

Jürgen Oelkers

Schulentwicklung im Ganztag^{)}*

1. Schulentwicklung und Schulkritik

Schulentwicklung geschieht nicht von selbst und folgt auch nicht einfach einem Plan, so sehr man manchmal den Verdacht haben kann, dass die Bildungspolitik genau diesen Eindruck erwecken will. Schulentwicklung braucht Anstöße und setzt eine interessierte Öffentlichkeit voraus, die nicht unbedingt wohlwollend sein muss, weil jeder mit Schule Erfahrungen aus erster Hand hat, die Erfahrungen nicht immer gut sein müssen und doch stets eine Meinung vertreten werden kann. Das gilt zumal für das Thema Ganztagschulen im Internet.¹

Mein Vortrag geht davon aus, dass Schulen nicht zur Disposition stehen und der Ganztag eine gute Idee ist. Angesichts der vorliegenden Schul- und Erziehungskritik könnte man sagen, das sei hoffnungslos naiv. In der deutschen Öffentlichkeit lässt sich häufig die Kunst der Schwarzmalerei beobachten, die man auch als „German Angst“ bezeichnet hat. Der Untergang des Abendlandes steht immer irgendwie bevor, mindestens in Dresden, und Gelassenheit gilt als Fatalismus. Im Blick auf Schule und Erziehung wenigstens können die Abgründe, die sich auftun, nicht gross genug sein.

Grosse Klagen sorgen für grosse Defizite und die wiederum ziehen mediale Aufregungen nach sich, wie sich an Büchern zeigen lässt, die es in den vergangenen zehn Jahren in die deutschen Bestsellerlisten geschafft haben.

- Es fehlt den Schulen an Disziplin, die daher „gelobt“ werden muss (Bueb 2006),
- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Winterhoff 2008/2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012),
- alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012);
- „Burnout-Kids“: das Prinzip Leistung überfordert die Kinder (Schulte-Markwort 2015) -
- schon deswegen sollte man die Schule als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

^{*)} Vortrag in der Gemeinschaftsschule Bellevue Saarbrücken am 4. November 2016.

¹ http://www.focus.de/familie/schule/schulwahl/ganztagschule/unterricht-am-nachmittag-top-oder-flop-paedagogik_id_1767863.html

Das geschieht auch unabhängig von dem bekannten Fernsehphilosophen. Die neuen Medien, so der amerikanische Kritiker David Gelernter oder auch der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon Valley,² machen die Schule als Institution überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Bildung ist Nutzung von Information und die Google-Brille (google glass) ersetzt das Schulbuch, analog zu dem, was heute für den Arbeitsmarkt erwartet wird.

- Alles ist direkt und unmittelbar zugänglich, jeder erreicht jeden und die Zeit von Kindern muss nicht mehr mit Schule vergeudet werden.
- Die Individualisierung des Lernens braucht keine Lehrer mehr, weil mit Programmen gelernt wird, die das Lernen selbst korrigieren können.
- Ein Coach genügt und so wird auch der Klassenverband als Lernort verschwinden (Breithaupt 2016).³
- Der Ganztag ist ein Scheinproblem.

Die These einer überflüssigen und sogar gefährlichen Institution hören die Lehrkräfte natürlich nicht gerne, denn in der Konsequenz würde ihr bisheriges Berufsfeld verschwinden. Schon vor mehr als vierzig Jahren forderte der Wiener Jesuit und Befreiungstheologe Ivan Illich die „Entschulung“ der ganzen Gesellschaft und schon damals waren Empörung und blankes Entsetzen in der Lehrerschaft die Folge, nicht etwa Gelassenheit, weil ja nur Worte gewechselt und Thesen ausgetauscht wurden. Die Lehrerschaft reagiert auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt sein Bestes, aber niemand will es. Aber wozu die Aufregung?

Über anregendes, gut gestaltetes Lernen, das man nicht mühsam selbst organisieren muss, wird sich niemand beschweren, solange die Fortschritte sichtbar sind. Lernfortschritte bemessen sich an der Bearbeitung von Aufgaben und darauf bezogene Rückmeldungen, Lernplattformen können dabei eine sinnvolle Hilfe sein und haben wegen der ständigen Updates Vorteile gegenüber herkömmlichen Lehrmitteln. Lernplattformen unterstützen diesen Prozess mit neuen Möglichkeiten der Individualisierung, aber sie machen den Besuch von Schulen nicht überflüssig. Die Schule wird sich diese Technologie zu eigen machen, unter der Voraussetzung, dass der Staat die Kontrolle über das behält, was „content“ genannt wird.

Über die Ziele und Themen des Unterrichts bestimmen weiterhin staatliche Lehrpläne, die Zuständigkeit der Bundesländer wird sich nicht in „open access“ auflösen und auch die Bewertung der Leistungen bleibt in der Hand der Schulen. Das ist nicht trivial, weil in vielen Ländern externe Prüfungsagenturen arbeiten. Auf der anderen Seite wären viele Recherchen für schulische Lernaufgaben schon heute ohne Internetzugriff nicht möglich. Aber gerade das verlangt die persönliche Betreuung durch eine verantwortliche Lehrperson, sonst dürfte man nie wieder John Hattie (2009) lesen oder gar einladen.

Schul- und Erziehungskritik sind in bestimmten Fällen natürlich berechtigt, es gibt eben ärgerliche Erfahrungen mit der Schule und wer Kritik äußert, kann ein Experte für Fehler sein und sollte Gehör finden. Aber die Fundamentalkritik läuft ins Leere. Die Schule als Organisation ist stärker, besser und entwicklungsfähiger als viele Kritiker meinen, daher sind Untergangsvisionen nur rhetorische Figuren – radikal aber ohne Effekt.

² Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

³ Fritz Breithaupt ist Professor am Department for Germanic Studies der Indiana University in Bloomington.

Die Schule ist eine verlässliche Institution, die neben dem Unterricht viel bietet,

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,
- spezialisiertes Personal,
- ein seriöses Angebot,
- verantwortliche Aufsicht,
- ein verlässliches soziales Lernfeld
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Konsumalltag.

Sehr wahrscheinlich ist das Verschwinden der öffentlichen Schule also nicht. Sie ist in den Städten und Gemeinden fest verankert, was daran abzulesen ist, dass und wie im Krisenfall um den Erhalt jeder Schule gekämpft wird. Ein sicherer Indikator ist auch, wie auf Kürzungen oder Leistungsabbau reagiert wird. Und schliesslich: Ohne verlässliche Blockzeiten könnten die Eltern ihren Arbeitstag nicht planen und man stelle sich einen Tag im Leben eines Kindes vor, der allein von den Konsumwünschen geleitet wäre. Schon das spricht für den Ganzttag.

Dieser Einwand bremst die Radikalität und verweist auf eine Normalität, die so schlecht nicht ist, wie die Kritik annehmen muss, wenn sie Eindruck machen will. Daher werden positive Entwicklungen ignoriert oder nicht zur Kenntnis genommen. Ausserdem ist das Ende der Schule schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert worden, ohne deswegen auch ausgelöst zu werden. Eher muss erstaunen, warum ständig Untergangsvisionen ausgetauscht werden. „School’s dead!“ proklamierte der amerikanische Medienberater Lewis Perelman⁴ 1992 – aber sie lebt immer noch. Damals wurde der Alarm durch die neuen interaktiven Medien ausgelöst, die heute einfach schulisch genutzt werden.

Die radikale Kritik übersieht die Grösse und das Gewicht der gesellschaftlichen Institution Schule, unterstellt grösstmögliches Fehlverhalten, das niemand bemerken würde, und geht davon aus, dass die Alternative einer Gesellschaft *ohne* Schule auf allseitige Akzeptanz stösst. Das ist nicht zu erwarten. Auf der anderen Seite:

- Die öffentliche Schule muss sich sichtbar weiter entwickeln und ihre Leitungsfähigkeit in neuen Umwelten unter Beweis stellen.
- Dazu gehört, dass sie die Angebote erweitert, in ihren Anforderungen transparent wird und lernt, sich nach aussen zu öffnen.
- Die Entwicklung von Ganzttagsschulen geht genau in diese Richtung.

Davon müssen die rein semantischen Veränderungen im Feld der Bildung unterschieden werden, die unverhofft über uns kommen und manchmal den Charakter von Seuchen haben. Das lässt sich an der Karriere des Begriffs Kompetenz zeigen. „Kompetenz“ ist ursprünglich eine juristische Kategorie, die verwendet wird, um die Zuständigkeit von Ämtern und Behörden abzugrenzen. Das ist ebenso harmlos wie unstrittig.

⁴ Lewis J. Perelman (geb. 1946) ist ausgebildeter Physiker und hat an der Harvard University über nachhaltige Entwicklung promoviert. Er war danach unter anderem als Senior Research Fellow am Hudson Institute in Washington tätig. Dort entstand das Buch über das Ende der Schule.

Weniger harmlos ist, dass es keinen Lernbereich mehr gibt und kaum noch eine pädagogische Veröffentlichung ohne „Kompetenzstufen“, aber neu gefasst ist damit nur die Sprache, nicht das Problem des Unterrichts, der ja immer zu einem Ziel und so zu Verbesserungen des Wissens und Könnens führen sollte. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

Daraus ergibt sich eine goldene Regel:

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Jurist und Philosoph Tuiskon Ziller (1884, S. 240),⁵ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁶

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁷ ist bis heute angesagt. Nur weiss man inzwischen, dass bestimmte Übel methodenresistent sind.

„Zöglinge“ gibt es nicht mehr und auch nicht den einen geschlossenen Lernort – Seminar oder Schule –, auf den dieser Ausdruck bezogen war. Auch gibt es nicht die eine Kraft des „Ziehens“, als die Erziehung heute immer noch angesehen wird. Solange man nur *einen* Lernort annehmen musste und *eine* Kraft der Erziehung voraussetzen konnte, liessen sich damit auch Zielsetzungen verbinden, die nicht mit gegensätzlichen Erfahrungen rechnen mussten und ungeteilt die Erwartungen bestimmen konnten.

Nicht zufällig wurde der Konflikt lange nur zwischen Elternhaus und Schule vermutet und es gehört zu den ungeschriebenen Kapiteln der Schulgeschichte, dass dabei immer nur die Eltern der hemmende Faktor sein sollten. In einem Handbuch für Lehrer und Schulaufseher aus dem Jahre 1850 heisst es unmissverständlich:

„Viele Eltern versäumen es, theils aus Mangel an Einsicht und Bildung, theils aus Sorglosigkeit und Gleichgültigkeit, theils aus Vergnügungssucht, das Verhalten ihrer Kinder in Bezug auf die Schule gehörig zu überwachen“ (Gräfe 1850, S. 709).⁸

Heute heissen die Vorwürfe „bildungsferne Schicht“, „Verwahrlosung“ oder „Mediensucht“. Und immer noch ist davon die Rede, dass „viele Eltern“ die Verantwortung für ihre Kinder an der Schultür abgeben, sich um die Erziehung der Kinder nicht kümmern

⁵ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

⁶ Sperrung im Zitat entfällt.

⁷ Sperrung im Zitat entfällt.

⁸ Heinrich Gotthilf Adam Gräfe (1802-1868) studierte in Jena Theologie und wurde 1825 Rektor der dortigen Bürgerschule. 1840 wurde er an der Universität Jena ausserplanmässiger Professor für Pädagogik. 1842 wechselte er als Rektor an die Bürgerschule nach Kassel. Gräfe war Landtagsabgeordneter in Hessen und wurde im Zusammenhang mit den Verfassungskämpfen zu einem Jahr Festungshaft verurteilt. Danach war er für kurze Zeit Lehrer an einer privaten Erziehungsanstalt in Genf und leitete von 1855 an die Bürgerschule in Bremen.

und sie erst recht nicht bezogen auf die Schule „gehörig“ überwachen. Darüber wird heftig gestritten, während gleichzeitig der Wandel der Erfahrungswelten übersehen wird, der ganz unabhängig vom Konflikt zwischen Elternhaus und Schule stattfindet. Darauf muss die Bildungspolitik reagieren und das erklärt auch den Trend zur Ganztagschule.

2. Trends der deutschen Bildungspolitik

Die grossen Auseinandersetzungen über Bildung sind fast ausschliesslich Schuldebatten, in Deutschland mit der Besonderheit, dass eigentlich nur über das Gymnasium diskutiert wird. Vor allem dafür sind wirksame Schlagwörter wie das „Turboabitur“ erfunden worden, was im Ausland niemand recht versteht. In der Schweiz beträgt die Gymnasialzeit in vielen Kantonen vier Jahre, aber niemand sieht darin eine unverantwortliche Beschleunigung. Man wird einfach früher mit dem Gymnasium fertig. In Deutschland sollen neun Jahre unverzichtbar sein.

Zu den Schuldebatten gehört aber auch die Frage, welche Bildung die Zukunft braucht. Dabei soll sich die Bildung der Zukunft anpassen, etwa wenn es heisst, dass die Schule auf gesellschaftliche Herausforderungen reagieren müsse. Gemeint sind grosse Trends wie die Medialisierung der Gesellschaft, die Veränderung der Arbeitswelt durch Informationstechnologien, die Überalterung, die Spaltung der Welt in arm und reich, der Terrorismus oder der Klimawandel.

Die Herausforderungen sind immer so gross, dass leicht bezweifelt werden kann, ob die Schule dazu in der Lage sei, weil sie sich viel zu sehr auf sich selbst beziehe. Daher ist von einem „trägen Bildungssystem“ die Rede,⁹ das sich viel zu langsam bewegt oder gar für reformresistent gehalten wird und irgendwie ein hoffnungsloser Fall zu sein scheint. Aber wie gesagt, Schulen wird man nicht durch eine Kritik los, die sich nur in der Radikalität überbietet, und Lehrer erreicht man nicht, wenn man ihre Arbeit nicht würdigt.

Die bessere Frage ist, wie sich Schulen sich zum Vorteil der Gesellschaft entwickeln können und welche Programme Aussicht auf Erfolg haben. In Deutschland kennt die Systementwicklung vier grosse und übergreifende Trends, die die nächste Dekade bestimmen werden. Sie entscheiden strukturell, was unter „Bildung der Zukunft“ verstanden wird. Es geht um:

- Ganztagschulen: Mehr Zeit neben dem Unterricht
- Bildungslandschaften: Diversifiziertes Lernen vor Ort
- Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen: Zweite Säule neben dem Gymnasium
- Inklusion: Normalerschulung als Standard

Zum einen geht es um den Auf-und weiteren Ausbau von Formen der *Ganztagsbeschulung*, die den Schulen mehr Zeit geben und damit mehr zulassen als Unterricht in der Form von Lektionen. Mit *Bildungslandschaften*, zweitens, lassen sich kommunalen Organisation von Bildung entwickeln, die zu neuen Kooperationen der örtlichen Bildungsanbieter führen und damit die Öffnung der Schulen in den lokalen Raum ermöglichen.

⁹ NZZ Nr. 241 vom 17./18. Oktober, S. 14.

Weiter wird sich die deutsche Schulstruktur nach der Grundschule zu einem *Zweisäulenmodell* entwickeln und schliesslich sorgt die *Inklusion* für die Akzeptanz von Heterogenität der Lernbedürfnisse und so der Ziele. Lehrpläne mit gleichen Zielen für alle würden dann der Vergangenheit angehören. Statt Regel- würde es Mindeststandards geben, die ohne Kontrollverlust für die Schule an verschiedenen Lernorten erworben werden könnten. Und versäumte Schulabschlüsse können unter Vermeidung von sozialer Diskriminierung nachgeholt werden.

Damit *reagieren* die Schulen und die Bildungspolitik auf gesellschaftliche Herausforderungen, aber solchen, die tatsächlich bearbeitet werden können und nicht lediglich Postulate darstellen, die mit populären Stichworten kommuniziert werden. Aber wer kann sich schon die „Optimierung“ des Lernens für die „Wissensgesellschaft“ vorstellen, wenn die Erfahrung gut mit dem Alltagswissen auskommt? Oder wie kann Schule für die „Schlüsselkompetenzen“ der Zukunft sorgen, wenn sie weder die Zukunft kennt noch über den Schlüssel für Kompetenzen verfügt? Das sind lediglich Sprachhülsen, die konkret gar nichts aussagen.

Die meisten Forderungen muss und wird die Schule unbeantwortet lassen und das ist kein Versagen, sondern hat damit zu tun, dass die Ziele vage sind und allein die Schule der Adressat sein soll. Sie aber ist nur *eine* Station der Bildung, die für viele Herausforderungen schlicht ungeeignet ist oder nur gemeinsam mit anderen darauf reagieren kann. Natürlich kann man alle möglichen Wünsche auf die Schule projizieren, aber dann erhöht man nur ein Potential, nämlich das der Enttäuschungen.

Gesellschaftliche Herausforderungen, auf die die Schule reagieren und an deren Bearbeitung sie sich beteiligen kann, sind:

- Bearbeitung von Diskriminierung und Aufhebung der Benachteiligung von Behinderten
- Anstieg der höheren Schulabschlüsse in Europa
- Veränderungen von Familie und Arbeitsmarkt
- Kooperative Netzwerke als Grundorganisation in Wirtschaft und Gesellschaft

Inklusion ist eine gesellschaftliche Aufgabe, die von den Betrieben und Behörden ebenso bearbeitet werden muss wie von der Schule. Auf ihrem eigenen Feld muss sie sich darauf einstellen, dass frühe Selektionen in ganz Europa die Ausnahme sind und der Druck auf die Abschlüsse stark zunehmen wird. Die traditionelle Familie ist nicht mehr die dominante Lebensform und auch darauf muss die Schule reagieren. Und wenn kommunizierende Netzwerke Arbeitswelt und Wissenschaft prägen, hat die Schule allen Anlass, nicht isoliert zu bleiben.

Eine fünfte Herausforderung hat der Wandel der deutschen Flüchtlingspolitik seit Anfang September 2015 geschaffen, der im Ausland „kühn“ und „mutig“ genannt wurde¹⁰ und auf den sich Schule und Bildung einstellen müssen. Die Frage der Integration von Kindern und Jugendlichen aus anerkannten Flüchtlingsgebieten stellt die wahrscheinlich grösste Aufgabe dar, auf die sich Schulen in den nächsten Jahren einstellen müssen. Bereits heute tragen sie eine Hauptlast der Folgenbearbeitung. Und die Last wird zunehmen, was nicht heisst, dass sich im Gegenzug die Chancen reduzieren. Aber das lässt erst mit der Integration absehen, auch welcher Preis sich damit tatsächlich verbindet.

¹⁰ New York Review of Books Volume LXII, No. 15 (October 8-21, 2015), S. 8.

Europäische Lösungen, wie immer die aussehen mögen, gibt es in der Schulpolitik nicht. Sie bleibt national, damit bleiben auch Lasten und Chancen der Integration national. Internationale Kooperationen sind nicht annähernd angedacht, wahrscheinlicher ist, dass die Länder der EU bildungspolitisch je für sich reagieren werden. Und Kinder und Jugendliche können über den Schulbesuch und die damit verbundenen Sozialisation nicht in verschiedene Gesellschaften integriert werden. Jede Zuteilung mit einer Quote legt zugleich den Verlauf der Bildungsprozesse fest und hat langfristige Folgen.

Soweit der Rahmen zu meinen Thema, der zeigt, dass die Entwicklung von Ganztagschulen in vielen Hinsicht kein bildungspolitisches Gespinnst sind. Aber sie müssen sich im Schulfeld behaupten und ihre Vorteile überzeugend darstellen, denn man könnte ja auch die Idee kommen, dass ein halber Schultag immer gereicht hat und ganze Generationen *ohne* Ganztagerfahrungen gut über Runden gekommen sind. Gewinnt nicht einfach nur die Schule noch mehr Macht über die Schüler?

3. Halbtags- und Ganztags

Das verlangt nach einer Gegenrechnung. Von ihrer Herkunft her war die deutsche wie die Schweizer Schule eine klassische Unterrichtsschule mit Halbtagsbetrieb. Dieser „Betrieb“ begann - und beginnt - so früh am Morgen, dass man eigentlich nur von einer absichtlich boshafte Unterbrechung des Schlafes sprechen kann. Vielleicht ist damit ja eine Erziehungsabsicht ganz eigener Art verbunden. Auf jeden Fall ist bis heute ist das morgendliche Wecken der Kinder eine veritable Elternleistung, die Durchhaltewillen verlangt und doch öffentlich wenig Anerkennung findet.

Was mit „Halbtags“ gemeint ist und welche Folgen damit verbunden waren, lässt auch sich mit Blick auf die Schulorganisation zeigen.

- Das konservativste Element der Schulgeschichte ist die Stundentafel, also die Zuordnung von Zeit und Ressourcen zu Unterrichtsfächern.
- Die Erfüllung der Stundentafel bestimmt den Zeittakt der Schulen, der durch die Abschaffung des Samstagunterrichts nochmals mehr gestaut wurde.
- Viel mehr liess sich in den Halbtagsbetrieb auch nicht hinein quetschen,
- mit der Folge, dass das Grunderlebnis der Schule geprägt wurde von der Abfolge der Lektionen zwischen 7.30 Uhr und 13.00 Uhr jeden Tag von Montag bis Freitag.

Was dann noch lernnotwendig erschien, war, wie man heute so schön sagt, „pfadabhängig“, nämlich nahm den Weg in die Köpfe über die Hausaufgaben - für die Eltern die grösste schulische Zumutung, die neben dem Sitzenbleiben denkbar ist. Um was es dabei geht, merkt man heute durch Kontrollanrufe der Lehrer, die sich über nicht gemachte Hausaufgaben beschwerten und einem nebenbei noch zeigen, wie wenig transparent die eigenen Kinder sind. Auf die Frage, wie es heute in der Schule war, sagen sie „gut“, damit nichts auf Probleme hindeutet und Ärger erspart bleibt.

Hausaufgaben waren ja nichts Anderes als die stillschweigende Einführung der Ganztagschule, mit dem Effekt, dass die Eltern nicht nur die Aufsicht zu übernehmen hatten, sondern auch noch vergeblich auf die intrinsische Motivation warten mussten. Das galt in der

Öffentlichkeit nie als „familienfeindlich“ wie früher die Ganztagschule, vermutlich, weil es ein schönes Geschäft war, denn die Schule profitierte durch Ausbeutung einer Arbeitskraft, die nichts kostet. Es ist nie berechnet worden, welchen Aufwand die Eltern betreiben und was die Schulen zahlen müssten, wenn Hausaufgabenbetreuung ein reguläres Berufsfeld wäre. Eltern jedenfalls sind die besten „Lernstudios“, die man sich denken kann.

Diese Macht der Schule ist selten beachtet worden, dafür überwogen die ideologischen Vorbehalte. Ganztagschulen sind noch vor wenigen Jahren als familienfeindlich bezeichnet und mit einer unerwünschten „Verstaatlichung der Kindheit“ in Verbindung gebracht wurden (Ladenthin/Rekus 2005, S. 301; Leipert 2003, S. 244). Doch gelegentlich holt auch in der Erziehung die Wirklichkeit die Ideologie ein, selbst wenn die noch so feste Glaubenssätze hat. Und wo waren sie fester als im Blick auf „die“ Familie?

Die Gründe für die Nachfrage und dann auch Ausbreitung der Ganztagschulen liegen auf der Hand:

- Der gesellschaftliche Regelfall ist, dass beide Eltern arbeiten.
- Dann wird auch zum Regelfall, dass sie Interesse an ganztägiger Betreuung ihrer Kinder haben.
- Das gilt umso mehr, wenn nur ein Elternteil für die Erziehung zuständig ist
- oder wenn sich ein getrennt lebendes Paar die Erziehungszeit teilen muss.

Gemäss dem PISA-Ranking sind die besten Bildungssysteme Ganztagschulen oder ganztägige Kombinationen aus Schul- und Betreuungsangeboten. Aber die schlechtesten Systeme sind auch Ganztagschulen. In dieser formalen Hinsicht besteht zwischen Schweden und Chile kein Unterschied, der sich erst zeigt, wenn die Qualität betrachtet wird. Die blosse Verlängerung der Schulzeit kann auch dazu führen, dass einfach nur *mehr vom Gleichen* geboten wird, ohne neue Qualität hervorzubringen. Nur weil Schulen Ganztagschulen sind, egal ob offen oder gebunden, haben sie noch keine Gewähr, sich positiv zu entwickeln. Entscheidend ist, ob und wenn ja, wie der neue Zeitrahmen zu den Qualitätszielen passt.

Die bildungspolitischen Begründungen für Ganztagschulen bezogen sich bei Beginn des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Wesentlichen auf drei Argumente, die Fragen der Qualitätssicherung noch kaum berührten:

- Ein ganztägiges Angebot entlastet die Eltern, speziell die Mütter, von Erziehungsaufgaben; beide Eltern können ohne pädagogischen Verlust erwerbstätig sein.
- Die ganztägige Schulbetreuung aller Kinder kann die Nachteile der „Herkunftsmilieus“ reduzieren, die zum deutschen PISA-Ergebnis wesentlich beigetragen haben.
- Ganztägige Beschulung fördert die ganzheitliche Entwicklung der Kinder, weil genügend Zeit für zusätzliche Angebote und individuelle Förderung zur Verfügung steht.

Man kann daran zweifeln, ob dieser Effekt auch bei den Hausaufgaben spielt. Dazu gleich mehr. Vor allem das erste Argument hat politische Durchschlagskraft entfaltet, weil beidseitige Erwerbstätigkeit der Eltern ohnehin die Regel ist und nunmehr für professionelle

Tagesbetreuung gesorgt werden kann. Dieses Argument gilt unverändert.¹¹ Das zweite und dritte Argument war verknüpft mit etwas gewagten Hypothesen,¹² die sich so nicht haben realisieren lassen.

- Nachteile von Milieus kann man nicht einfach durch Verlängerung des Schultages ausgleichen,
- und die ganzheitliche Entwicklung der Kinder ist nicht dadurch zu erreichen, dass zusätzliche Fächer unterrichtet werden,
- etwa nach dem Motto: mehr Musik gleicht aus, was zu viel Mathematik anrichtet.

Im europäischen Ausland ausserhalb des deutschen Sprachraums sind durchgehend Schulen Ganztagschulen. Es gibt nicht „Schulen“ und daneben - gleichsam als Sondertypus - „Ganztagschulen“ (Renz 2002). Klassische Beispiele sind England und Frankreich. In Frankreich besteht seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1882 ein verbindlicher Vormittags- und Nachmittagsunterricht, der von einer zweistündigen Mittagspause unterbrochen wird. Die Schule beginnt zwischen 8.00 Uhr und 8.30 Uhr und endet um 16.00 Uhr. Der Mittwochnachmittag ist frei und wurde im Sinne des Kulturkampf-Kompromisses für religiöse Unterweisung genutzt. Im Primarbereich und teilweise auch im Sekundarbereich fand lange Zeit auch am Samstagvormittag Unterricht statt.

In England gibt es in den staatlichen Schulen ähnlich eine „morning“ und eine „afternoon session“, gemeinsame Schulmahlzeiten sowie verlässlich geregelte Anfangs- und Endzeiten. Allerdings verfügen die Schulen, verglichen mit Frankreich, über ein hohes Mass an Autonomie, die sich etwa darin zeigt, dass die Schulen Umfang und Länge der Unterrichtseinheiten selbst festlegen können. Im Gegenzug sind sie Kontrollen unterworfen, die in Deutschland derzeit kaum vorstellbar wären. In England gibt es ein striktes „National Curriculum“, Standards für jedes Fach auf jeder Schulstufe, Leistungstests, regelmässige externe Evaluationen und ein öffentliches Schulranking. Was also deutsche Lehrgewerkschaften vehement ablehnen und bekämpfen, ist in den staatlichen Schulen Englands Alltag.

In beiden Systemen findet während des Schultages nicht nur Unterricht statt. Das vor allem macht den Unterschied; die deutsche Schule ist von ihrer Geschichte her eine typische *Unterrichtsschule*, die danach berechnet wird, dass Lehrkräfte ihr Deputat einsetzen. Typisch ist, dass zusätzliche Leistungen mit Deputatssenkungen belohnt werden, was auch heisst, dass andere Mittel nicht zur Verfügung stehen. Ganztagschulen sind so gesehen eine Herausforderung des Systems; nicht zufällig orientieren sie sich an Beispielen aus dem Ausland, wo Jahrzehnte lange Erfahrungen vorliegen, wie Schule mehr sein kann als nur Unterricht, nämlich ein integrierter Lern- und Lebensort.

In Frankreich etwa wird zusätzlich zum Normalunterricht angeboten

¹¹ „Zunehmend mehr Eltern möchten Familie und Beruf vereinbaren. Sie wünschen sich qualitativ hochwertige und flexible ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote. Ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagschulen entspricht damit besser den heutigen Bedürfnissen an eine moderne Infrastruktur im Bildungsbereich“ (Ganztagschulen o.J.).

¹² „Mit Ganztagschulen können Bildungsbarrieren abgebaut und soziale Ausgrenzungen verhindert werden ... Ganztagschulen mit pädagogischem Profil machen eine gezielte individuelle Förderung von Talenten erst möglich. Ganztagschulen schaffen auch mehr Raum für persönliche Begegnung zwischen Schülern und Lehrkräften und die Verbindung von fachlichem und sozialem Lernen“ (ebd.).

- Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung durch pädagogisches Personal,
- Betreuung (garderie) jüngerer Kinder vor und nach dem Unterricht,
- Benutzung von fachlich geleiteten Schulbibliotheken und Mediotheken,
- sportliche und musische Angebote ausserhalb des Curriculums sowie
- Bündelung von schulischen und ausserschulischen Aktivitäten in kommunalen Projekten.

Der gesamte Tag von Kindern und Jugendlichen steht in England und Frankreich der Schule zur Verfügung, wie gesagt mit langjährigen Erfahrungen, was „ganzheitliche“ Schulgestaltung ausmachen kann und muss. Die deutschen Ganztagschulen sind - historisch verspätet - auf diesem Weg, sie mussten und müssen herausfinden, was neben dem Unterricht Schule ausmacht.

In Deutschland liest man zum Teil auch heftige Abwehr des Konzepts eines ganztägigen Schulbesuchs, die auf schlechte Erfahrungen und enttäuschte Erwartungen zurückgehen, während das Konzept in der Politik und unter den Experten inzwischen einhellig auf Zustimmung stösst. Eltern sind Experten für ihre Kinder und manche sehen das durchaus anders.

Ein Kommentar vom 14. Juli 2016 auf der Seite „pro und contra Ganztagschule“ beginnt mit folgender Feststellung:

„Meine Tochter besucht zur Zeit eine Ganztagesklasse in der Realschule (5. Klasse). Sie ist auf einer sehr guten Schule, die Lehrer sind sehr gut ausgebildet und lieben die Kinder, das Angebot der gebundenen Ganztagesklasse ist wirklich hochwertig. Trotzdem werde ich meine Tochter nächstes Jahr in die normale Klasse einschreiben“.

Das widerspricht allen Theorien, die vom umgekehrten Fall ausgehen, nämlich dem Wechsel in Ganztagsklassen wegen der guten Erfahrungen, von denen man gehört oder die man selber gemacht hat. Aber die Mutter macht einen Einwand geltend, der häufiger anzutreffen ist.

„Der Grund: sie kommt um 16:30 Uhr nach Hause und muss trotzdem noch lernen und Übungen machen. Dadurch hat sie überhaupt keine Zeit mehr zum spielen, malen, usw. Sie ist von Woche zu Woche gestresster, hat schon Zeiten gehabt, da konnte sie nicht mehr einschlafen“.

Hinter dem Grund verbergen sich enttäuschte Erwartungen:

„Wir haben sie in die Ganztagesklasse eingeschrieben weil wir beide berufstätig sind und das Konzept uns sehr zugesagt hat: die Kinder lernen und üben in der Schule mit den ausgebildeten Lehrern, sie kommen nachmittags nach Hause und müssen nichts mehr für die Schule machen. Das klingt gut, besser als ein Hort, in dem das Aufsichtspersonal keine schulischen Fragen klären kann und diese dann spät abends noch zuhause besprochen werden müssen. Wir dachten das wäre das Beste für unsere Tochter.

Leider stimmt das mit dem „zuhause nichts mehr machen“ nicht ... Die Klassenlehrerin meinte, unsere Tochter sei sehr verspielt im Unterricht und wenn sie nur besser aufpassen würde, würde sie zuhause wirklich nichts mehr lernen müssen“.¹³

¹³ <https://ganztagschulen.wordpress.com/pro-contra-ganztagschulen/>

4. Ergebnisse der Forschung

Damit stimmt *nicht* überein, was heute über Einstellungen und Wünsche der Eltern aus der Forschung bekannt ist. Oder genauer, der gute Ruf der Ganztagschulen bestätigt sich, gerade im Vergleich mit Halbtagschulen, die Lehrer werden häufiger positiv beurteilt, die Erwartungen haben sich weitgehend erfüllt und ganztägiges Lernen gehört in vielen Familien zum Alltag. Wenn die Eltern nach Verbesserungsbedarf gefragt werden, dann verweisen sie auf mehr individuelle Förderung, bessere Personalausstattung und eine engere Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule (Wie Eltern den Ganztag sehen 2016).

Hier liegen tatsächlich Probleme, wie eine Studie zur Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen (Klemm/Zorn 2016) zeigt. Wie die Eltern richtig vermuten berührt die Frage der Ausstattung eine zentrale Gelingensbedingung für die Ganztagschulen. Die Entwicklung von Ganztagschulen hat sich durch den Einsatz von Bundesmitteln erheblich beschleunigt, ist in den deutschen Bundesländern aber sehr verschieden und auch mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten realisiert worden. Ein zentrales Problem war die Verstetigung des Personals nach Ablauf der Bundesmittel.

- Eine länderübergreifende Strategie ist nie in Angriff genommen worden, so dass jedes Bundesland für sich agieren konnte oder musste.
- Man kann auch sagen, je nach Haushaltslage haben die Bundesländer mehr oder weniger investiert.
- Entsprechend werden Eltern bei der Erfüllung der Schulpflicht je nach ihrem Wohnort bevorzugt oder benachteiligt.

Die *Qualität* von Ganztagschulen ist die entscheidende Grösse und einfach nur mehr Zeit zu investieren, also den Schultag zu verlängern, erhöht die Qualität nicht. Das hat die STEG-Studie eindrucksvoll nachweisen können, auf die ich gleich näher eingehe. Der Zuwachs an Qualität betrifft den Unterricht ebenso wie die ausserunterrichtlichen Angebote. Wenn die zusätzliche Zeit einfach nur für unterrichtsbegleitende Aktivitäten genutzt wird, verbessern sich vielleicht die Leistungen, aber nicht die Qualität der Schule insgesamt.

Vor diesem Hintergrund müssen die drei zentralen Ergebnisse der Studie verstanden werden. Das erste Ergebnis bezieht sich auf den Einsatz zeitlicher Ressourcen. Das wird in der Zusammenfassung der Studie so gesagt:

„Lernbegleitende Aktivitäten und weitere Bildungsangebote können nur wirken, wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Die Datenanalyse zeigt, dass Grundschulen im Schnitt über eine ganztagsbedingte Mehrzeit von wöchentlich knapp 14 Zeitstunden verfügen. Die Spannweite zwischen den Ländern liegt dabei zwischen acht und 22 Stunden. In den Schulen der Sekundarstufe I verbringen die Schüler je Woche im Schnitt etwa acht Stunden zusätzlich in der Schule. Die Spannweite beträgt hier zwischen weniger als vier und 16 Zeitstunden.“

Entscheidend ist nicht die durchschnittliche Dauer, sondern die zum Teil erhebliche Spannweite sowohl in den Grundschulen als auch in den Schulen der Sekundarstufe I. Vom

Einsatz der Zeitressourcen ist die Qualitätsentwicklung massgeblich bestimmt. Wer weniger als vier Stunden in der Woche zusätzlich in der Schule verbringt, muss einfach ein anderes Angebot wahrnehmen als diejenigen, die mehr Zeit zur Verfügung haben.

Das zweite zentrale Ergebnis betrifft die Ausstattung mit zusätzlichem Personal für den Ganztagsbetrieb. Nicht überraschend ist, dass absolut gesehen gebundene Ganztagschulen über das meiste vom Land zusätzlich bereitgestellte Personal verfügen. Aber auch hier sind die Unterschiede so gross, dass die Qualität nicht annähernd gleich sein kann.¹⁴

Die Länder und Schulen unterscheiden sich auch in der Zusammensetzung des pädagogischen Personals. Zusätzliches Landespersonal wird allgemein in Lehrerstunden bereitgestellt. Davon weichen nur wenige Länder ab. Vor allem in der Grundschule werden zusätzliche Erzieherstunden gewährt. Ein einheitliches Muster ist nicht erkennbar. Auch das lässt darauf schliessen, dass keine übergreifende oder wenigstens zusammenhängende Strategie verfolgt wird.

Der Preis ist hoch. Mit Blick auf die Aufwendungen, die den Landeshaushalten durch das zusätzliche Personal entstehen, werden grosse Unterschiede in Kauf genommen, zwischen den Ländern einerseits, zwischen Schulformen und Schulstufen andererseits. Die Zahlen, die die Studie diesbezüglich liefert, zeigen, dass der weitere Ausbau der Ganztagschulen letztlich davon abhängt, welche bildungspolitischen Prioritäten damit verbunden sind.

Dafür spricht auch das dritte zentrale Ergebnis der Studie, wonach die Bedarfslücken zwischen landesseitiger Personalausstattung und tatsächlichem Bedarf unterschiedlich gross ausfallen. Ein Grund dafür ist die unterschiedliche Finanzkraft der Länder und Kommunen. Der Einsatz der Finanzmittel der Kommunen schafft Spielraum für erhebliche regionale Ungleichheit.

Gebundene Ganztagschulen sind zwar so ausgestattet, dass im Durchschnitt die Mehrzeit im Personalaufwand mit Landesmitteln fast vollständig abgedeckt werden kann. Die Spannweite aber ist erneut beträchtlich. „Es gibt ... Länder, in denen die länderseitig gewährten zusätzlichen Personalressourcen nur ein Viertel der Zeit abdecken, während in anderen Ländern das Personal sogar parallel im Unterricht eingesetzt werden könnte. In den Schulen der Sekundarstufe I ist die Ausstattung trotz des geringeren zeitlichen Umfangs der ausserunterrichtlichen Angebote insgesamt knapper bemessen. Hier deckt das zusätzliche Personal im Mittel nur 69 (Gymnasien) bzw. 67 (übrige Schulen der Sekundarstufe I) Prozent der Mehrzeit ab.“

Die Studie selbst sollte zur Pflichtlektüre der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung werden. Vorschnelle Verkündigungen der Qualitätssteigerung durch Ganztagschulen sollten vor dem Hintergrund der Zahlen überdacht werden und weniger laut ausfallen.

- Hauptsächlich aber ist der frei flottierende Bildungsföderalismus zu kritisieren.

¹⁴ „Im Schnitt stehen ihnen knapp zwölf Zeitstunden aus Landesmitteln je Woche und Klasse zusätzlich zur Verfügung. Die Spannweite geht dabei von drei bis 32 Zeitstunden. In den Schulen der Sekundarstufe I sind es zwischen 5,1 (Gymnasien) und 5,4 (übrige Schulen der Sekundarstufe I) Stunden. Für alle Schulen der Sekundarstufe I reicht die Spanne dabei von knapp einer bis zu elf zusätzlichen Stunden je Woche und Lerngruppe.“

- Die gravierenden Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern lassen nicht nur eine Entwicklungsstrategie vermissen,
- sondern geben auch Anlass zur Vermutung, dass sie sich nicht beheben lassen, weil jedes Bundesland nur an sich denkt.

Damit ist kein Plädoyer für die Aufhebung des Bildungsföderalismus abgegeben, sondern der dringliche Wunsch, die Entwicklung der Ganztagschulen bundesweit zu koordinieren und den Ressourceneinsatz über die KMK hinaus abzustimmen. Offenbar gibt es keine gemeinsamen Kommissionen für diesen Zweck und dann regiert tatsächlich die Haushaltsslage.

Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundes dauerte von 2003 bis 2009. Die Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland ist dadurch massiv gefördert worden. Hinzu kommen wie erwähnt die verschiedenen Programme der Bundesländer. Die wissenschaftliche Begleitung ist der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) übertragen worden, die 2005 mit ihren Erhebungen begonnen hat.

Zahlenmässig ist die Entwicklung zwischen 2005 und 2015 durchaus eindrucksvoll.¹⁵ Inzwischen nutzt mehr als ein Drittel aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in Deutschland schulische Ganztagsangebote, genau waren es im Schuljahr 2014/2015 37,7%. Aber nur jeder fünfte Schüler hat Zugang zu einer gebundenen Ganztagschule, die nach Einschätzung der Eltern wegen ihrer Förderangebote besonders positiv zu bewerten ist (Wie Eltern den Ganzttag sehen 2016, S. 9).

Die wissenschaftliche Begleitung wird bis 2019 in drei Projektphasen erfolgen. Die Ergebnisse der ersten Phase (2005-2011) lassen sich so zusammenfassen:

„Die Teilnahme am Ganzttag kann das Sozialverhalten, die Schulfreude und die Schulnoten verbessern und die Gefahr der Klassenwiederholung verringern. Das gelingt aber nur unter bestimmten Bedingungen, nämlich wenn die Qualität der Angebote gut ist, wenn die Angebote ausreichend häufig genutzt werden und wenn das Beziehungsklima an der Schule stimmt“ (Ganztagschule 2016, S. 3).

In der zweiten Projektphase (2012-2015) wurden verschiedene Untersuchungen durchgeführt, darunter eine repräsentative Befragung unter Schulleitungen sowie Längsschnittstudien, quantitative Erhebungen und eine qualitative Studie auf der Basis von Interviews und Gruppendiskussionen. Auch die Schüler wurden befragt.

Grundsätzlich konstatiert die Studie ein reichhaltiges Bildungsangebot, das die Zielerwartungen zu übertreffen scheint. Der Ganztagsbetrieb umfasst an nahezu allen Schulen sportliche und musisch kulturelle Angebote, in den allermeisten Schulen auch Angebote der fachlichen Förderung. Die Teilnahmequote liegt in den Ganztagsgrundschulen bei über 50% und die Schulleiter berichten von einer steigenden Nachfrage berichtet. Im Vergleich zu den Daten des Jahres 2012 sind die Teilnahmequoten in den nicht gymnasialen Bildungsgängen der Sekundarstufe weiter angestiegen, während die Teilnahmequote an den Gymnasien unterhalb von 50% liegt und stagniert.

¹⁵ 2005 lag der Anteil der schulischen Einrichtungen, die ganztägige Bildung und Betreuung anboten, bundesweit bei 28%. 2015 lag die Zahl bei fast 60%, das heisst innerhalb von 10 Jahren hat sich der Anteil mehr als verdoppelt.

Ein weiteres Ergebnis der Studie von 2012 wird nochmals bestätigt:

„In jeder zweiten Ganztagschule - vor allem an Gymnasien - sind die Angebote und der Unterricht nicht explizit verknüpft. Damit wird ein zentrales Qualitätskriterium der KMK nur unzulänglich erfüllt“ (ebd.).

Die Qualität von Ganztagschulen hängt nicht zuletzt davon ab, dass die zusätzlichen Angebote und der normale Unterricht in einem erkennbaren Verhältnis stehen. Offenbar liegt hier eine Schwierigkeit, die die Qualitätsentwicklung beeinträchtigt.

Die Studie hat eine grössere Schülerbefragung durchgeführt, die zu bemerkenswerten Ergebnissen kommt. Die Befragung bezieht sich auf Schulen, die für verlässliche Angebote in den Bereichen Leseförderung, Soziales Lernen sowie (für den Grundschulbereich) Naturwissenschaften sorgen. Trotz der Angebote sind die Teilnahmequoten in diesen drei Bereichen niedrig.

Das sieht im Einzelnen so aus: „An den untersuchten Grundschulen liegen sie jeweils zwischen 10 und 17 Prozent pro Halbjahr und Angebotsbereich, in der Jahrgangsstufe 5 jeweils unter 8 Prozent. Zum Vergleich: Mehr als 50 Prozent der Fünftklässler nehmen an der Hausaufgabenbetreuung teil, mehr als 20 Prozent an Sportangeboten. Die Befragung von Schülerinnen und Schülern am Ende des Haupt- und Realschulbildungsgangs durch das (Deutsche Jugendinstitut) bestätigt dieses Bild: Lediglich ein Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler nutzten im Verlauf der Sekundarstufe I mindestens einmal fach- oder förderorientierte Angebote.“ (ebd. S. 3, 4)

Aus den Angaben der Schülerinnen und Schüler des Haupt- und Realschulbildungsgangs geht hervor, dass sich die Nutzung von Ganztagsangeboten im Bildungsverlauf ändert. Für die Klassenstufen 5 und 6 liegt der Besuch eines Sportangebots um ein Vielfaches höher als der eines Lernangebots. In der Klassenstufe 10 ist das Verhältnis genau umgekehrt. Angebote zum Sozialen Lernen spielen in der Klassenstufe 5 und 6 kaum eine Rolle, während dieser Bereich in den Klassenstufen 9 und 10 gleichauf mit dem Sport liegt. Daraus folgt: Die Reichweite der Angebote ausserhalb des Unterrichts ist begrenzt und schwankt im Bildungsverlauf.

- Die Qualität der Angebote wird aus Schülersicht positiv bewertet.
- Das gilt insbesondere für die Motivation und die emotionale Anerkennung.
- Vergleichsweise kritisch wird die Unterstützung der Autonomie gesehen.
- Einer effektiven Zeitnutzung stimmten die Grundschülerinnen und -schüler eher zu als die Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen.

Die qualitative Studie kommt zu folgendem Ergebnis: „Wird der erweiterte Zeitrahmen anders ausgestaltet und genutzt als es die Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht kennen, so nehmen sie dies positiv wahr.“ Diese Daten werden in der quantitativen Studie bestätigt. Wenn bewusst Wert auf Partizipation gelegt wird, erleben die Schülerinnen und Schüler tatsächlich mehr Möglichkeiten zur eigenen Beteiligung. Oder wenn die Angebotsleitungen differenziert auf die Schüler eingehen, so erleben diese mehr individuelle Anerkennung.

In den verschiedenen Teilstudien der zweiten Projektphase wird erneut sichtbar, dass allein die Teilnahme an Ganztagsangeboten noch nicht ausreicht, um kognitive Kompetenzen zu verbessern. Das leuchtet auch vor dem Hintergrund ein, dass Unterricht und zusätzliche

Angebote häufig nicht gut verknüpft sind. Für den Grundschulbereich gelten folgende Befunde:

„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‘“ (ebd. S. 4).

Offenbar ist die Freiwilligkeit ein entscheidendes Merkmal für den Kompetenzzuwachs. Wenn Jugendliche freiwillig an Leseangeboten teilnehmen, geht dies mit einem Kompetenzzuwachs einher. Zusätzliches Lernen sollte also den eigenen Interessen entsprechen. Aber das zeigt genau auch, warum die Verknüpfung von Unterricht und zusätzlichen Lernangeboten schwierig ist und offenbar eine erhebliche Organisationsarbeit verlangt.

Ähnlich hat auch die bloße Teilnahme an Angeboten des Sozialen Lernens für sich genommen keinen messbaren Effekt. Ausgenommen sind hier Grundschul Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. In dieser Gruppe waren Angebote zum Sozialen Lernen wirksam, wenn sie kontinuierlich besucht wurden. Generell gilt, dass die Qualität der besuchten Angebote ausschlaggebend ist. Wenn die Angebote positiv erlebt werden und für die eigene Entwicklung dienlich sind, stellen sich hohe Wirkungen ein.

Für den Sekundarbereich wird das wie folgt beschrieben:

„In Leseangeboten werden die Lesemotivation und das Leseselbstkonzept vor allem dann gefördert, wenn die Jugendlichen ein hohes Ausmass an individueller Anerkennung erleben. Angebote zum sozialen Lernen fördern das Einfühlungsvermögen (Perspektivenkoordination) und führen dazu, dass die Jugendlichen sich selbst als sozial kompetent wahrnehmen, wenn es Möglichkeiten der Partizipation gibt“ (ebd. S. 5).

Die zweite Projektphase wird mit folgendem Fazit abgeschlossen: „Gute Ganztagsangebote fördern Sozialverhalten, Motivation, Selbstkonzept und Schulerfolg.“ Auf der anderen Seite lässt sich keine Wirkung der Angebote im Blick auf Testleistungen nachweisen. Das gilt weder generell noch bei hoher Qualität noch bei intensiver Teilnahme. Dieser Befund wird als „unbefriedigend“ bezeichnet, zu dem verschiedene Faktoren beigetragen haben können: „Geringe Teilnahmequoten und somit niedrige Fallzahlen für die Prüfung, variierende Teilnehmergruppen, nicht lernförderliche Angebotskonzepte oder zu kurze Erhebungszeiträume.“

Das Ergebnis ist tatsächlich nicht befriedigend und zeigt Entwicklungsbedarf. Getestet wurden die Lesefähigkeit sowie im Grundschulbereich auch die naturwissenschaftliche Kompetenz nach dem Besuch einschlägiger Ganztagsangebote. Verglichen mit Mitschülern, die diese Angebote nicht besucht haben, lässt sich keine Wirkung nachweisen. In der Bewertung muss vor Augen stehen, dass fachlich guter Unterricht primär die Leistungen beeinflusst, also besteht die Entwicklungsaufgabe darin, die Klammer zum Unterricht zu suchen. Insofern ist mit dem Fazit auch eine Handlungsaufforderung verbunden:

„Der Besuch von Ganztagsangeboten - auch wenn sie Kompetenzförderung anstreben - reicht nicht aus, um innerhalb eines oder zweier Halbjahre fachliche Kompetenzen messbar zu steigern. Um diesen Anspruch einzulösen, bedarf es weiterer Anstrengungen in der pädagogischen Gestaltung des Ganztags“ (ebd. S. 5).

5. *Praktische Vorschläge*

Damit ist Schulentwicklung angesagt, auch über das hinaus, was in der Forschung zu den Ganztagschulen erfasst und beschrieben werden konnte. Schulentwicklung betrifft primär den Unterricht, dann aber auch die das Angebot der Fächer und nicht zuletzt die Schulorganisation, eingeschlossen die Leistungsbewertung. Im Blick auf Ganztagschulen stellen sich auch spezielle Fragen, zuvorderst die Verknüpfung von Unterricht und extracurricularen Lernbereichen, weiter die Hausaufgaben und die Qualitätsverbesserung. Am Ende meines Vortrages werde ich folgende Punkte ansprechen:

- Entwicklung des Fachunterrichts
- Einbezug ausserschulischer Lernerfahrungen
- Aufteilung der Zeit
- Lösungen für Hausaufgaben und Lernstudios
- Prüfungen und Notengebung
- Selbstinstruktion

Das Grundprinzip der Schule ist der Fachunterricht, also weder das Projekt noch die Werkstatt. Beides wird eingesetzt, um die methodische Varianz des Unterrichts zu erhöhen, was auch für fachübergreifende Aufgabenstellungen gilt.

- Mit Fachunterricht kann sich die Schule auch nach aussen öffnen, wenn sie Themen aufgreift,
- die sich auf Lebenswelten beziehen und Probleme des Zusammenlebens in der Gesellschaft aufgreifen.
- Das gilt für Religionen wie im konfessionsneutralen Fach „Religion und Kultur“ im Schweizer Kanton Zürich
- oder auch übergreifend für das neu konzipierte Fach „vie et société“ im Grossherzogtum Luxemburg.

Die Schule öffnet sich mit dem, was sie am besten kann, mit fachlich konzipiertem Unterricht, dazu passenden Aufgaben und Leistungserwartungen. Statt am Ende der Schulzeit auf den Transfer des Gelernten zu warten, werden Lebenswelten gleichermassen zum Erfahrungsort wie zum Thema, mit dem Wissen vermittelt und reflexive Kompetenzen aufgebaut werden, die man nicht allein durch Teilhabe erwerben kann. Am Curriculum sind verschiedene Wissenschaften beteiligt, in denen Aspekte des Zusammenlebens thematisiert werden und die Vorzüge des schulischen Unterrichts werden nicht preisgegeben (Oelkers 2015).

- „Öffnung“ heisst also nicht „Entschulung“, sondern Erschliessung neuer Perspektiven für den Unterricht.

- Dazu gehören nicht nur neue Fächer, sondern auch neue Verfahren der Bemessung und Anrechnung von Leistungen.
- Schulische Leistungen gelten heute nur für die Schule, der Hauptgrund ist die enge Verbindung zu den Berechtigungen.
- Wenn Lernen auf den gesamten Bildungsraum bezogen wird, dann werden überall Leistungen erbracht, die nur nie aufeinander bezogen werden.

Leistungen in Sportvereinen und Musikschulen oder an Wettbewerben wie Wissensolympiaden hätten ihren Platz im Curriculum der Schulen, aber werden weder anerkannt noch angerechnet. Das liesse sich ändern, wenn externe Leistungen mit einem Punktesystem Eingang in die Schulnoten finden. Schulnoten müssten sich dann auf eine Leistungsskala beziehen. Wer mit externen Leistungen bereits maximale Werte erreicht, kann seine Lernressourcen woanders einsetzen, so wie heute vom Englischunterricht suspendiert wird, wer ein Jahr im angelsächsischen Ausland verbracht hat.

Aber aufwerten und anerkennen liessen sich viele ausserschulische Lernerfahrungen, selbst wenn man sie nicht direkt mit dem Curriculum in Einklang bringen kann. Dazu zählt ziviles Engagement ebenso wie Arbeit in Vereinen, in religiösen Gemeinschaften oder in Umwelt- und Naturschutzgruppen. Hier werden wertvolle Erfahrungen gesammelt, die in der Schule thematisiert werden können, etwa als Anlässe für den Biologieunterricht oder als Expertise für den Religionsunterricht. Die Schule kann auch als Börse für die vielfältigen Angebote nützlich sein.

Schliesslich kann der Unterricht in Teilen ausgelagert werden, an anderen Lernorten stattfinden und andere als schulische Lernformen nutzen. Das meint der Ausdruck „Draussenschulen“, also Lernen im weiteren oder näheren Umfeld, im Wald, an Wiesen und Flüssen, in Gärten, aber auch auf Schiffen, in Werkstätten, in ungenutzten Fabriken oder an Strassenrändern, in Bahnhöfen und eben Notunterkünften. Das gilt nicht für jedes Alter gleich, aber dient dazu, die Gewöhnung an die Routinen des schulischen Lernens aufzubrechen und Raum zu schaffen für neue Erfahrungen.

Ganztagsschulen können dafür Zeit neben dem Unterricht einsetzen, aber man kann auch das gesamte Zeitbudget einer Schule neu ordnen und die Zeit nicht lediglich im Blick auf die Fächer einteilen, wobei nur ein Mass zur Verfügung steht und die gesamte Zeit sich nach dem Stundenplan richtet. Das Schuljahr kann nach Lernepochen unterschieden werden, die Stundendeputation pro Fach richtet sich nach dem Lernaufwand, der zum Erreichen der Ziele tatsächlich notwendig ist, und schulische Lektionen können von Lernphasen an anderen Orten abgelöst werden.

Am anderen Ende des Spektrums stehen intelligente Schulreformen, die Partizipation in den Mittelpunkt stellen und dabei die Organisation anpassen. Ein zentraler Punkt ist dabei tatsächlich die Veränderung der starren Zeitstruktur, die Eigenaktivität häufig gar nicht zulässt. Auch Gymnasien können sich in Richtung einer stärkeren Einbindung der Schülerinnen und Schüler entwickeln, ohne ihre fachlichen Ansprüche preiszugeben.

Ein Beispiel ist das Gymnasium Bäumlhof in Basel.¹⁶ Hier wurde 2010 ein Schulversuch zur Individualisierung des Lernens begonnen, der „GB^{plus}“ genannt und in diesem Jahr abgeschlossen wird. Die Grundidee geht dahin, die Jahreszeit anders zu organisieren als mit herkömmlichen Stundenplänen, in dem ein- und dieselbe Verteilung von

¹⁶ Auch diese Schule ist mit dem Schweizer Schulpreis 2013 ausgezeichnet worden.

Zeit pro Fach über ein oder zwei Semester festgelegt ist. Das Prinzip dieser Wochenpläne ist, dass alle Schulfächer in jeder Woche mit einer genau gleichen Dotation berücksichtigt werden. Der Versuch in Basel setzt auf flexiblere Zeitstrukturen und läuft neben dem Betrieb mit Regelklassen, die Übertragbarkeit entscheidet sich mit der Evaluation des Versuchs.

Das Schuljahr wird in sechs Phasen zu je fünf bis sieben Wochen aufgeteilt, an die sich eine Testwoche anschliesst. In den einzelnen Phasen werden nicht alle sieben, sondern nur bestimmte Grundlagenfächer unterrichtet, die einzelnen Fächer können daher vertieft und konzentriert gelernt werden. Für Anschlüsse in späteren Phasen ist durch Skripte und gezielte Wiederholungen gesorgt. Nur die Schwerpunktfächer und die Ergänzungsfächer werden durchgehend angeboten.¹⁷

Die gesamte Lernarbeit im System GB^{plus} findet in der Schule statt, die Schülerinnen und Schüler müssen sehr viel selbstständiger als im Regelsystem arbeiten und die Lehrpersonen nehmen sich in diesen Lernphasen zurück.

- Die Lernzeit wird nicht durch ständige Prüfungen unterbrochen, die nicht abgestimmt sind, sondern erfolgt immer am Ende einer Phase.
- Es gibt keine Hausaufgaben, für die die Schüler unkontrolliert viel eigene Zeit investieren müssten.
- Aufgaben ausserhalb des Unterrichts wie Wiederholen und Üben sind Teil der Schulzeit und werden in der ersten Stunde des Lerntages bearbeitet.
- Andersgesagt: Mit „Hausaufgaben“ *beginnt* der Schultag (Gymnasium Bäumlihof 2013, S. 14/15).

In vielen deutschen Städten bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich und sie verzerren allein die schulischen Chancen. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Gemeinden oder Landkreise müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Damit wäre das Marktprinzip unterlaufen, die öffentliche Schule würde Verantwortung übernehmen und dafür sorgen, dass ihre eigenen Ziele erreicht werden können

Viele Bildungssysteme verfügen heute über Standards, Leistungstests und komplexere Formen der Evaluation. Das elaborierteste System in Europa ist seit 1988 in England aufgebaut worden, und selbst in den liberalen Gesamtschulsystemen Skandinaviens werden inzwischen Standards und Tests verwendet. Es gibt also überall mehr als nur die gewohnte Prüfungspraxis in den einzelnen Schulen. Die Frage ist, wie diese Praxis so verändert werden kann, dass sie zur Gesamtentwicklung passt und zugleich den einzelnen Schulen sichtbare Vorteile bringt. Neue Formen der Beurteilung, anders gesagt, müssen einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung leisten, sonst werden sie nicht akzeptiert.

Aber es geht auch ganz anders: In England ist künftig für das zentrale Examen am Schluss der Sekundarstufe I (EBacc)¹⁸ eine eigene Prüfungsbehörde zuständig, schon vorher waren die Abschlussprüfungen ausgelagert, aber die Schulen konnten zwischen verschiedenen

¹⁷ Die Schweizer Maturität umfasst sieben Grundlagenfächer, ein Schwerpunkt- und ein Ergänzungsfach (darunter seit 2007 Informatik) sowie die Maturitätsarbeit.

¹⁸ „English Baccalaureate Certificate“. Der Abschluss ist 2010 beschlossen und ab 2012 eingeführt worden. Er umfasst fünf Kernfächer, Englisch als Muttersprache, eine Fremdsprache, Mathematik, eine Naturwissenschaft sowie Geschichte oder Geografie.

Boards wählen und so auf die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler Rücksicht nehmen. Der Grund für die Verschärfung ist die Vermeidung von Ungerechtigkeit; „gerecht“ soll sein, wenn ein einziges „examination board“ gleiche Aufgaben für alle stellt. Wer die zentrale Prüfung nicht schafft und sie wiederholen kann, wird aufwändig beraten, auch das soll die Bildungsgerechtigkeit erhöhen.

In diesem System sind die Schulen also nicht mehr für die Erteilung der abschliessenden Noten verantwortlich, werden aber für die Ergebnisse zur Rechenschaft gezogen. Der Grundsatz, dass prüft, wer den Unterricht erteilt, wurde damit ausser Kraft gesetzt, was auch mit einem Misstrauen gegenüber den Lehrern und den Schulleitern erklärt werden kann. Klug ist das nicht, aber die Bürokratie freut sich immer über nicht limitierbare neue Aufgaben, die gerne auch als „Herausforderungen“ kommuniziert werden.

Wenn die Prüfungspraxis optimiert werden soll, dann muss die Schule das zu einem vorrangigen Entwicklungsziel erklären und die Implementation zur gemeinsamen Sache der Akteure machen.

- Das verlangt Führungsarbeit seitens der Schulleitung, die Verfahren werden von den Lehrkräften ausgearbeitet, die Notwendigkeit der Entwicklungsarbeit und der Sinn des neuen Systems muss mit allen Akteuren kommuniziert werden.
- Die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler gewinnen dann einen Einblick, nach welchen Kriterien benotet und geprüft wird.
- Sie können sich dann darauf einstellen, was vor allem für die Akzeptanz der Noten von grosser Bedeutung wäre.

Bildungsräume kann man auch einfach zur Selbstinstruktion nutzen, ein Bereich, der häufig unterschätzt wird, weil das Bildungsdenken immer auf professionellen Unterricht reduziert wird. Selbstinstruktion verlangt Anwendungsprogramme (Apps), Laptops und Smartphones, dazu Know How, Zeitbudgets und Orte, virtuelle ebenso wie reale. „Lernen“ kann so von „Unterricht“ unterschieden werden und Selbstinstruktion wird bei Qualifizierungsprozessen über die Lebensspanne in Zukunft eine zentrale Rolle spielen werden (Lemke u.a. 2015). Smartphones ersetzen nicht den Theaterbesuch oder das soziale Lernen, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es entgegen dem Anschein in der Realität tatsächlich geben soll.

Mein Schluss lautet so: Ganztagschulen wachsen eigenwillig und häufig auf nicht vorhergesehene Weise. Schulentwicklung heisst, Ideen zu diskutieren und Lösungen zu finden, die *vor Ort* überzeugen und dort auch Bewegung auslösen können. Man muss Raum haben, um sich in der Entwicklungsarbeit Beulen holen zu können, braucht Unterstützung und muss sie suchen, was etwa heisst, Eltern als Ressourcen zu verstehen, und die Entwicklung muss an den entscheidenden Punkten wie Zufriedenheit und Transparenz überzeugen.

- „Nachhaltig“ heisst nicht, eine bestimmte Lösung auf Dauer gestellt zu haben, sondern mit der Lösung den weiteren Prozess zu beeinflussen.
- Entgegen Konfuzius:¹⁹ Der Weg ist nicht das Ziel, sondern das je erreichte Ziel muss zum nächsten Weg passen.

¹⁹ Lunyu (Gespräche) 7,6. Gemeint ist eigentlich: „Ich habe meinen Willen auf den Weg gerichtet“.

Literatur

- Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1. Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.
- Breithaupt, F.: Ein Lehrer für mich allein. In: Die Zeit Nr. 5 vom 28. Januar 2016, S. 63/64.
- Bueb, B.: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 7. Auflage. Berlin: List-Verlag 2006.
- Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen ausserunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. Herausgegeben vom Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Frankfurt am Main: DIPF 2016.
- Ganztagschulen - das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. O.J. <http://www.bmbf.de/de/1125.php>
- Gräfe, H.: Die Deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. Zweiter Theil. Zweite Auflage. Leipzig: Hermann Costenoble 1850.
- Gymnasium Bäumlhof Pluspunkte No. 6 (03/13).
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Klemm, K./Zorn, D.: Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2016.
- Ladentin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005.
- Leipert, Chr.: Demographie und Wohlstand: Neuer Stellenwert für Familien in Wirtschaft und Gesellschaft. Oplden: Leske&Budrich 2003.
- Lemke, J.L./Lecusay, R./Cole, M./Michalchik, V.: Documenting and Assessing Learning in Informal and Media-Rich Environments. Cambridge/Mass.: The MIT Press 2015.
- Oelkers, J.: Das geplante Luxemburger Schulfach „Leben und Gesellschaft“ im internationalen Vergleich. Ein Literaturbericht. Ms. Zürich 2015.
- Perelman, L.J.: School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education. New York: William Morrow and Co. 1992.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- Renz, Monika: Ganztagschule im Ausland - eine Selbstverständlichkeit? Das Beispiel England, Frankreich, Schweden, Finnland und Italien. In: Schulverwaltung Heft 1 (2003).
- Schulte-Markwort, M.: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.
- Wie Eltern den Ganzttag sehen. Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2016.
- Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.

Winterhoff, M.: SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. In Zusammenarbeit mit C. Tergast. München: C.Bertelsmann Verlag 2013.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.