierung 2018 und wird von vielen Organisationen gefordert, von der GEW und den Grünen über die Bertelsmann Stiftung bis hin zum Ganztagsschulverband. Dabei stellt sich jedoch die Frage, worauf die damit verbundenen Hoffnungen basieren.

„Eine Ganztagschule [...] hat das Ziel, Schüler während eines großen Teils des Tages unterzubringen“, so wird auf Wikipedia der Begriff „Ganztagschule“ erläutert. Die Website „Ganztägig Lernen“¹, die von verschiedenen Stiftungen sowie allen Bundesländern finanziert und von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung betrieben wird, stellte bereits 2006 in einem Themenheft mit dem Titel „Was ist eigentlich eine Ganztagschule?“ fest, dass es dort eine „Kernzeit“ von 8 bis 15 bzw. 16 Uhr gibt und ferner, dass „die Schülerinnen und Schüler gleich viele Unterrichtsstunden wie in anderen Schulen derselben Schulform [erhalten]. Die Stundenanzahl des Fachunterrichts bleibt gleich“ (Höhmann/Kamski/Schnetzler 2006, S. 20). Nach der amtlichen Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) ist an einer offenen Ganztagschule ein Aufenthalt von mindestens sieben Zeitstunden an drei Wochentagen möglich, eine gebundene Ganztagschule bietet dasselbe, aber die Anwesenheit für die Schülerinnen und Schüler ist dort verpflichtend. Es gibt demnach ein Minimum, was als Ganztags gilt, nämlich: dienstags bis donnerstags Schule von 8 bis 15 Uhr, montags und freitags Halbtagschule wie gehabt. Grundsätzlich könnte angenommen werden, dass an einer Ganztagschule mehr Unterrichtsstunden erteilt werden bei gleichen Bildungszielen wie an anderen Schulen – im Sinne von mehr Zeit für individuelle Förderung. Aber dies ist ausdrücklich nicht gemeint. Vielmehr soll es am Nachmittag „außerunterrichtliche Betreuungsangebote“ geben. Dabei werden von den Autoren verschiedene Formen bzw. Modelle von Ganztagschulen angeführt: „In Modell I arbeiten Schule und außerschulische Partner in der Schule (Schulgelände) zusammen. In Modell II kooperiert die Schule mit Einrichtungen in der Gemeinde oder im Stadtteil“ (Höhmann/Kamski/Schnetzler 2006, S. 22).

1 Unter: www.ganztaegig-lernen.de

„Der flächendeckende Ausbau von Ganztagschulen war und ist eine der größten Reformen im deutschen Schulwesen“. Mit diesem Satz beginnt der aktuelle StEG-Bericht „Ganztagschulen: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote“ für den Zeitraum 2012-2015 (StEG o.J.). Im vorherigen Bericht für den Zeitraum 2005-2011 war bereits von einem „Paradigmenwechsel im deutschen Schulsystem“ die Rede. Das, was beeindruckend klingt, wird allerdings nicht begründet, so dass unklar bleibt, ob es sich um eine nicht hinterfragte Prämisse, eine Art bildungspolitisches Axiom, handelt oder um ein Ergebnis von StEG selbst. Dabei wird zudem nicht erwähnt, warum der Ausbau von Ganztagschulen erfolgte, nachdem man seit Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland (und später sowohl in der BRD als auch der DDR) eine Halbtagschule hatte, die international immer schon als „Sonderweg“ galt.² Es bleibt die Frage danach, ob der heutige Ausbau von Ganztagschulen eine pädagogische oder eine politische Entscheidung war und wer wann mit welchen Gründen die Ganztagschule (oder besser: diese Art von Ganztagschule) ins Gespräch gebracht hat. Auf der vom BMBF verantworteten Webseite zu Ganztagschulen heißt es: „PISA war einer der Auslöser für die Erfolgsgeschichte Ganztagschule in Deutschland. [...] Die Erkenntnis habe sich durchgesetzt, dass man mehr Zeit für rechtzeitige und individuelle Förderung benötige. [...] Man habe damit einen enormen Mentalitätswandel bewirkt.“³

Aber der Ausbau hat auch einen ökonomischen Grund, der von Stefan Sell ganz nüchtern so beschrieben wird: „Eine gleichsam ‚klassische‘ Argumentationslinie aus der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik fokussiert auf das Themenfeld ‚Verainbarkeit von Beruf und Familie‘ und stellt ab auf die zunehmende Erwerbstätigkeit vor allem der Mütter“ (Sell 2004). Das klingt dann etwa so wie das System der Kindergärten in der DDR: Mütter ar-

beiten in der sozialistischen Produktion; Kinder haben sich dem unterzuordnen. Ferner gibt es noch einen „problemgruppenorientierten Zugang“, der etwa durch Defizite bei den leistungsschwachen Schülern und eine „Kopplung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung“ beschrieben wird (ebd.). Auch dies ist teilweise dem „PISA-Effekt“ zuzuschreiben und wird vom BMBF nicht verschwiegen. Alles soll nun zusammen verbessert werden, sogar von „Gelingensbedingungen inklusiver Bildung für Ganztagschulen“ ist im StEG-Bericht die Rede (StEG o.J., S. 16). Es scheint fast so, dass alle aktuellen Problemlagen mit der Ganztagschule verknüpft und gelöst werden sollen. Insgesamt wird demzufolge

2 Vgl. hierzu: www.hsozkult.de/project/id/projekte-151

3 Zitiert nach: www.ganztagschulen.org/archiv/13831.php

die Ganztagschule als ein Instrument „gesellschaftliche[r] Schadensbeseitigung“ (Sell 2004, o.S.) angesehen. Daher kann im StEG-Bericht konstatiert werden: „Mit dem Ausbau waren von Anfang an hohe und vielfältige bildungs-, familien-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Erwartungen verbunden“, die wiederum mit einem anderen Ziel verknüpft sind: „Durch die Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten werden die Schülerinnen und Schüler im Sinne ganzheitlicher Bildung nachhaltig in ihrer Entwicklung von kognitiven und sozialen Kompetenzen gefördert.“ (ebd., S. 2)

Dies entspricht allerdings einem logischen Salto Mortale auf engstem Raum: Die „politischen Erwartungen“ werden ohne Weiteres in „ganzheitliche Bildung“ umgedeutet und so praktisch unkenntlich gemacht. Von den berufstätigen Müttern ist nicht mehr die Rede. „Ganzheitliche Bildung“ klingt stattdessen nach Pestalozzi und Reformpädagogik und auch die „sozialen Kompetenzen“ dürfen in diesem Zusammenhang als Phrase nicht fehlen. Ganztage und ganzheitlich geht hier nahezu dichterisch-lyrisch zusammen.

Suggeriert wird dadurch, dass es um die Entwicklung und Bildung der Schulkinder ginge, wo es doch vermutlich viel eher um die – auch ökonomischen – Wünsche der Gesellschaft geht, die Schule effizienter in ihren Dienst zu stellen. Was sich nicht zuletzt im Begriff des Monitorings ausdrückt.

II

Fachliche Leistungen und psychosoziale Förderung

Aus dem aktuellen StEG-Bericht lässt sich allein der Schluss ableiten, dass die Ganztagschule grundsätzlich gut ist, etwas anderes ist undenkbar. Um dies aufzuzeigen, wird auf die subjektiven Befindlichkeiten der Schulkinder fokussiert und gewisse Erfolgsmeldungen abgeleitet, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

Die PISA-Assessments erheben neben Testleistungen im Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auch weitere Faktoren wie die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten oder den Bildungsstand der Eltern. Anzunehmen wäre demnach, dass bei der Einführung von Ganztagschulen auch das Bestreben steht, die Testleistungen in den von PISA getesteten Domänen zu verbessern bzw. die das Ergebnis beeinflussenden schulischen Faktoren positiv zu verändern. Dabei geht es dann in der Regel darum, Kinder aus unteren sozialen Schichten und aus Migrantenfamilien besser zu fördern bzw. ihnen dadurch höhere Schulabschlüsse zu ermöglichen. Die Frage stellt sich, ob mit PISA 2009 und PISA 2012 nicht schon erwiesen wurde, inwieweit Ganztagschulen im Vergleich zu den Halbtagschulen besser abschneiden. Doch nichts davon wird im StEG-Bericht erwähnt. Warum nicht? Denn wie es um die PISA-Kompetenzen an

Gymnasien im Vergleich zu anderen Schultypen in Deutschland steht, wurde erfasst. Dort ergaben sich in PISA 2015 Unterschiede der Durchschnittswerte um fast 100 Punkte und es hätte wohl Sinn gemacht, die Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtags- wenigstens zu erfassen. Ein kleines Plus in der „richtigen“ Richtung könnte doch der Ganztagssschule Auftrieb geben. Auf diesen Aspekt gehen an anderer Stelle Bischof et al. (2013) ein und kommen zu dem mageren Ergebnis, dass sich hinsichtlich des Leseleistungsniveaus und mit erhöhter Anzahl an Ganztagssschulen zwar kein signifikanter Unterschied zwischen 2000 und 2009 zeigte, aber dafür sich die „Beziehungsqualität“ verbesserte. Analog zeigte sich dies bei den Vergleichsarbeiten VerA-3 in den Grundschulen.

Auch wenn es nicht das erklärte Ziel von StEG war, primär auf fachliche Kenntnisse zu fokussieren, so lag es natürlich nahe, mit einem separaten Test vom PISA-Typ zu erforschen, wie gut die Leistungen der Ganztagssschüler im Vergleich zu Halbtagssschülern bzw. Nichtnutzern der Nachmittagsangebote sind, um damit ein starkes Argument an der Hand zu haben. Das gilt zumindest dann, wenn wenigstens die Schüler aus problematischen Verhältnissen besser abschneiden sollten. Aber die Autoren der Studie müssen letztlich feststellen:

„Übereinstimmend mit dem bisherigen Forschungsstand zeigen auch die aktuellen StEG-Teilstudien, dass allein die Teilnahme an Ganztagsangeboten noch nicht (!) ausreicht, um kognitive Kompetenzen zu verbessern. An Grundschulen zeigen weder die reine Teilnahme noch die Intensität und Kontinuität der Teilnahme an Lernangeboten im Bereich Lesen oder Naturwissenschaften einen Effekt auf Testleistungen.

Auch in der Jahrgangsstufe 5 können den Teilnehmenden von Lese- und Deutschförderangeboten oder Medienangeboten keine im Vergleich zu Mitschülerinnen und -schülern verbesserten Testwerte attestiert werden. Gleiches gilt für die Interventionsstudie mit dem Programm ‚Lesen macht stark‘.“ (StEG o.J., S. 4)

Im Klartext: Der aus PISA resultierende Wunsch, die gemessenen fachlichen Kompetenzen zu verbessern, konnte nicht bestätigt werden. Was an Effekten bleibt, könnte also mit dem „sozialen Gradienten“ und dessen Einfluss zusammenhängen. Die PISA-Ergebnisse gaben ja gerade in diesem Punkte für Deutschland ein schlechtes Bild; Deutschland stand wegen sozialer Ungerechtigkeit geradezu am Pranger.

Aber verblüffenderweise heißt es hierzu: „Fazit: Ganztags dient vor allem der psychosozialen Förderung“ (StEG o.J., S. 5). Darunter sind „Sozialverhalten, Motivation und Selbstkonzept“ zu verstehen, und allein wegen deren Förderung seien Ganztagssschulen für die Sozialisation wichtig. Dies erscheint nun wie eine Rochade weg von PISA hin zu anderen Themen. Neu ist diese Erkenntnis eigentlich nicht. Bereits 2003 konnten Radisch und Klieme, der derzeitige Sprecher des Forschungsverbundes StEG, konstatieren: „Hinsichtlich der Wirkung auf sozial-integrative Merkmale und das Schulklima scheinen ganztägig geführte Schulen etwas besser dazustehen als dies bei halbtägig geführten Schulen der Fall ist“ (Radisch/Klieme 2003, S. 36).

Allerdings kann wohl ausgeschlossen werden, dass die Einführung der Ganztagssschulen unter der Überschrift „psychosoziale Förderung“ stand; denn

ausschließlich aus diesem Grund hätte niemand ein solches Milliarden-Projekt angepackt und finanziert. Wo also bleibt die Diskussion der anderen Gründe?

Gegen den Strich gelesen, klingt das Wort „psychosoziale Förderung“ einigermaßen verdächtig. Es erinnert fatal an Wohlverhalten, Anpasstheit und staatlich verordnetes Glück. Man könnte argwöhnen, dass etliche Aktivitäten, die normalerweise nachmittags nach der

Schule erfolgten, nun unterbleiben und in der Schule in bestimmte Kanäle geleitet werden. Einem positiven Effekt bei Kindern aus schwierigen Verhältnissen steht möglicherweise ein negativer bei Kindern aus guten Verhältnissen gegenüber. Im Extremfall könnte drohen, dass der Einzelne nichts, die Gemeinschaft dagegen alles sei.

Zumindest ergibt sich aus dem Begriff ein Spannungsfeld zwischen der individuellen Persönlichkeit der Kinder und der Anpassung an ein bestimmtes erwünschtes Verhalten; ein grundlegendes politisches Problem, für das wir durch totalitäre Regime besonders sensibilisiert sind: Nicht zufällig gab es im Nationalsozialismus zusätzlich zur Schule nahezu obligatorische Nachmittagsaktivitäten wie auch die DDR auf solche Verbände setzte, um die sozialistische Persönlichkeit zu entwickeln.

Eine starke Betonung des Sports war zudem beiden Systemen eigen und ist es der heutigen Ganztagschule ebenfalls. Das soll nicht die Ganztagschule in die Nähe totalitärer Erziehung rücken, sondern nur für deren Begründung sensibilisieren. Was steht eigentlich wirklich im Vordergrund: der Einzelne im Hinblick etwa auf individuelle Anerkennung und Förderung oder die Gemeinschaft im Hinblick etwa auf Ökonomie, soziale Unterordnung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf? Dies bleibt auch im StEG-Bericht eine ungeklärte Frage.

III

Vergleich Halbtag versus Ganztag

Ein direkter Vergleich mit Halbtagsschulen war wohl bei StEG nicht beabsichtigt. Denn „StEG-P erforscht längsschnittlich über drei Schulhalbjahre hinweg Lernzuwächse im Leseverständnis und in den Naturwissenschaften sowie Veränderungen des Sozial- und Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern in Ganztagsgrundschulen und arbeitet die Bedingungen für Lernentwicklungen heraus.“ (StEG o.J., S. 18) Wäre es nicht naheliegend, die Lernzuwächse an Halbtagsschulen dagegen zu stellen? Wäre das nicht das Prinzip der empirischen Bildungsforschung, nämlich ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe? Stattdessen erinnert dies an jene Autotests, die im Auftrag einer Autofirma immer nur ein Modell testen, ohne das entsprechende Modell der Konkurrenz auch nur zu erwähnen.

Anders dagegen erwähnen Klieme und Radisch in einer Publikation von 2003, dass es vergleichende Studien gegeben hat, die keineswegs immer zugunsten der Ganztagsschulen ausgegangen sind. Denn in „mehreren Fallstudien wurde kein signifikanter Unterschied in den schulischen Leistungen festgestellt bzw. schnitten die Schüler an ganztätig geführten Schulen etwas schlechter ab“ (Radisch/Klieme 2003, S. 36). So konnte festgestellt werden, dass

„in ganztätig geführten Schulen [...] in der Regel eine Nivellierung heterogener Schulleistungen geringfügig besser zu gelingen [scheint] als dies an entsprechenden halbtätig geführten Schulen der Fall ist. Brisant ist dabei die deutlich geringere Streuung an ganztätig geführten Gesamtschulen. In Kombination mit einem niedrigeren Mittelwert deuten auch diese Ergebnisse auf negative Effekte einer Kombination von Gesamt- und Ganztagschulcharakter. Es kommt dabei offensichtlich zu einer Nivellierung der durchschnittlichen Schülerleistung auf niedrigem Niveau“ (ebd., S. 33).

Zuletzt gab Klieme in einem Interview mit der *Zeit* zu verstehen:

„Der ernüchternde Befund lautete immer wieder: Eine Wirkung der Ganztagschule auf die Kompetenzen von Schülern ließ sich bisher nicht nachweisen, auch nicht bei Kindern aus sozial schwachen Familien.“⁴

Dies lässt den Verdacht aufkommen, dass die Verantwortlichen von StEG von vornherein primär Erfolge der Ganztagschule vermelden wollten, weil staatliche Institutionen als Auftraggeber nicht kritisiert, sondern unterstützt werden sollten. Bereits die Schlusssätze aus der Einleitung zur Kompetenzentwicklung lassen aufhorchen:

„Dabei ließ sich jedoch keine Wirkung der Angebote nachweisen – weder generell noch bei hoher Qualität oder bei intensiver Teilnahme. Zu diesem unbefriedigenden Befund können verschiedene Faktoren beigetragen haben [...] Um diesen Anspruch einzulösen, bedarf es weiterer Anstrengungen in der pädagogische Gestaltung des Ganztags.“ (StEG, S. 5)

Hier scheint die Wissenschaft ihre gebotene Distanz zu dem untersuchten Forschungsgegenstand zu verlieren. Ein Scheitern der Ganztagschule hinsichtlich der eigentlichen Ziele (neben einer Benennung von Gründen dafür) scheint nicht einmal in Erwägung gezogen worden zu sein. Die „psychosoziale Förderung“ war anfangs sicher nicht das Hauptziel. Wenn also ein gewünschter Effekt nicht empirisch feststellbar ist, dann schließen die Wissenschaftler daraus, dass das „noch nicht“ so ist und dass es halt „weiterer Anstrengungen“ bedarf, um den Effekt zu erreichen. Klarer kann man eine gewisse Voreingenommenheit kaum ausdrücken. Das Ganze nennt sich dann „wissenschaftliche Begleitung von Schulreformen“. Deren gibt es inzwischen etliche, wie z.B. die „Berlin-Studie“ zur Einführung der Sekundarschule ebenda. Man kann wetten, dass darin die Sekundarschule als ein Erfolg dargestellt werden wird. Geschicktes Formulieren ist hier gefragt, um etwaige Nachteile vergessen zu machen.

4 Die Zeit vom 8.2.2018: www.zeit.de/2018/07/pisa-studie-oecd-politik-eckhard-klieme/komplettansicht

Der (politische und pädagogische) Glaube an den Segen der Ganztagschule umfasst auch den Wunsch, es mögen alle im Verlauf gleicher werden, so dass sich soziale Unterschiede zumindest etwas einebnen. Aber auch zu dieser sozialen Frage gibt es ein betrübliches Ergebnis: „Die untersuchten Ganztagsgrundschulen fördern also mit ihrer Lernkultur insgesamt offenbar alle Kinder in ähnlicher Weise, sodass sich

die Schere in Bezug auf die soziale Chancengleichheit nicht weiter öffnet, Kinder aus benachteiligten Haushalten aber auch nicht aufholen“ (StEG o.J., S. 21). Und etwas weiter heißt es: „Um zu prüfen, ob die Ausgangslage an dieser Stelle tatsächlich hilft und inwieweit die Ganztagsbiografie auch noch direkt wirkt, wurden in StEG-A die weiteren Bildungspläne der Befragten und deren Umsetzung ausgewertet. Für die Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang ließen sich entsprechende Einflüsse der Ganztags Erfahrungen nicht finden“ (ebd., S. 40).

Kommentiert wird dieses Ergebnis von den Autoren nicht näher. Aber wollte man nicht gerade die unterprivilegierten Hauptschüler in ihrer Laufbahn fördern? Denn an Gymnasien geht der Unterricht auch bei Halbtagschulen oft bis 16 Uhr, insofern sind hier die Betreuungsangebote zumindest in den oberen Klassen anders angelegt. Konsequenterweise fokussiert StEG daher auf andere Schultypen.

So ist im Bericht zu den Ganztagschulen sogar vom „Ausbleiben erwarteter Effekte auf fachbezogene Kompetenzen“ die Rede (ebd., S. 23). Aber entspricht es überhaupt der Aufgabe von Empirikern, a priori „Erwartungen“ an „Effekte“ zu haben? Diese Formulierung entlarvt die Leiter der Studie ein weiteres Mal. Sie waren offenbar von Anfang an überzeugt, es müsse diese Effekte geben. Nun sind sie enttäuscht, dass diese Effekte empirisch nicht messbar waren. Das lässt erahnen, wie einseitig empirische Ergebnisse letztlich interpretiert werden können, wenn man es nur darauf anlegt, und es wirft ethische Fragen hinsichtlich der empirischen Bildungswissenschaft auf („Wem dient sie?“), wenn jede Winzigkeit zu einem Ergebnis aufgebauscht wird, wenn es nur in die „richtige“ Richtung geht, d.h. in diejenige, die politisch erwünscht ist.

Was in die „falsche“ Richtung geht, wird unter den Teppich gekehrt oder zumindest relativiert. So heißt es:

„Zu der besonderen Atmosphäre trägt außerdem bei, dass in den außerunterrichtlichen Angeboten die Regeln meist freier verhandelbar sind als im Unterricht. Dies eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten. Eine Schülerin (12 Jahre) sieht das Positive in der Hausaufgaben-

betreuung beispielsweise darin, dass man sich auch unterhalten kann, was wir ja im Unterricht nicht machen. [...] Im Angebot gelten lockerere Regeln als im Unterricht. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dürfen jederzeit etwas essen, sie müssen nur ihren Platz hinterher wieder sauber machen.“ (ebd., S. 33) Um festzustellen: „Wie eine Schülerin (10 Jahre) berichtet, kann man auch hier mit den Betreuern Kartenspiele und Brettspiele und draußen spielen.“ (ebd., S. 34)

Es verwundert schon, dies kommentarlos in einem wissenschaftlichen Bericht zu lesen. Im Gegenzug gibt es im StEG-Bericht kein einziges Zitat von Schülern, das kritisch gegen den Ganztag gerichtet wäre (etwa: zu lange, zu viel Sport, doofe Betreuer, anstrengende oder unverträgliche Mitschüler).

IV

Auch Nachteile oder nur Vorteile?

Von Nachteilen des Ganztags ist im ganzen Bericht keine Rede. Kein Wort dazu, dass bspw. im Ganztag diejenigen Schüler, die aus irgendeinem Grund oft „gemobbt“ werden, jetzt noch länger pro Tag „gemobbt“ werden. Es könnte auch sein, dass einige Kinder sich nachmittags besser selbst mit Büchern oder mit Gleichgesinnten beschäftigen und sich dabei möglicherweise wohler fühlen und sogar mehr lernen als in einer Gruppe mit Gruppenzwang (Stichwort: Verschulung von Freizeit).

Denn die Angebote am Nachmittag orientieren sich daran, was am meisten gewünscht wird, weil für einen einzigen oder zwei Schüler kein Kurs eingerichtet wird. Letztlich entscheidet damit eine Mehrheit der Schüler, was nachmittags gemacht werden soll. Die Problematik, dass dies ins Anspruchslose abgleiten könnte, wird nicht thematisiert. Aber Vor- und Nachteile gegeneinander zu stellen, das kommt nicht nur Bildungspolitikern nicht in den Sinn, sondern auch den Leitern solcher Studien. Beide müssten ja nach längerer Praxis inzwischen zumindest bekannt sein (vgl. Gängler/Markert 2011; Schwentje-Wagner/Wagner 2016; Stadler 2016). Beispielsweise wurde darüber geklagt, dass normale Ganztagssschulen um 15.39 oder 16 Uhr, Grundschulen sogar schon um 15 Uhr schließen, und das nicht einmal täglich, sondern nur an drei oder vier Tagen. Das genügt für die Bezeichnung „Ganztagschule“. Was soll das für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bringen? Nichts davon wird im StEG-Bericht thematisiert.⁵

5 Dass die Praxis im islamischen Fastenmonat Ramadan mit der Ganztagschule und rhythmisiertem Sport nicht besonders gut, sondern sogar ausgesprochen schlecht verträglich ist, sei hier nur am Rande bemerkt. Lehrerverbände sind deswegen schon in Sorge, vgl.: <http://www.news4teachers.de/2016/06/kolumne-zum-schulrecht-lehrer-sind-fuer-die-gesundheit-fastender-kinder-im-ramadan-verantwortlich/>; www.news4teachers.de/2016/06/kolumne-zum-schulrecht-lehrer-sind-fuer-die-gesundheit-fastender-kinder-im-ramadan-verantwortlich/

Eine simple Rechnung zeigt zudem, dass zwischen einer Halbtagschule von 8 bis 13 Uhr und einer Ganztagschule von 8 bis 16 Uhr ein Zeitraum von nur 3 Stunden liegt. Bei geschätzten 1,5 Stunden für die Mittagspause und 1,5 Stunden für die Hausaufgaben (die es dann nach der Schule sonst nicht mehr geben sollte), ist dieser Zeitrahmen aufgebraucht. Was also soll noch übrig bleiben an „zusätzlicher Lernzeit“?

V

Soziales Lernen

Manches im StEG-Bericht klingt geradezu wie Realsatire. So umfasst das soziale Lernen z.B. Kurse in Ringen und Raufen, Streitschlichter, Coole Jungs, Fußball, Power Kids, Fair streiten, Basketball (vgl. StEG, S. 18; 24). Und zu den „zentralen Befunden und Schlussfolgerungen“ in diesem Bereich heißt es: „Angebote zum sozialen Lernen fördern das Einfühlungsvermögen (Perspektivenkoordination) und führen dazu, dass die Jugendlichen sich selbst als sozial kompetent wahrnehmen.“ (ebd., S. 5)

Man könnte hier argwöhnen, dass die größten Raufbolde auch das meiste Einfühlungsvermögen haben und die höchste soziale Kompetenz besitzen. Gemeint ist das sicher nicht, aber es zeigt, dass man die Terminologie vielleicht doch noch einmal sortieren sollte, damit sie einigermaßen kohärent wird. Mit „sozialem Lernen“ ist offenbar nicht ein Lernen in einer speziell sozialen Weise gemeint, sondern eher das, was man früher mit Betragen, Benehmen oder auch Fairness im sportlichen Sinne bezeichnet hat. Es geht dabei darum, sich an Regeln zu halten, fair zu bleiben, keine übermäßige Gewalt anzuwenden, niemanden zu verletzen usw. Ganz nebenbei wird das suggeriert, was der Stammtisch schon immer wusste: „Richtige Jungs wollen ringen und raufen, Fußball spielen und lieber nicht so viel lesen. Das machen nur Stubenhocker und Streber.“ So wirft das auch die Frage nach dem Menschenbild überhaupt auf, das hinter dem Konzept dieser Art von Ganztagschule steht. Einerseits will man alles beeinflussen durch die vielbeschworene „Steuerung im Bildungswesen“, andererseits folgt man bereitwillig dem, was eine vermeintliche (männliche) Mehrheit gerne macht: Fußball spielen. An keiner Stelle wird darauf Bezug genommen, dass diejenigen, die beim Lesen und Schreiben schwach sind, dies am Nachmittag irgendwie gezielt und verpflichtend (!) kompensieren sollen. Mehr Sport allein wird da nicht helfen.

Durchgehend gibt es im StEG-Bericht einen häufigen Gebrauch des Wortes „sozial“. Neben dem sozialen Lernen findet sich Sozialkompetenz, soziale Fähigkeiten, prosoziales Verhalten, soziale und schulische Integration der Kinder, soziale Benachteiligung, soziale Chancengleichheit und vieles andere

mehr. Andernorts kann man sogar – weit darüber hinausgehend – die Gleichsetzung „Soziales Lernen = Ganztagschule“ lesen.⁶ Das suggeriert – als ein rhetorischer Trick – geradezu, dass die Halbtagschule irgendwie unsozial sein müsse. Dieselben Tricks werden angewendet, um die Gemeinschaftsschule gegen das gegliederte Schulsystem positiv abzugrenzen: „An Gemeinschaftsschulen wird zu Demokratie und Toleranz erzogen, und jeder wird individuell gefördert“, gerade so, als könne man dieses Erstrebenswerte nicht auch an Realschulen oder Gymnasien haben.

VI Sport als Bildung

Doch worin besteht nun eigentlich das vielzitierte Ganztagsangebot nach der Mittagspause? Im StEG-Bericht wird einiges zu den Angeboten und der Häufigkeit ihrer Nutzung (nur an Realschulen) angegeben (StEG o.J., S. 37). In Zahlen führend ist dabei bis Klasse 9 der Sport, mit weitem Abstand vor Musikangeboten. Wie mag das kommen? Sportvereine bilden hierbei die erste Anlaufstelle.⁷ Aufschlussreich hierzu ist eine Mitteilung des BMBF, in der der Sportfunktionär Matthias Kohl im Interview mitteilt:

„Neben der Rahmenvereinbarung, die eine Vorrangstellung der Angebote des gemeinnützigen Sports im Ganztag ermöglicht, wurde zwischen Land, Landessportbund und kommunalen Spitzenverbänden eine Bildungspartnerschaft vereinbart, die verlässliche Kooperationen von Schulen und Vereinen erreichen soll.“⁸

Nebenbei dient das dann natürlich auch der Rekrutierung von Nachwuchs für die Sportvereine, denn: „Die großen Sportvereine sind eindeutig die Gewinner der Ganztagschulentwicklung“, erläutert der Sportwissenschaftler Nils Neuber.⁹ „Sport stellt, das belegen Studien, das beliebteste Zusatzangebot im Ganztag dar. Sportvereine sind die häufigsten Kooperationspartner“, so heißt es unter der Überschrift „Sport als Bildungsmotor in NRW“¹⁰.

Auf derselben BMBF-Seite erfährt man einen möglichen Grund für die Bevorzugung des Sports seitens der Schulbehörden: „Das Honorar für eine Stunde schwankt je nach Träger zwischen dem Wunsch, doch bitte ehrenamtlich zu arbeiten, bis zu einem Spitzensatz von über 30 Euro. Der Durchschnitt liegt aktuell bei 13 Euro.“ D.h., die Sportbetreuer werden als Discount-Lehrer eingesetzt. Sie sind ja auch gar nicht als Lehrer ausgebildet. Die überall geforderte Professionalisierung der Lehrerbildung scheint für den Sport gerade nicht zu gelten bzw. nur für den Spitzensport und die Profis.

6 Vgl. hierzu: <http://www.ganztaegig-lernen.de/soziales-lernen-ganztagsschule>

7 Vgl. beispielhaft den Bildungsbericht zu Ganztagschulen in NRW: BiGaNRW 2016, S. 24-25.

8 Website des BMBF: <https://www.ganztagsschulen.org/de/16633.php>

9 Website des BMBF: <https://www.ganztagsschulen.org/de/10071.php>

10 Website des BMBF : <http://www.ganztagsschulen.org/de/18602.php>

VII Qualität der Angebote

Die einzelnen Aspekte treffen sich in der Rede von der Qualität der Angebote bzw. der Schulqualität, die betont wird, um bestimmte Schultypen als prinzipiell erfolgreich hinzustellen. Aber auch diese Qualität der Angebote scheint nur eingeschränkt zu wirken, denn:

„Zwar bedingte in StEG-P eine höher eingeschätzte Qualität keine bedeutenden Lernzuwächse beim Leseverständnis und im naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich – für Angebote zu sozialem Lernen zeigte sich jedoch ein positiver und überdauernder Einfluss auf die Entwicklung prosozialen Schülerverhaltens, vor allem wenn die Inhalte spezifisch auf das Sozialverhalten ausgerichtet waren.“ (StEG o.J., S. 22f.)

D.h. nichts anderes, als dass sich das Benehmen der Schüler in „guten“ Ganztagschulen bessert, ansonsten lernen sie auch nicht mehr als an Halbtagschulen.

Wie aber wird die Qualität der Angebote beurteilt? Offenbar wird sie per Fragebogen-Abstimmung unter den Schülern festgestellt. Nobilitiert werden

diese Daten dadurch, dass sie als „Selbsteinschätzung“ gelten: „Die sozialen Kompetenzen wurden in StEG-A anhand von Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zu drei Bereichen erhoben“ (StEG o.J., S.

39). Diese Einschätzungen per Fragebogen sind das Essentielle bei jeder Art von Evaluation. Inzwischen sollen sogar Zweitklässler (obwohl die vielleicht noch nicht lesen und schreiben können) in Hessen mit ihrer natürlichen (oder angeborenen) „Diagnosekompetenz“ ihre Lehrer hinsichtlich deren „Vermittlungskompetenz“ beurteilen.¹¹ In der Darstellung der hessischen Lehrkräfteakademie heißt es dazu: „Das systematische Feedback von Schülerinnen und Schülern ist daher weniger als Beurteilungsinstrument, sondern eher als Entwicklungsinstrument zu begreifen mit dem Ziel, die Unterrichtsprozesse und die Lernergebnisse zu verbessern.“ Es gibt Checklisten und Fragebögen zum Kollegium, zum Klassenklima, zur Unterrichtsqualität, zum Klassenrat und vieles andere mehr. Man könnte dabei an einen schlechten Scherz oder an Realsatire denken.

VIII Wissenschaft als Schönreden

Das Motto des StEG-Berichts könnte lauten: „Nichts ist erwiesen, aber wir glauben fest an den Ganzttag, und um dessen Anspruch einzulösen, müssen wir halt

11 Website der hessischen Lehrkräfteakademie: https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=d31e5263273c0ee9e71183a98d3173f0

noch einiges ändern.“ Der Anspruch bzw. die Erwartungshaltung selbst wird dabei nicht wissenschaftlich befragt. Aber in einer Auftragsstudie an die empirische Bildungswissenschaft kann offensichtlich nicht zunächst geklärt werden, ob sich einige Erwartungen an die Ganztagsschule als unbegründet erweisen, denn die Politik scheint hier schon klar bestimmt zu haben, wohin die Reise gehen soll. Für Fehlentscheidungen der Politik kann man die Wissenschaft so gesehen nicht verantwortlich machen, aber vielleicht doch für das nachträgliche Schönreden der Ersteren. Sie agiert trotz besseren Wissens, denn: „Viele dieser reformpädagogischen Ideen und Projekte sind in ihren einzelnen Verläufen und Wirkungen nicht empirisch belegt“ (Radisch/Klieme 2003, S. 40).

Der aktuelle StEG-Bericht zur Lage der Ganztagschulen in Deutschland (mit demselben Eckhard Klieme als Sprecher des Konsortiums) vermittelt eine Art von „Wir-Gefühl“, das als geklärt ansieht, was eigentlich gut und richtig ist, was aber nur

noch nicht (!) empirisch nachgewiesen werden konnte. Am Ende wird noch die Empirie den vorgegebenen Zielen angepasst.

Ob letztlich die Ganztagsschule der Halbtagschule vorzuziehen ist oder nicht, darüber kann hier und jetzt keine Aussage gemacht werden. Es könnte sein, dass für die einen das eine und für die anderen das andere besser ist. Es müssten beide empirisch einander gegenübergestellt werden, um zu einem Ergebnis zu gelangen. Das sollte aber eigentlich sinnvollerweise *vor* einer flächendeckenden Einführung gemacht werden. Das gilt ebenso für das „längere gemeinsame Lernen“ und die „Inklusion“. Hinterher bleibt für die Wissenschaft nur, den (politischen) Auftrag und die beschlossene Sache zu bestätigen. Sie wird zu einem Anhängsel und zu einer Rechtfertigungsmaschine der Politik. Kein Wunder, dass diese Maschine mit Hunderten von Wissenschaftler-Stellen finanziert und gepflegt wird, Tendenz steigend.

Literatur

- Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW (BiGaNRW) (2016): Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2016. Online: www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/BiGa_2016_Webversion.pdf
- Bischof, Linda Marie/Hochweber, Jan/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (2013): Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts. Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels. In: Jude, Nina/Klieme, Eckhard (Hrsg.): PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim u.a., S. 172-199. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-78264>
- Gängler, Hans/Markert, Thomas (Hrsg.) (2011): Vision und Alltag der Ganztagsschule. Die Ganztagsschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim.

- Höhmann, Katrin/Kamski, Ilse/Schnetzler, Thomas (2006): Was ist eigentlich eine Ganztags-
schule? Eine Informationsbroschüre für Eltern und Interessierte mit DVD. Themenheft
06. Berlin. Online: <http://www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/th-06.pdf>
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (o.J.): Ganztagschule:
Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie
zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. Frankfurt/Main. Online: www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzie-
rung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frank-
furt/Main. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-15524>
- Schwentje-Wagner, Hiltrud/Wagner, Andreas (2016): Wider die Verplanung der Kindheit
Ganztagschule oder Raum zum Leben? Göttingen.
- Sell, Stefan (2004): Ganztägige Bildung und Betreuung aus ökonomischer Sicht. In: Die
Ganztagschule, Heft 1. O.O. Online: [www.ganztagsschulverband.de/downloads/zeit-
schriften/2004/sellgts-oekonomie.pdf](http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/zeit-schriften/2004/sellgts-oekonomie.pdf)
- Stadler, Rainer (2016): Die Ganztagslücke. In: Zierer, Klaus/Kahlert, Joachim/Burchardt,
Matthias (Hrsg.): Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in
der Bildung. Bad Heilbrunn, S. 177-185.