



Stenografischer Bericht

– öffentlich –

13. Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

24. Juli 2015, 9:40 bis 14:00 Uhr

Anwesend

Vorsitzender Abg. Marcus Bocklet (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)

ordentliche Mitglieder:

stellvertretende Mitglieder:

CDU

Abg. Sabine Bächle-Scholz
Abg. Petra Müller-Klepper
Abg. Günter Schork
Abg. Ismail Tipi
Abg. Bettina Wiesmann

SPD

Abg. Christoph Degen
Abg. Kerstin Geis
Abg. Karin Hartmann
Abg. Gerhard Merz

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Daniel May

DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas

FDP

Abg. Wolfgang Greilich

FraktAss Kianusch Zakikhany	(Fraktion der SPD)
FraktAss Josse Straub	(Fraktion DIE LINKE)
FraktAssin Nicole Eggers	(Fraktion DIE LINKE)
FraktAss Achim Kertscher	(Fraktion der FDP)

Landesregierung/Kanzlei:

MinR Rainer Welteke (Kanzlei HLT)

Ständige Sachverständige:

Josef Kraus
 Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
 Dr. Katharina Gerarts
 Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
 Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

Ständige Beratende Mitglieder:

Hessischer Städtetag	Dr. Jürgen Dieter Direktor
Hessisches Statistisches Landesamt	Ulrike Schedding-Kleis
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen	Jochen Nagel Vorsitzender
Hessischer Philologenverband e. V.	Andreas Lotz stellv. Vorsitzender
Landesschülervertretung Hessen	Lisa-Marie Tewolde
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Hessen e. V. (VBE)	Stefan Wesselmann Vorsitzender
Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer beim HKM	Angela Scheffels

Anzuhörende:

Herr Prof. Dr. Ludwig Stecher (SV-SPD und FDP)
 Herr Prof. Dr. Peter J. Brenner (SV-CDU)
 Frau Maren Wichmann (SV-GRÜNE)
 Frau Prof. Dr. Kerstin Rabenstein (SV-LINKE)

Protokollierung: Sonja Samulowitz
 Herbert Tauer

Öffentlicher Teil

Punkt 1:

Anhörung zu

Themenblock 7: „Die derzeitige Situation im Bereich der Nachmittagsbetreuung und des Unterrichts am Nachmittag von Schülerinnen und Schülern einer kritischen Bewertung unterziehen und die pädagogischen und tatsächlichen Bedingungen für eine Verbindung von verlässlicher Betreuung, kindgerechtem Rhythmus schulischen Lernens und Einbeziehung von zusätzlichen Lernangeboten, insbesondere auch sozialpädagogisch strukturierten oder am Gemeinwesen orientierten Angeboten, im Rahmen eines umfassenden Ganztagschulkonzepts analysieren und Vorschläge für eine Priorisierung von Maßnahmen entwickeln. Dabei sollen auch die unterschiedlichen Anforderungen von Familien mit Kindern in Hessen und der sich daraus ableitende Bedarf für die Ausgestaltung von Ganztagsformen erhoben werden. In diesem Zusammenhang ist auch der Frage nach dem Effekt von Ganztagschulen auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler nachzugehen.“

hierzu:

Fragenkatalog

Vorsitzender: Sehr verehrte Damen und Herren! Ich begrüße Sie recht herzlich zur 13. Sitzung der Enquetekommission. Wir haben einen Fragenkatalog verschickt. Als Anzuhörende haben wir eingeladen Herrn Prof. Dr. Ludwig Stecher – der beginnen wird –, Herrn Prof. Dr. Peter Brenner, Frau Maren Wichmann und Frau Prof. Dr. Kerstin Rabenstein. Seien Sie herzlich willkommen! Wir wünschen uns eine spannende und konzentrierte Anhörung und eine ebensolche Diskussion.

Gibt es Wünsche zur Tagesordnung? – Dem ist nicht so. Damit ist die Tagesordnung so beschlossen, und wir können unverzüglich in den Vortrag von Prof. Stecher einsteigen.

Herr Prof. **Dr. Stecher:** Guten Morgen! Ich möchte mich zuallererst ganz herzlich für die Einladung zu der heutigen Sitzung bedanken sowie für die Möglichkeit, hier über die Ganztagschulen – explizit über die hessischen – zu berichten. Ich habe meinen Vortrag so aufgebaut, dass er in etwa in das Zeitfenster von 20 Minuten passt. Allerdings habe ich noch mehr Befunde mitgebracht, die ich in der Fragerunde einbringen kann.

(Präsentation Stecher siehe Anlage)

Zunächst werde ich mich auf die Befunde der Hessischen Ganztagschulstudie beschränken. Der Vortrag besteht grundsätzlich aus drei Teilen. Am Anfang möchte ich

ganz kurz die Forschungsstrategie des Landes Hessen mit Blick auf die Evaluation der Ganztagschulentwicklung vorstellen, an der wir an der Uni Gießen beteiligt sind. Die ausgewählten Befunde aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – die bundesweiten Ergebnisse – werde ich heute überspringen. Gegebenfalls werde ich sie hier auf Nachfrage darstellen. Dann werde ich ganz spezifisch auf ausgewählte Befunde der Hessischen Ganztagschulstudie – HeGS – eingehen.

Die Forschungsstrategie des Landes Hessen, so, wie sie sich aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung der JLU Gießen zeigt, ist aus sechs Säulen bzw. sechs Schritten aufgebaut. Erster Schritt: Hessen war in der ersten Befragungsphase dabei. Es hat an der repräsentativen bundesweiten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, 2005 bis 2010, teilgenommen.

Zweiter Schritt: Eine qualitative Zusatzstudie zur ersten Phase von StEG wurde im Jahr 2011 durchgeführt. Das erfolgte, wie gesagt, durch uns an der JLU Gießen.

Ich werde heute über den dritten, den vierten und ganz kurz über den fünften Schritt berichten, nämlich über die Hessische Ganztagschulstudie, die wir seit 2010 durchführen und die in mehrere Teile untergliedert ist.

Der sechste Schritt ist ein aktueller: Hessen beteiligt sich auch in der zweiten Phase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – sie läuft von 2012 bis 2015 – mit einer qualitativen Studie zur Qualität von Angeboten. Sie wird ebenfalls von uns in Gießen durchgeführt.

Kurz zur Konzeption der Hessischen Ganztagschulstudie von 2010 bis 2014: In der ersten Phase teilt sie sich in zwei separate Schritte. Der erste Schritt besteht aus der sogenannten Monitoringstudie. Dies ist eine Befragung von Schulleitungen – eine Vollerhebung hessischer Ganztagschulen –, die sich auf die Entwicklung der Ganztagschullandschaft in Hessen allgemein bezieht. Sie beinhaltet, wie gesagt, nur eine Abfrage der Schulleitungen. Diese Monitoringstudie hat mittlerweile in fünf Wellen stattgefunden, wobei der Abstand zwischen den Wellen jeweils ein Jahr betrug. Über die ersten vier Wellen kann ich heute berichten.

Wie ich eben zeigte, bezieht sich die hessische Evaluationsstrategie sehr stark auf die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, und deshalb ist es kein Zufall, dass sich die Hessische Ganztagschulstudie neben der Behandlung bundeslandspezifischer Fragen bei dem, was sie erhebt, sehr stark an der bundesweiten Studie orientiert. Aber natürlich haben wir in Hessen spezifische Dokumente, auf die sich eine solche Studie notwendigerweise beziehen muss: auf den hessischen Qualitätsrahmen für die Profile ganztätig arbeitender Schulen und den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität.

Die Monitoringstudie ist, wie ich bereits sagte, eine Vollerhebung der hessischen Ganztagschulen, eine Abfrage bei den Schulleitungen, die wir internetbasiert als Online-Monitoringstudie durchführen. Wir fordern die Schulen jährlich zur Beteiligung auf. Grundsätzlich ist dies ein Instrument zur Dauerbeobachtung der hessischen Ganztagschullandschaft. Die Ergebnisse der ersten vier Wellen liegen, wie ich sagte, als Daten vor. Die 2015 erhobenen Daten sind noch nicht verfügbar.

(Stecher Folie 8: „Monitoringstudie Datenbasis“)

Hier möchte ich Ihnen einen ersten Eindruck von der Beteiligung an einer solchen Studie verschaffen. Die Teilnahme ist für die Schulleitungen freiwillig. Hier sehen wir – das ist ein

grundsätzliches Problem, das wir aus der Sozialforschung allerdings kennen, wenn wir längsschnittlich arbeiten –, dass wir damit zu kämpfen haben, in den Folgenwellen die Beteiligung zu erreichen, die wir jeweils in den Vorwellen erreicht haben.

Sie sehen, dass die Teilnahmequote etwas zurückgeht. Wir liegen in der vierten Welle bei 33 %. Das heißt, ein Drittel aller Schulen hat sich an dieser freiwilligen Umfrage beteiligt. Neben all den anderen Dokumenten, die die Schulleitung mit Blick auf die Dokumentation des Ganztagsbetriebs zur Verfügung zu stellen hat – beispielsweise für die LUSD –, hat sie dies zusätzlich zu leisten. Wir können ganz zufrieden sein, wenn wir die Quote von 33 % nicht unterschreiten. Das ist aber ein Ziel, das wir in Zukunft erreichen müssen.

(Stecher Folie 9: „Profile nach der Richtlinie für ganztägig arbeitende Schulen in Hessen“)

Das hier will ich kurz vorstellen, damit wir wissen, worum es geht, wenn wir im Folgenden von Profil 1, Profil 2 und Profil 3 reden. In Hessen gibt es drei unterschiedliche Ganztagschulformen – wobei schon das Wort falsch ist. Sie sehen hier, die Schulen der ersten beiden Profile nennen sich „Schulen mit Ganztagsangeboten“. Sie wissen – ich glaube, ich brauche das nicht im Detail auszuführen –, dass die Unterschiede zwischen Profil 1 und Profil 2 vor allen Dingen darin bestehen, dass die Schulen mit dem Profil 2 erweiterte Öffnungszeiten vorzuhalten haben. Das, was wir landläufig als „Ganztagschule“ bezeichnen, ist in Hessen die sogenannte Profil-3-Schule, die an fünf Tagen ein Angebot von 7:30 Uhr bis 16 oder 17 Uhr vorhalten muss.

Da ich im Laufe des Vortrags immer von „Ganztagschulen“ spreche, muss ich hier einschränkend sagen: Entschuldigen Sie diese Ungenauigkeit. Ich spreche in der Regel von allen zusammen, weil ich es gewohnt bin, von „Ganztagschulen“ zu sprechen, auch wenn der Terminus nicht immer ganz stimmt.

Ein Mittagessen ist in allen drei Ganztagschulformen vorzuhalten. Die Teilnahme ist in Schulen der Profile 1 und 2 freiwillig, nach der Anmeldung jedoch verpflichtend. Bei den Profil-3-Schulen – diejenigen, die wir als „teilgebundene“ oder „vollgebundene“ Schulen bezeichnen – ist für eine bestimmte definierte Gruppe von Schülerinnen und Schülern oder für alle Schüler das Angebot verpflichtend.

(Stecher Folie 10: „Verteilung der Ganztagsschulprofile im Vergleich“)

Eine Frage im Fragenkatalog der Enquetekommission bezog sich darauf, wie sich die verschiedenen Formen der ganztägig arbeitenden Schulen in Hessen verteilen. Wir haben hier, auch um unsere Stichprobe zu qualifizieren, für die ersten drei Wellen des Monitorings einen Vergleich dargestellt. Hellblau sind unsere Stichproben gekennzeichnet, dunkelblau die Grundgesamtheit der hessischen Ganztagschulen, auf die sich jeweils unsere Anfragen bezogen.

Zunächst einmal kann man sagen – mit dem Auge der Liebe betrachtet –, dass die Balken in etwa gleich lang sind. Das heißt, dass unsere HeGS tatsächlich ein repräsentatives Abbild in der Monitoringstudie der Schulen leisten kann. Sie sehen gleichzeitig – ich glaube, das ist eine Frage, die in diesem Zusammenhang wichtig ist –, dass der zahlenmäßige Schwerpunkt der Ganztagschulen in Hessen auf den Profil-1-Schulen liegt. Sie machen 83 bis 85 % der ganztägig arbeitenden Schulen aus. Sie sehen, dass Profil-2- und Profil-3-Schulen demgegenüber seltener vorkommen.

Ich will einige ausgewählte Längsschnittbefunde des Monitorings kurz vorstellen. Zunächst geht es um einen Aspekt, der im Qualitätsrahmen für die Profile ganztägig arbeitender Schulen genannt ist: die Steuerung von Schule. Diesen Aspekt haben wir in der Hessischen Ganztagsstudie natürlich erfasst und z. B. die Frage gestellt, ob es Steuerungsinstrumente im Sinne eines Schulprogramms gibt.

(Stecher Folie 13: „Schulprogramm“)

Wir haben das hier für die Schulen der Profile 1, 2 und 3 aufgelistet. Die Schulleitungen konnten angeben, ob es ein eigenständiges Ganztagskonzept, ein Ganztagskonzept, das in das Schulprogramm integriert ist, oder keins von beiden gibt. Die eindeutige Botschaft ist, dass es keine Schule gibt, die kein ganztagsbezogenes Programm aufweist: In der dritten Erhebungswelle gibt es Ganztagschulkonzepte in allen Schulen, die sich am Ganztagsprogramm beteiligen.

Wir sehen gleichzeitig – wenn ich das am Profil 1 zeigen darf –, dass der Anteil der Schulen, die angeben, sie haben ein eigenständiges Ganztagschulkonzept, über die Zeit hin zunimmt. Notwendigerweise nimmt gleichzeitig die Zahl der Schulen ab, die das Ganztagskonzept als Teil eines allgemeinen Schulprogramms formuliert haben. Wir können das als eine zunehmende Institutionalisierung des Ganztagskonzepts als eigenständigen Teil der Programmarbeit an den Schulen – und nicht als Anhängsel eines allgemeinen Schulprogramms – interpretieren.

In vielen Diskussionen taucht die Frage auf, wie zufrieden die Schulen mit den materiellen und personellen Ressourcen sind, die ihnen zur Verfügung stehen. Auch diese Frage haben wir gestellt, zugegebenermaßen etwas pauschal. Wir haben beispielsweise gefragt: Wie zufrieden sind Sie mit den personellen Ressourcen mit Blick auf die Durchführung Ihres Ganztagskonzepts?

(Stecher Folie 15: „Beurteilung Ressourcen Profil-1-Schulen“)

Wir können für die Profil-1-Schulen festhalten, dass die materielle Ausstattung in der dritten Welle offensichtlich kein Grund zur Unzufriedenheit ist – wenn ich das einmal sehr technisch interpretieren darf – und dass wir auch mit Blick auf die räumliche und personelle Ausstattung mehrheitlich zufriedene Schulleitungen haben. Was das im Detail bedeutet, müssen wir auf einer anderen Ebene ausleuchten. Aber mit Bezug auf die Ergebnisse dieser Abfrage können wir zumindest nicht von einem grundsätzlichen Unzufriedenheitspotenzial der Schulleitungen der Profil-1-Schulen ausgehen.

(Stecher Folie 16: „Beurteilung der Ressourcen Profil-2-Schulen“)

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Profil-2-Schulen. wobei wir – bei der materiellen Ausstattung sieht es ähnlich wie bei den Profil-1-Schulen aus – gerade bei der personellen Ausstattung eine Zunahme der Zufriedenheit zu verzeichnen haben. Worauf das letztlich zurückzuführen ist, entzieht sich unserer Kenntnis. Darüber können wir gemeinsam diskutieren – vielleicht auch mit den Kollegen aus dem Fachreferat –: Was ist der Grund dafür, dass Profil-2-Schulen offensichtlich zunehmend besser ausgestattet sind oder dass zumindest die Zufriedenheit zunimmt?

(Stecher Folie 17: „Beurteilung der Ressourcen Profil-3-Schulen“)

Gleichzeitig zeigt sich, dass wir diese Entwicklung bei den Profil-1- und Profil-2-Schulen so nicht bei den Profil-3-Schulen wiederfinden: dass wir also, wenn wir über die Zufrieden-

heit der Schulleitungen mit der Ausstattung sprechen, Unterschiede zwischen den verschiedenen Profilen festhalten müssen. Wir werden auch bei anderen Befunden sehen, dass es einen Unterschied ergibt, ob wir uns die Profil-1- und Profil-2-Schulen anschauen oder die Profil-3-Schulen.

Auch hier ist die Grundbotschaft, wir müssen nicht von einer grundsätzlichen Unzufriedenheit der Schulleitungen ausgehen. Wir sehen aber, dass bei der materiellen Ausstattung die Zufriedenheit im Laufe der Betrachtungszeit der Hessischen Ganztagschulstudie doch etwas abgenommen hat.

Eine wichtige Frage, die auch im Fragenkatalog genannt wurde, ist die nach den außerschulischen Kooperationspartnern. Damit müssen wir uns vielleicht noch ganz angeregt in der Diskussion befassen. Das ist für die Ganztagschulen ein wichtiger Punkt.

(Stecher Folie 19: „Durchschnittliche Anzahl der außerschulischen Kooperationspartner“)

Wir können hier festhalten, dass rein zahlenmäßig die Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Kooperationspartnern zugenommen hat. Das heißt, die Schulen verfügen, unabhängig davon, wer das ist, 2014 durchschnittlich über mehr Kooperationspartner, als es noch 2013, in der zweiten Welle, der Fall war. Grundsätzlich sehen wir hier, dass die Schulen offensichtlich entsprechende Maßnahmen ergreifen, um diese Kooperationen zumindest quantitativ zu erweitern. Die häufigsten Kooperationspartner sind Sportvereine und interessanterweise – was sich im bundesweiten Querschnitt so nicht zeigt – die Fördervereine an den Schulen. Sie spielen eine ganz wichtige Rolle. Das hat sich bei StEG – in der bundesweiten Studie – so nicht gezeigt, aber in Hessen sind sie ein tragendes Element in der Kooperation.

Ich habe Ihnen auch ein paar Befunde aus der Intensivstudie mitgebracht. Ganz kurz: Wie ist die Intensivstudie aufgebaut? – Da das Monitoring uns nur einen sehr oberflächlichen Blick auf die gesamte Landschaft erlaubt, also keine große Tiefenschärfe beim Blick auf die einzelnen Schulen und die beteiligten Personen zulässt, haben wir die Intensivstudie angeschlossen. Auch sie ist eine Längsschnittstudie über drei Erhebungswellen. Selbstverständlich konnten wir nicht alle hessischen ganztägig arbeitenden Schulen einbeziehen, sondern wir mussten eine Zufallsauswahl von insgesamt 35 Ganztagschulen bzw. ganztägig arbeitenden Schulen treffen.

Hier haben wir mit Fragebögen in Papierform gearbeitet, die auf einer vertiefenden Befragung aller Schulakteure basierten. Das heißt, wir haben nicht nur die Schulleitungen, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer, die Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, die Schülerinnen und Schüler und auch die Eltern befragt. Wir haben also einen multiperspektivischen Ansatz verfolgt. Das Ziel der Intensivstudie ist, wie ich eben sagte, ein tieferer Blick auf die Realität der Ganztagschulen aus der Perspektive der verschiedenen Akteure und auch eine erweiterte Möglichkeit, Zusammenhangsanalysen zu erstellen: wie bestimmte Qualitätsaspekte mit verschiedenen anderen Merkmalen der jeweiligen Schule zusammenhängen. Die beteiligten 35 Schulen haben nach jeder Erhebungswelle eine Rückmeldung ihrer spezifischen Daten als Dankeschön für die Teilnahme an der Studie bekommen.

(Stecher Folie 22: „Stichproben HeGS-Intensiv“)

Nur ganz kurz: Wie ist die Stichprobe HeGS-Intensiv aufgebaut? Sie sehen, dass in der Primarstufe die Zahlen für quantitative Analysen an der Grenze liegen, ab der wir sagen:

Darunter lohnt es sich nicht mehr. – Aber wir haben eine außerordentlich stabile Stichprobe in der Sekundarstufe I. Auch viele Eltern und das Lehrpersonal haben sich beteiligt. Für das weitere pädagogisch tätige Personal, das wir im Vergleich zu den Lehrkräften ohnehin in relativer geringer Zahl an den Schulen finden, können wir beispielsweise bei den Profil-3-Schulen keine vernünftigen Aussagen machen, da hier nur sehr wenige Personen teilgenommen haben. Aber für die anderen Profile können wir auch zu diesem Personal Aussagen treffen.

Eine zentrale Frage ist: Wie viele Schülerinnen und Schüler nehmen an den Angeboten teil? Wie viele werden also durch die Ganztagsangebote erreicht?

(Stecher Folie 24: „Besuchst du die Ganztagsangebote an deiner Schule? – Primarstufe“)

Wir haben dort die Frage gestellt: Besuchst du Ganztagsangebote an deiner Schule? – Hier werden zunächst die Ergebnisse für die Primarstufe gezeigt. Die Antwortmöglichkeiten waren „Ja, ich besuche die Angebote“, „Nein, und ich möchte auch nicht die Angebote besuchen“ und „Nein, aber ich würde gerne die Angebote besuchen“. Die Antwort auf die erste Frage gibt Aufschluss über die aktuelle Beteiligungsquote. Die Antwort auf die letzte Frage gibt uns einen gewissen Indikator für den weiteren Bedarf an Plätzen, der an den Schulen aus irgendeinem Grund offensichtlich nicht gestillt werden konnte.

Wenn wir uns die Balken für die drei Erhebungswellen 2012, 2013 und 2014 anschauen, sehen wir, dass die Beteiligungsquote leicht ansteigt und bei den Profil-1-Schulen am Ende bei etwa 72 % liegt. Etwa ein Viertel der Schüler sagt, dass es nicht an den Angeboten teilnehmen will. Zu den Gründen sage ich gleich mehr. Für einen interessanten Befund halte ich auch, dass die Zahl derer, die sagen, dass sie nicht teilnehmen, aber es gern würden, im Laufe der drei Erhebungswellen abnimmt. Wir haben das als ein Ausbalancieren zwischen Angebot und Nachfrage interpretiert: dass wir also an den ganztätig arbeitenden Schulen mit Blick auf einen nicht zu stillenden Bedarf tatsächlich keinen großen Überhang haben.

Wir sehen, wenn wir auf die rechte Seite schauen, ein ähnliches Bild bei den Profil-2-Schulen. Auch hier macht die Zahl derer, die sagen, sie nehmen nicht an den Angeboten teil, würden es aber gern, einen verschwindend kleinen Teil aus. Wir haben an den Profil-2-Schulen einen deutlich größeren Anteil von Schülern, die an den Angeboten teilnehmen, als in den Profil-1-Schulen, was sich sicher auch durch das erweiterte zeitliche Angebot der Profil-2-Schulen erklären lässt. Hier ist auch die zeitliche Flexibilität größer und erlaubt es eher, daran teilzunehmen. Hier erreichen wir Teilnahmekquoten bis zu 80 %.

Eine andere spannende Frage kennen wir aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen; wir haben auch schon sehr intensiv darüber diskutiert. Die Teilnahmekquote bezieht sich auf die Antwort auf die Frage: Besuchst du Angebote? – In der KMK-Statistik ist ein teilnehmender Schüler einer, der an einem Angebot teilnimmt.

(Stecher Folie 25: „An wie vielen Tagen in der Woche besuchst du den Ganztagsbetrieb? – Primarstufe“)

Deshalb haben wir versucht, zu spezifizieren, was Teilnahme wirklich heißt, und die Frage gestellt: An wie vielen Tagen nimmst du Ganztagsangebote an deiner Schule wahr? – Hier werden die Ergebnisse für die Primarstufe, Schulen der Profile 1 und 2, gezeigt. Der

erste Eindruck ist, dass die größte Gruppe diejenigen sind, die sagen, sie nähmen solche Angebote an einem Tag wahr. Ich lasse das Wort „nur“ weg, da das eine Interpretation ist, und sage: Die meisten nehmen an einem Tag in der Woche teil. – Eine substantielle Gruppe nimmt an drei Tagen in der Woche teil. Das ist sozusagen das Maximum an Angeboten, die man in Profil-1-Schulen wahrnehmen kann, die darüber hinaus keine Angebote machen.

Die Angabe „5 Tage“ taucht auf, weil Profil-1-Schulen im Wechsel zu Profil 2 ein auf fünf Tage erweitertes Angebot haben können. Gegebenenfalls können Angebote an einem vierten oder fünften Tag gemacht werden, die nicht im Ganztagsprogramm vorgehalten sind. Die Kinder unterscheiden nicht, ob das zum Ganztagsprogramm gehört oder nicht, sondern für sie ist das ein Ganztagsangebot.

Auch bei den Profil-2-Schulen sehen wir, dass die Gruppe derjenigen, die an einem Tag teilnehmen, am größten ist. Die Teilnahme an vier Tagen kommt strukturell relativ selten vor. Auch hier nehmen die Schüler vergleichsweise selten an fünf Tagen Ganztagsangebote wahr. Gleichzeitig sehen wir, dass die Gruppe der Heavy User – wie wir sie genannt haben – abnimmt. Das will ich jetzt nicht interpretieren. Aber das ist ein Befund, den man sich vielleicht nicht wünscht – oder der zumindest Interpretationsbedarf hervorruft.

(Stecher Folie 26: „Teilnahme an Ganztagsangeboten – Sek. I, 6.-9. JG“)

Wir haben den Schülern dieselben Fragen gestellt. Wir sehen – die Teilnahme in der Sekundarstufe I wurde auch schon in den Fragen thematisiert –, dass die Quote derer, die sagen, dass sie die Angebote besuchen, ca. 45 % beträgt. Eine relativ große Gruppe – wie gesagt, hier sind die Antworten von Schülern der 6.-9. Jahrgangsstufe zusammengefasst –, erklärt, dass sie an den Angeboten nicht teilnimmt und es auch nicht möchte.

Nun könnte man argumentieren, versorgt ist ein Schüler dann, wenn er ein Angebot besuchen möchte und es auch kann oder dann, wenn er keines besuchen möchte und es auch nicht muss. Dann wären sozusagen nahezu alle Bedarfe der Schülerinnen und Schüler gedeckt. Das sehen wir auch an der Antwort auf die Frage „Nein, aber ich würde gerne die Angebote besuchen“: Es ist eine verschwindend kleine Gruppe, die das bejaht. Auch hier bietet sich die Interpretation an, dass es offensichtlich keinen großen Überhang mit Blick auf einen tatsächlich existierenden Bedarf gibt, der von den Schulen nicht abgedeckt wird.

Wir sehen auch, dass die Profil-1- und die Profil-2-Schulen mit Blick auf die Teilnahmequoten in etwa vergleichbar sind. An den Profil-2-Schulen liegen die Teilnahmequoten etwas höher, aus einem ähnlichen Grund wie dem, den ich eben für die Primarstufe genannt habe. Aus der Struktur heraus ergibt sich natürlich, dass an den Profil-3-Schulen, die zumindest für eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern ein verpflichtendes Angebot vorhalten, die Zahl derjenigen, die die Angebote besuchen, deutlich höher liegt.

(Stecher Folie 27: „An wie vielen Tagen in der Woche besuchst du den Ganztagsbetrieb? – Sek. I, 6.-9. JG“)

Auch hier wird wieder die Frage gestellt: An wie vielen Tagen besuchst du die Ganztagschule? – Für Profil-1- und Profil-2-Schulen lässt sich ein ähnlicher Befund erheben wie für die Primarstufe: Diejenigen, die die Ganztagsschulangebote nur an einem Tag in der Woche wahrnehmen, bilden die deutlich größte Gruppe unter denen, die über-

haupt Ganztagsangebote besuchen. Diejenigen, die an vier oder fünf Tagen Angebote wahrnehmen, stellen in der Sekundarstufe I eine verschwindend kleine Gruppe dar. Anders sieht es bei den Profil-3-Schulen aus, aber das ist strukturell zu erwarten.

Es ergibt sich sicherlich eine spannende Diskussion, wenn man sagt: Wenn man über die Effekte von Ganztagschule auf der Systemebene spricht, ist die Teilnahmequote ein Indikator, den man heranziehen kann. Aber wenn man sich vergegenwärtigt, dass sie meisten Schüler nur an einem Tag Angebote wahrnehmen, sollte man erkennen, dass man die Erwartungen an die Wirkung der Ganztagschule auf der Systemebene nicht zu hoch schrauben sollte; denn es ist davon auszugehen, dass eine gewisse Dauerhaftigkeit und eine gewisse Intensität des Besuchs erst die pädagogische Wirkung erzeugen.

Auch das Mittagsangebot ist ein Aspekt, der in den Fragen kurz erwähnt wird. Zumindest ist es ein Aspekt, der auf Elternabenden immer zu interessanten und teilweise sehr vehementen Diskussionen führt.

(Stecher Folie 29: „Das Mittagessen schmeckt meistens gut Schülerschaft Sek. I (6.-9. JG) – Zufriedenheit mit dem Mittagessen Eltern“)

Wir haben die Schüler, die am Ganztagsangebot teilnehmen, sehr einfach gefragt: Schmeckt dir das Essen? – Zu sagen, dass sich die Schüler alles in allem als zufrieden bezeichnen, wäre eine sehr positive Interpretation. Aber wir sehen, dass die Hälfte der Schüler mit dem Mittagessen insofern einverstanden ist, als es schmeckt. Der anderen Hälfte schmeckt es nicht so gut. Die Frage, ob das Mittagessen schmeckt, klingt ein bisschen banal, aber wenn wir sehen, dass die Schüler ein Mittagessen bevorzugt zu sich nehmen, wenn es ihnen schmeckt, stellen wir fest, dass das ein ganz wichtiger Indikator ist.

Die Eltern dagegen sind etwas zufriedener mit dem Mittagessen.

(Zuruf: Sie müssen es ja nicht essen!)

– Sie sind nicht die Konsumenten. – Aber das bezieht sich natürlich auch auf Aspekte wie die, dass das Essen vorgehalten wird und dass es pünktlich zur Verfügung steht. In der Hinsicht sind die Eltern großteils zufrieden.

(Stecher Folie 31: „Teilnahmegründe an Ganztagsangeboten – Elternangaben“)

Teilnahmegründe aus Sicht der Eltern: Warum Schülerinnen und Schüler ein Ganztagsangebot besuchen, ist natürlich eine ganz wichtige Frage. Hier haben wir Daten zu der Perspektive erhoben. An allererster Stelle steht der Wunsch des Kindes. Wir können sagen, dass sich Eltern in der Regel nicht gegen den Wunsch des Kindes entscheiden, es in eine Ganztagschule zu schicken. Wenn es nicht möchte, machen sie das nicht. Das ist ein ganz spannender Aspekt. Wir hätten ihn angesichts der modernen Familienstrukturen vielleicht auch erwarten können.

Aber das bedeutet auch, dass über den beim Kind geweckten Wunsch Bedarf erzeugt werden kann. Ich sage es noch einmal etwas anders: Die Werbung für die Attraktivität des Programms bei den Kindern ist ein ganz wichtiger Aspekt. Die Eltern muss man zwar auch darüber informieren, aber man muss die Kinder und Jugendlichen unmittelbar ansprechen, weil sie sozusagen der zentrale Träger der Entscheidungen sind.

Wichtig und am häufigsten genannt sind bessere Kontakte, bessere Förderungsmöglichkeiten und die Förderung der Selbstständigkeit. Das heißt, nach dem Wunsch des Kindes stehen für die Eltern vor allen Dingen Förderaspekte im weitesten Sinne – also nicht immer nur kurrikular bezogen – im Vordergrund. Die berufliche Tätigkeit wird von etwa 50 % der Eltern als Teilnahmegrund angegeben. Die Bedeutung der verlässlichen Betreuung, die damit in der Regel korrespondiert, steigt etwas. 78 % der Eltern geben dies als einen Grund für die Teilnahme an. Wir sehen also, neben dem Wunsch des Kindes ist die Qualität der Angebote mit Blick auf Förderaspekte entscheidend. Gleichzeitig dürfen wir den Betreuungsaspekt keinesfalls vernachlässigen. Er spielt für viele Familien eine wichtige zusätzliche Rolle.

(Stecher Folie 33: „Einstellung zur Ganztagschule Eltern vs. Lehrpersonal, 3. Welle 2013)

Zum Schluss komme ich auf eine ganz spannende Frage zu sprechen, die auch politisch sehr diskutiert wurde – teilweise etwas kontrovers –: Wir haben die Einstellung zur Ganztagschule erfragt. Wir haben nicht nur die Schulleitungen, sondern auch die Lehrkräfte, das weitere pädagogische Personal und die Eltern gefragt, wie ihre grundsätzlichen Einstellungen zur Ganztagschule sind. Beginnen wir mit der unten stehenden Aussage, hinter der sich die längeren Balken befinden, nämlich dass die Ganztagschule eine Schule der Zukunft ist: Wir erkennen bei den Eltern und beim Lehrpersonal eine relativ hohe Überzeugung, dass dem so ist.

Mit Blick auf das Thema „Familie und Ganztagschule“ war ein Kritikpunkt, dass die Ganztagschule den Familien womöglich Zeit nimmt. Man kann nicht sagen, dass diese Perspektive nicht geteilt wird, aber sie ist keine Mehrheitsperspektive, auch nicht bei den Eltern.

Interessant ist aber die Antwort auf die Frage, ob die Ganztagschule für alle Kinder verpflichtend sein soll, was letztlich, was die Umsetzung betrifft, auf eine Strukturdiskussion im Hinblick auf offene und gebundene Ganztagschulen hinauslaufen würde. Während wir bei den Lehrkräften durchaus von einer leichten Mehrheit sprechen können, sind es bei den Eltern nur 29 %. Es findet sich also bei den Eltern keine Mehrheit für eine flächendeckende verpflichtende Teilnahme der Kinder an der Ganztagschule. Ich will das jetzt nicht interpretieren. Diese Zahl ist bereits vielfach, auch in der Presse, interpretiert worden. Vielleicht können wir in der Diskussion noch einmal darauf eingehen. – An der Stelle möchte ich meinen Vortrag beenden.

Vorsitzender: Wir kommen zur Fragerunde. Die erste Frage kommt von Frau Gerarts.

SV Dr. Katharina Gerarts: Vielen herzlichen Dank für Ihren Vortrag. Sie haben uns sehr interessante Zahlen geliefert.

Erstens. Für mich stellt sich neben dem quantitativen Aspekt, den Sie, wie ich finde, sehr ausführlich dargestellt haben, immer auch die Frage nach der Qualität. Insofern würde mich interessieren, ob Sie, und wenn nein, warum nicht, auch die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Ganztagschule untersucht haben. Es gibt dazu bereits einige Daten. Gerade in Bezug auf die Fragen der letzten und der vorletzten Folie hätten mich auch die Antworten der Schülerinnen und Schüler sehr interessiert. Ich denke beispielsweise an die Einstellung zur Ganztagschule. Haben Sie dazu Daten?

Zweitens wüsste ich gern, ob sie auch den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler erfragt haben: ob Sie an den Stellen, an denen Sie die Schülersicht herausgestellt haben, auch nach der Herkunft der Kinder unterschieden haben. Ich weiß, dass es da zumindest bundesweit sehr unterschiedliche Ergebnisse gibt. Das würde mich auf Hessen bezogen sehr interessieren.

Herr **Nagel**: Ich habe nur eine kurze Frage zur letzten Folie. Wer ist denn dort befragt worden? Setzt sich der Kreis der Befragten aus denjenigen zusammen, die bereits Ganztagschulen besuchen, oder ist das eine umfassende Frage?

Herr Prof. **Dr. Stecher**: Das kann ich ganz kurz sagen: Befragt worden sind die Eltern, die Schüler in der Ganztagschule haben.

Abg. **Kerstin Geis**: Ich habe mehrere Fragen. Eine davon ist inhaltlicher Natur und bezieht sich auf eine Ihrer Folien. Die Folie hatte die Seitenzahl 27. Wenn wir sie uns noch einmal gemeinsam anschauen könnten, wäre ich dankbar.

(Stecher Folie 27: „An wie vielen Tagen in der Woche besuchst du den Ganztagsbetrieb? – Sek. I, 6.-9. JG“)

Ich bin sehr erstaunt über die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die nur an einem, an zwei oder an drei Tagen ganztägigen Unterricht besucht haben. Als langjährige Elternbeirätin in einer gebundenen Ganztagschule habe ich festgestellt, dass das gar nicht geht.

Die zweite Frage ist, wie Sie es sich erklären, dass es zu einer Abnahme der Zufriedenheit in Profil-3-Schulen kommt. Darüber haben Sie referiert.

Meine dritte wesentliche Frage ist: Im Rahmen der Entwicklung von Ganztagschulen ist es vorgesehen, dass sich die Schulen irgendwann in ihren Profilen weiterentwickeln. Wir haben hier einen Überblick bekommen – mit Zahlen –, wonach rund 970 Schulen in Hessen ganztägig arbeitende Schulen sind. 780 dieser Schulen sind aber Profil-1-Schulen. Konnten Sie dabei auch feststellen, ob sich die Schulen auf den Weg machen oder in ihren Schulprogrammen Konzepte hinterlegen, die bedeuten, dass sie sich zu Profil-2-Schulen oder zu Profil-3-Schulen weiterentwickeln wollen? Was ist mit diesen Schulen passiert?

Herr Prof. **Dr. Stecher**: Ich habe gerade gegrübelt. Herr Nagel, ich muss auf Ihre Frage noch einmal antworten. Es war Quatsch, was ich eben gesagt habe. Wir haben die Daten immer für vollständige Klassen erhoben: für die Schüler und für alle Elternteile. Das betraf natürlich auch Schüler, die nicht daran teilnehmen.

(Herr Nagel: Aber in den ganztägig arbeitenden Schulen!)

– Stimmt, das muss ich dazusagen. Diese 35 Schulen sind alle ganztägig arbeitende Schulen. Es sind keine Halbtagschulen dabei.

Ich beginne mit der Frage nach der Qualität aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler: Das haben wir schon erhoben. Daten zur Qualität muss man bei Schülerinnen und

Schülern etwas anders erheben als bei Älteren oder bei Lehrkräften. Wir haben die Schüler gefragt: Lernst du durch die Angebote etwas? Machen dir die Angebote Spaß? Möchtest du gern mehr Angebote haben? – Wir können durchaus sagen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler angibt, dass ihr die Angebote Spaß machen.

Das ist ein einzelner Indikator für Qualität. Aber wir wissen aus der Schul- und Unterrichtsforschung, dass der Indikator „Spaß an etwas haben“ ein wichtiger Lernindikator ist. Deshalb ist er für Schülerinnen und Schüler ein nicht unerheblicher Indikator. Ich kann in der Pause die Folie heraussuchen und Ihnen spezifisch zeigen, dass wir auch in der Sekundarstufe I 75 bis 80 % zufriedene Schüler haben. Ich hatte diese Folie nicht gezeigt.

(SV Dr. Katharina Gerarts: Und der Hintergrund?)

– Den sozioökonomischen Hintergrund haben wir erhoben, soweit das bei einer Schülerbefragung möglich ist.

Wir können fragen, so, wie es auch StEG untersucht hat – das ist eine wichtige Frage –: Erreicht eine Ganztagschule die Schülerinnen und Schüler, die sie erreichen soll? – Eine Ganztagschule soll auch Lerndefizite ausgleichen, also speziell die erreichen, die vielleicht Nachteile im Hinblick auf ihre schulische Karriere haben. Wir können sagen, dass die Teilnahmequoten bei Kindern mit Migrationshintergrund und bei Kindern ohne Migrationshintergrund relativ gleich sind. Das hat auch StEG schon gezeigt; bundesweit ist das ebenfalls so.

Beim sozioökonomischen Status ist es, was die Teilnahmequoten betrifft, ähnlich. Es ist ein bisschen problematisch in der Primarstufe. Dort haben wir eine etwas geringere Beteiligungsquote bei Schülerinnen und Schülern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, was ein Problem dahin gehend darstellt, dass wir hier nicht alle Schülerinnen und Schüler erreichen, die wir erreichen wollen. Das kann man kurz so festhalten.

Frau Geis, Sie müssen mir noch einmal ganz kurz Ihre Stichworte nennen.

Abg. **Kerstin Geis:** Das war zum einen die Frage, wie diese Befragungsergebnisse zu Profil 3 zustande kommen. Die andere Frage bezieht sich darauf, wie es mit der Weiterentwicklung von Profil-1-Schulen zu Profil-2-Schulen und von Profil-2-Schulen zu Profil-3-Schulen aussieht.

Herr Prof. **Dr. Stecher:** Zur Weiterentwicklung von Profil-1-Schulen zu Profil-2-Schulen und von Profil-2-Schulen zu Profil-3-Schulen haben wir nichts erhoben. Wir können also auf der Grundlage unserer Studie nicht sagen, welche Bestrebungen es bei den Schulen gibt. Man muss wohl eher bei dem Fachreferat, in dem die Anträge gestellt werden, nachfragen, welche grundsätzliche Entwicklung es hier gibt.

Ich könnte die Frage für die Bundesebene beantworten. Zumindest die KMK-Statistik zeigt, dass sich offene Ganztagschulen nicht zwangsläufig, wie man es vielleicht erwartet hat, zu teilgebundenen oder vollgebundenen Ganztagschulen weiterentwickeln, sondern dass sie mehrheitlich so geblieben sind, wie sie sind, seitdem wir die KMK-Statistik kennen.

Warum hier aus Schülersicht sozusagen etwas auftaucht, was aus struktureller Sicht nicht sein kann oder nicht sein darf: Zum einen haben wir eine gewisse Ungenauigkeit bei der

Bestimmung dessen, was ein Schüler als Ganztagsangebot wahrnimmt. Wir haben versucht, das zu beschreiben: Besuchst du Angebote am Nachmittag, die nicht Unterricht sind und zusätzlich stattfinden?

(Herr Nagel: Das ist etwas anderes!)

Wir können sie nicht fragen: „Nimmst du an Ganztagsangeboten teil?“, weil sie diesen Begriff für sich nicht verwenden.

(Abg. Kerstin Geis: An Ganztagschulen findet nachmittags Unterricht statt!)

– Das, was nicht Unterricht ist. Wir haben explizit gefragt: Nimmst du an deiner Schule an Angeboten teil, die nicht Unterricht sind?

(Herr Nagel: Das ist der entscheidende Punkt! Bei Profil-3-Schulen sind sie quasi Unterricht! – Gegenruf des Abg. Gerhard Merz: Aber sie werden so nicht wahrgenommen!)

– Eben. – Beim Wahlpflichtunterricht gibt es für die Schüler unter Umständen eine gewisse Unschärfe bei der Frage, ob das Unterricht oder ein zusätzliches Angebot ist. Aber ich darf eines hinzufügen: Wir haben in der bundesweiten Studie auch für die vollgebundenen Ganztagschulen Befunde erhoben, die strukturell so nicht vorgesehen waren: dass wir auch in vollgebundenen Ganztagschulen viele Schüler haben, die nur an einem Tag oder an zwei Tagen teilnehmen. Aber in einigen Bundesländern ist es auch nicht vorgeschrieben, dass in einer vollgebundenen Ganztagschule alle Schüler an allen Tagen an den Angeboten teilnehmen. Das ist sehr unterschiedlich geregelt. Ich bin mir auch nicht sicher, ob es in den Profil-3-Schulen verpflichtend ist, dass alle Schüler an fünf Tagen an den Angeboten teilnehmen.

(Zurufe)

– Okay, dann haben wir durch die Befragung der Schüler hier eine gewisse Ungenauigkeit.

Abg. **Gerhard Merz:** Bevor ich zu meinen anderen Fragen komme, habe ich eine Nachfrage zu dem letzten Aspekt. Wir verstehen unter der gebundenen Ganztagschule eine, in der sich sozusagen das unterrichtliche Angebot auf den ganzen Tag erstreckt, sodass es im Grunde keinen Unterschied zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten gibt, sondern das bildet sich insgesamt in einem Konzept ab. Vielleicht sagen Sie noch einmal etwas zu dem Spannungsverhältnis zwischen dieser Auffassung – wenn das als Grundannahme richtig ist – und dem Befund, über den wir eben diskutiert haben.

Das führt gleich zu meiner ersten Frage. Sie hatten über die Programmatik gesprochen: eigenständiges Ganztagsprogramm oder Einbettung des Programms in das allgemeine Schulprogramm. Ich habe herausgehört, dass Sie Ersterem den Vorzug geben. Nun wäre es unter dem Aspekt, über den wir gerade diskutiert haben, eigentlich logischer, wenn die Ganztagskonzeption in die allgemeine Schulkonzeption mit eingebunden wäre. Vielleicht können Sie zu dem Spannungsverhältnis auch noch etwas sagen.

Die zweite Frage bezieht sich auf den durchaus umkämpften Aspekt: Nimmt uns die Ganztagschule die Kinder weg? – Ich will das einmal etwas schärfer formulieren, so, wie es Frau Wiesmann vielleicht sagen würde.

(Zuruf der Abg. Bettina Wiesmann)

– Sehen Sie, sie stimmt zu. – Gibt es, insbesondere in Bezug auf die gebundenen Ganztagschulen, vergleichende Untersuchungen dazu, wie viel Zeit die Familien dann mit ihren Kindern verbringen – das ist der quantitative Aspekt – und welche Qualität diese Zeit hat? Welche Rolle spielt z. B. das Beschäftigen mit den Hausaufgaben in der Familienzeit?

Das führt zu meiner letzten Frage: Welche Erkenntnisse gibt es über die pädagogische Wirkung im Verhältnis zur Häufigkeit der Teilnahme an den Angeboten der Schulen der Profile 1,2 und 3? Das betrifft z. B. Noten und Versetzungen – all das, was durch den schulischen Erfolg abgebildet wird.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich kann direkt daran anknüpfen. Auch ich hätte diese Frage stellen wollen. Ich fasse sie etwas weiter: Wird in Hessen der Erfolg von Ganztagschule untersucht, z. B. auch im Rahmen Ihrer Studien? Das würde mich im Hinblick auf die Schulleistungen interessieren, die eben angesprochen waren, aber auch im Hinblick auf die Frage, ob sich die Hoffnung erfüllt – die wir alle wahrscheinlich hegen –, dass die Förderung der Schwächeren oder Benachteiligten bzw. aller Schüler, die es gebrauchen können, wirklich die gewünschten Ergebnisse zeitigt.

Sollte es solche Untersuchungen geben, würde mich interessieren, ob es sie auch nach Schulstufen und vor allen Dingen nach Schulformen unterschieden gibt; denn wir haben in Schulen unterschiedlicher Schulformen – das hat in der Darstellung bisher noch nicht eine solche Rolle gespielt – durchaus unterschiedliche Inanspruchnahmen von Ganztagskonzepten. Das ist auch ein Teil der Diskussion.

Ich möchte eine zweite Frage zu dem Thema anschließen, was die Schülerinnen und Schüler von der Ganztagschule halten und von welcher Position aus sie darauf schauen. Mir ist durch bruchstückhafte Recherchen deutlich geworden – das ist auch unsere Frage 7 –, dass fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an hessischen Schulen die Ganztagsangebote nicht so gern wahrnimmt und dafür auch Gründe genannt hat. Sie haben das auch teilweise gezeigt. Auf die Gründe sind Sie, vielleicht aus zeitlichen Gründen, nicht so sehr eingegangen. Ich möchte Sie bitten, das noch einmal zu machen; denn ich glaube, damit kann man die Motivationslage der Kinder ganz gut beleuchten. Dann kann man sich fragen: Will man das einfach so hinnehmen? Will man das ändern? Was hält man davon?

Abg. **Barbara Cárdenas:** Zum einen möchte ich Sie fragen, ob wir Ihre Präsentation bekommen können. – Danke schön.

Zum anderen habe ich folgende Nachfrage: Es gab eine Folie, auf der deutlich wurde, dass die materiellen Ressourcen von Profil-3-Schulen abgenommen haben. Was ist da erhoben worden? Wie ist das begründet worden? Was können Sie dazu noch sagen?

Dann habe ich noch eine Frage zur Definition von Ganztagschule, an der wir hier, wie ich finde, ein bisschen herumknapsen. Ich habe es so verstanden – so steht es auch in

der Definition des HKM –, dass an fünf Tagen Betreuung, Unterricht und verpflichtende Angebote vorgehalten werden. Das heißt aber nicht, dass an allen fünf Tagen nachmittags verpflichtender Ganztagsunterricht stattfinden muss. Das entspricht dem, was auch in der KMK-Definition steht, nämlich dass an mindestens drei Tagen nachmittags verpflichtender Unterricht stattfinden muss und dass an den anderen beiden Tagen – meistens wählen die Schulen den Montag und den Freitag – nur bis Mittag verpflichtender Unterricht stattzufinden braucht. Ist das die Definition, die auch Sie zugrunde legen?

Selbst dann kann es nicht sein – das hat Frau Geis schon angemerkt –, dass nur an einem Tag in der Woche verpflichtender Unterricht stattfindet. Wenn eine Unschärfe hineingekommen ist, weil die Fragen falsch gestellt worden sind bzw. weil ungefragt von den Definitionen der Schüler ausgegangen wurde, ist das für mich in gewisser Weise eine Bankrotterklärung dieser Studie.

Letzter Punkt. Ich sehe einen gewissen Widerspruch. Auf einer Folie haben Sie dargestellt, dass zwar nur 29 % der Eltern Ganztagschulen befürworten – bei den Lehrern sind es 51 % –, aber über 80 % denken, das sei die Schule der Zukunft. Ich frage mich, ob die geringe Zustimmung der Eltern auch damit zusammenhängt, dass diese Eltern die Möglichkeiten der gebundenen Ganztagschule gar nicht kennen. Wir wissen schließlich, dass die meisten Ganztagschulen nur Profil-1-, maximal Profil-2-Schulen sind. Von daher haben die Eltern vielleicht auch ein falsches Verständnis von Profil-3-Schulen, also von gebundenen Schulen. Ich kann das jedenfalls immer wieder bei Diskussionen feststellen.

Herr Prof. **Dr. Stecher**: Jetzt ist die Studie selbst angesprochen worden. Ich habe mich, was das Ganztagskonzept einerseits als eigenständiges Konzept und andererseits als Teil des Schulprogramms betrifft, bemüht, die Zahlen nur vorzustellen und sie nicht zu interpretieren. Natürlich ist das keine Aussage über die Qualität. Ich hatte das ein bisschen lapidar in einem Nebensatz ausgedrückt: Das Ganztagskonzept ist kein Anhängsel des allgemeinen Schulprogramms, sondern ist eigenständig erarbeitet. – Wir können zumindest feststellen, dass diese Eigenständigkeit anscheinend an den Schulen zunehmend eine Rolle spielt, wobei das in der Tat keine Aussage über die Qualität ist.

Was wir mit Blick auf Ihre Frage in der Tat untersuchen müssten, ist, ob dieses eigenständige Ganztagskonzept ein Eigenleben führt oder ob es ins allgemeine Schulprogramm integriert ist. Das haben wir nicht befragt. Man müsste auch mittels einer Dokumentenanalyse herausfinden, inwieweit das ganze Konzept sozusagen angebunden bleibt. Grundsätzlich können wir aber zumindest die Entwicklung zu eigenständigen Konzepten feststellen.

Sie haben die Familienzeit angesprochen. Wir haben für die Hessische Ganztagschulstudie vieles erhoben, was ich Ihnen heute leider noch nicht präsentieren kann, weil wir mit den Auswertungen an manchen Stellen noch nicht so weit sind, wie wir uns das vorstellen oder vorgestellt haben. Aber wir können sagen, auch aufgrund der Ergebnisse anderer Studien, dass den Familien in der Regel keine qualitative Zeit verloren geht. Ich habe noch eine Folie dabei, bei der es um die Antworten auf die Frage an die Eltern geht: Belastet Sie die Teilnahme Ihres Kindes an der Ganztagschule? – Wir sehen durchaus, dass es positive Effekte gibt. Vor allem sozioökonomisch schlechter gestellte Eltern sagen: Ja, die Ganztagschule unterstützt mich beispielsweise dadurch, dass ich nicht bei den Hausaufgaben helfen muss. – Wir sehen hier also durchaus positive Effekte. Die Kollegen vom Deutschen Jugendinstitut haben das sehr intensiv untersucht.

Wir können pauschal sagen, dass qualitative Familienzeit durch die Ganztagschule nicht verloren geht. Das betrifft auch das Familienklima, das von StEG untersucht worden ist: Das Familienklima leidet nicht darunter, dass Schülerinnen und Schüler permanent die Ganztagschule besuchen. Wir haben das extra anhand von Schülern untersucht, die die Ganztagsangebote an fünf Tagen wahrnehmen. Es gibt keine Veränderungen in der Einschätzung der Qualität der Beziehungen zu den Eltern. Das kann man erst einmal so stehen lassen. An einigen Stellen kann man sogar positive Effekte feststellen. Von negativen Effekten brauchen wir im Moment, jedenfalls was die quantitative repräsentative Forschung anbelangt, nicht auszugehen.

Ein ganz wichtiger Punkt ist die pädagogische Wirkung und deren Intensität, die in zwei Fragen angesprochen wurde. StEG zeigt sehr deutlich – das können wir auch mit der Hessischen Ganztagschulstudie verdeutlichen –, dass wir pädagogische Wirkungen, sei es auf die sozialen Kompetenzen, sei es auf das Lernen, nur dann erwarten können, wenn wir es mit Heavy Usern zu tun haben. Bei einem Schüler, der an einem Tag ein Angebot besucht, bei dem es sich z. B. um eine Basketball-AG handelt, können wir nicht erwarten, dass sich irgendetwas an seinen Leistungen im Fach Mathematik ändert. Vielleicht können wir bei den sozialen Kompetenzen etwas erwarten. Aber die Dosis ist sozusagen zu homöopathisch, als dass wir eine pädagogische Wirkung erwarten könnten. Wir würden von einem Unterricht, der einmal pro Woche stattfindet, auch keine großen Wirkungen erwarten.

Die Forschung zeigt in der Tat sehr deutlich, es müssen zwei Faktoren gegeben sein, damit pädagogische Wirkungen eintreten: Die Kinder und Jugendlichen müssen häufig hingehen, und die pädagogische Qualität muss stimmen. Bei hoher Qualität und häufiger Teilnahme sehen wir in der Tat eine Wirkung der Ganztagschule. Anders gesagt: Das, was außerunterrichtlich an einer Ganztagschule gemacht wird, wirkt. Ich habe auch Folien dabei, die ich nachher noch zeigen kann.

Es wurde gefragt, wie es bei benachteiligten Schülern in Bezug auf die Wirkung aussieht. Wir können zeigen, dass beispielsweise Schüler mit Migrationshintergrund sagen: Ich lerne in den Angeboten Dinge, die ich im Unterricht nicht lerne und die mir helfen, gute Noten zu schreiben. – Das ist bei Kindern mit Migrationshintergrund deutlicher ausgeprägt als bei Schülern ohne Migrationshintergrund. Das war ein sehr interessanter Befund, der zeigt, dass wir, zumindest was die subjektive Einschätzung anbelangt, die nicht ganz unerheblich ist, sehen können, dass die Ganztagschule bei den Gruppen, die wir als ihre Zielgruppe identifizieren können, durchaus positive Wirkungen haben kann.

Die Forschung zeigt, dass die Noten von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe 1 im Durchschnitt schlechter werden. Wir können nachweisen, dass dies bei Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I, die dauerhaft und intensiv an Ganztagsangeboten teilnehmen, so nicht der Fall ist. Die Noten werden nicht durchschlagend besser, aber sie werden nicht um so vieles schlechter wie bei den anderen, die nicht an den Angeboten teilnehmen. Es gibt hier durchaus eine positive Wirkung auf die Noten.

Es ist eben auch die Versetzung angesprochen worden: Wir können zeigen, dass Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen ein geringeres Risiko haben, durchzufallen, als die Schüler anderer Schulen. Wir können also durchaus auch einige positive Effekte auf Lernleistungen feststellen.

Bislang ist in der Forschung allerdings noch nicht untersucht worden – jedenfalls nicht in dem Sinne, dass man die Effekte hätte nachzeichnen können –, ob der Ganztagschulbesuch auf das Abschneiden in standardisierten Leistungstests, wie sie etwa bei PISA

oder IGLU verwendet werden, Effekte hat. Es gibt einige Publikationen dazu, aber die haben meistens nicht berücksichtigt, ob die Schüler die Angebote tatsächlich intensiv nutzen. Bei IGLU gibt es eine Publikation, in der es um Schüler geht, die eine Ganztagschule besuchen – unabhängig davon, ob sie die Angebote wahrnehmen; das ist nicht erhoben worden. Diese Schüler unterscheiden sich nicht von Schülern einer Halbtagschule. Aber das war auch nicht zu erwarten; denn in die Ganztagschulen gehen auch Schüler, die nicht an den Angeboten teilnehmen.

Dann wurde eine Frage nach den Gründen für die Nichtteilnahme gestellt. Das könnte ich nachher auch anhand einer Folie zeigen; ich habe sie dabei. Jetzt verlasse ich ein bisschen die Rolle des Statistikers. Der Statistiker stellt seine Folien vor, und die Interpretation bleibt dann dem Plenum überlassen. Ich schlüpfte stattdessen etwas in die Rolle eines Jugendforschers. Es werden folgende Gründe für die Nichtteilnahme angegeben: Ich möchte nachmittags allein sein; ich brauche keine Betreuung; ich möchte mich mit meinen Freunden treffen. – Als Jugendforscher würde ich sagen, das sind Gründe, die wir mit der Ganztagschule nicht unbedingt beeinflussen können.

Grundsätzlich stellt sich die Frage: Müssen wir sie beeinflussen? Müssten wir einen Jugendlichen, der nachmittags gern allein sein möchte, sozusagen in die Ganztagschule locken? – Das will ich jetzt offenlassen. Aber ich würde von dieser Seite aus nicht sagen, dass es problematische Gründe sind. Problematische Gründe wären es aus meiner Sicht, wenn ein Jugendlicher sagte: Ich würde eigentlich ganz gern hingehen, aber das, was die machen, ist so schrecklich, dass ich keinesfalls auch noch die Nachmittage in dieser Schule verbringen möchte. – Diese Gründe – wir haben sie auch erfasst, z. B. dass man dort nichts Interessantes lernt – sind, als Antwort auf die Frage, warum man nicht in die Schule geht, von ihrer Prominenz her deutlich geringer als die sozusagen jugendkulturell bedingten Gründe, die unter Umständen gar nichts mit der Schule und deren Qualität zu tun haben. Als Jugendforscher wäre ich, was die Jugendlichen betrifft, da erst einmal gelassen. Das soll nicht heißen, dass man sie nicht locken soll. Aber es soll auch heißen, dass sie, jedenfalls nicht alle, nachmittags in die Schule kommen müssen.

Dann hatten Sie die Zufriedenheit der Schulleitung mit den materiellen Ressourcen angesprochen. – Wir haben nicht gefragt: Warum sind Sie zunehmend unzufrieden? – Das wäre eine Frage für eine qualitative Studie gewesen. Dann hätten wir mit den Schulleitungen sprechen müssen. Womit lässt sich das begründen? Woran kann es liegen, dass in den Profil-3-Schulen die Zufriedenheit mit den materiellen Ressourcen abnimmt? – Da würde ich gegebenenfalls Informationen aus dem Fachreferat erfragen.

Natürlich möchte ich gern auf die Auffassung eingehen, es handele sich um die „Bankrotterklärung der Studie“ – eine Auffassung, die ich selbstredend nicht teile. Ich habe es als eine gewisse „Unschärfe“ der Abfrage bei den Schülern bezeichnet, die unter anderem, wie auch Herr Merz vorhin gesagt hat, durch die Trennung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten zustande kommt. Es gibt Schulen, die haben das nicht: Unterricht und außerunterrichtliche Angebote sind da nicht so einfach zu trennen. Das ist aber die Minderheit. Die meisten Schulen können mit dieser Trennung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten ganz gut arbeiten. Aber es gibt in der Tat Schulen, die können das nicht. Das könnte schon ein struktureller Grund dafür gewesen sein, dass sich die Schüler nicht entscheiden konnten: Bin ich in einem Ganztagsangebot, oder bin ich im regulären Teil des Unterrichts?

Erlauben Sie mir den Vorschlag, dass wir uns erst einmal die Schulen anschauen, bevor wir sagen, dass in der Studie falsch erhoben worden ist. Wenn, dann ist das eine kleine

Gruppe, was nicht die Befunde als Ganzes diskreditiert. Ich würde mir erst einmal die Schulen anschauen – wenn wir es denn könnten. Datenschutzrechtlich geht das natürlich nicht. Jedenfalls würde ich mir gern die Schulen anschauen, deren Schüler angeben: Ich gehe nicht an drei Tagen hin. – Das sage ich nicht, weil ich den Angaben der Schüler gegenüber grundsätzlich misstrauisch bin, sondern weil ich mir die Schule gern daraufhin anschauen möchte, ob es nicht einen Grund dafür gibt, warum der Schüler das so wahrgenommen hat. Das würde ich erst einmal in Klammern setzen. Aber das ist in der Tat ein Punkt, über den wir mit Leuten aus der Praxis intensiv diskutieren müssen: Kann das nicht doch in Einzelfällen vorkommen?

(Abg. Barbara Cárdenas: Meine Fragen sind noch nicht ganz beantwortet!)

– Sie haben noch nach der Zustimmung der Eltern zur gebundenen Ganztagschule gefragt.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Ich hatte eine Frage nach der Definition: ob sie wirklich mit der KMK-Definition identisch ist, die ich eben vorgelesen habe.

Die zweite Frage bezog sich auf den Widerspruch zwischen der Zustimmung zu der Aussage, die Ganztagschule sei die Schule der Zukunft – über 80 % –, und der gleichzeitigen angeblichen Ablehnung der verpflichtenden Ganztagschule durch die Eltern. Kann man das nicht damit erklären, dass die Eltern keine verpflichtende Ganztagschule kennen, sondern nur Profil-1- und Profil-2-Schulen?

Herr Prof. **Dr. Stecher**: Es geht um diese Folie. von der ich mir schon vorher vorgestellt habe, dass wir intensiv darüber diskutieren:

(Stecher Folie 33: „Einstellung zur Ganztagschule Eltern vs. Lehrpersonal, 3. Welle 2013“)

Erst kurz zur Definition: Die Definition von Profil 1, Profil 2 und Profil 3, die unserer Stichprobe zugrunde liegt, stimmt mit der Definition in der Richtlinie überein. Die Definition von Profil 1 entspricht mindestens der KMK-Definition. Von daher sind das auch im Sinne der Statistik der Kultusministerkonferenz alles Ganztagschulen. Wir haben die in der Richtlinie vorgesehene Definition verwendet.

Was die beiden Fragen deutlich voneinander unterscheidet: Die Aussage „Die GTS ist Schule der Zukunft“ enthält keinen Hinweis darauf, welche Form der Ganztagschule die Schule der Zukunft sein soll. Da die Ganztagschule, wie wir gesehen haben, für 50 bis 60 % der Eltern bei der Betreuung eine Rolle spielt – Förderung, aber auch Betreuung –, ist sie ein Angebot an Familien, das für sie wichtig ist und von vielen auch genutzt wird, um diesen Betreuungsaspekt abzubilden.

Das bedeutet aber nicht automatisch gleichzeitig – das ist die Diskrepanz zu der oben stehenden Frage –, dass die Familien davon überzeugt sind, dass das Modell der vollgebundenen Ganztagschule die Schule der Zukunft sein muss. Das ist der Unterschied zwischen einem offenen Angebot, das die Familien wahrnehmen können, und einem verpflichtenden Angebot, das die Familien wahrzunehmen hätten. Wir müssen das so interpretieren, dass diesbezüglich bei den Eltern durchaus ein Perspektivenunterschied besteht. Die Zustimmung zu der Aussage „Die GTS ist Schule der Zukunft“ würde ich

durchaus als einen Auftrag und als ein positives Signal für die Ganztagschulentwicklung insgesamt sehen.

Abg. **Christoph Degen:** Ich kann meine Fragen kürzer halten, weil einiges schon beantwortet wurde. Ich habe noch drei Punkte.

Der erste Punkt bezieht sich auf Ihre Stichprobe und die Profil-3-Schulen. Unserer Statistik nach haben wir in Hessen 91 Profil-3-Schulen. Meiner Kenntnis nach ist eine ganze Reihe Förderschulen darunter; denn gerade bei solchen Schulen gehört das dazu. Deswegen ist meine Frage: Haben Sie zwischen den Schulformen unterschieden? – Schließlich hat das auch Auswirkungen auf die materielle Ausstattung. Gerade die Förderschulen sind da in der Regel anders ausgestattet.

Die zweite Frage bezieht sich auf die Entwicklung in Richtung der einzelnen Profile. Da möchte ich Sie um Ihre Einschätzung bitten: Meinen Sie, dass sich Schulen von Profil-1- zu Profil-2- und dann zu Profil-3-Schulen entwickeln sollten, oder ist es auch denkbar, dass Schulen mit einem entsprechend unterfütterten Konzept von null aufs Ganze gehen und sich gleich zu Profil-3-Schulen entwickeln?

Die dritte Frage bezieht sich auf die Kooperationen von Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern, insbesondere Vereinen. Das haben Sie im Rahmen Ihrer Präsentation kurz angesprochen. Mich würde sehr interessieren, ob es Best-Practice-Beispiele dafür gibt, wie solche Kooperationen funktionieren können: was dafür notwendig ist und wie man Vereine finanziell mit einbinden kann, sodass die da etwas übernehmen. Welche funktionierenden Modelle gibt es? – Ich bin immer viel in Vereinen unterwegs und höre, dass die Vereine die Ganztagschule häufig als Konkurrenz auffassen. Ich bin aber der Meinung, das kann eine Win-win-Situation sein. Zum Beispiel können junge Leute so auf Vereinsaktivitäten aufmerksam gemacht werden.

Abg. **Daniel May:** Prof. Stecher, vielen Dank für Ihren Vortrag. Ich habe zwei Verständnisfragen.

Erste Frage. Kennen Sie neben der Befragung, die auf dieser Folie präsentiert wird, eine Befragung der Eltern insgesamt – über diejenigen hinaus, deren Kinder sowieso schon an ganztätig arbeitenden Schulen sind –, sodass wir die tatsächliche Nachfrage beurteilen können? – Ich weiß nicht, ob Sie die Frage beantworten können.

Zweitens habe ich eine Verständnisfrage zu den Folien 15 bis 17. Da geht es um die Zufriedenheit der Schulen mit ihrer Ausstattung. Beim Personal kann man sich das sicherlich vorstellen. Was die anderen Säulen betrifft, würde mich interessieren, wonach Sie gefragt haben: ob tatsächlich so gefragt wurde oder ob sie noch Beispiele benannt bekamen.

SV **Josef Kraus:** Herr Prof. Stecher, das Anbieten von Ganztagschulbetreuung – in welcher Form auch immer – erfordert eine ganze Menge Investitionen, z. B. ins Bauliche: Mensabauten, Ruheräume, Aufenthaltsräume usw. Nun wird in diesem Raum keiner sitzen – zumindest heute nicht –, der Schule und Bildung in erster Linie nach Rentabilitäts Gesichtspunkten bewertet. Trotzdem habe ich eine Frage: Wie ist es mit der Kapazitätsauslastung von Ganztagschulen? Ich sehe z. B., dass die höchsten Werte für die

Nutzung bei 40 % liegen, wobei das an einem Tag in der Woche der Fall ist. Wenn ich 40 % mal 20 % rechne, komme ich auf eine Auslastung von 8 %.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher:** Ich möchte mit einer Feststellung beginnen. Ich möchte behaupten, dass wir, wenn wir das, was wir in den letzten zehn Jahren des Ganztagschulbaus erreicht haben, mit den traditionellen Ganztagschulmodellen im internationalen Kontext vergleichen, erkennen, dass wir gar nicht ernsthaft davon sprechen können, dass wir Ganztagschulen ausgebaut hätten und im Hinblick auf Ganztagschulen – ich betone: Ganztagschulen – erfolgreich gewesen wären. Ich habe aber zwei Fragen, die kurz berührt worden sind.

Erste Frage. Christoph Degen hat es eben angesprochen, und bei der Qualitätsdebatte kam es auch kurz zur Sprache: Wie werden die jenseits des Unterrichts pädagogisch tätigen Kräfte ausgewählt? Wissen wir etwas über die Ziele ihrer Angebote? Sind das z. B. so relevante Themen wie die „Stärkung der sozialen Kompetenz bei Kindern aus sozioökonomisch schwachen Familien“? Sind das Angebote, die sich auf schulischen Lernstoff beziehen, oder sind es einfach nur Hobby- oder Sportangebote? Wenn wir da etwas wissen, wie verteilt sich das?

Meine zweite Frage bezieht sich auf die bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Die Bundesländer in Deutschland versuchen immer, etwas Besonders zu machen, und passen sich nicht irgendwelchen nationalen Vorgaben an. Kann man zwischen den Bundesländern signifikante Unterschiede hinsichtlich der Wirkung von Ganztagschulen erkennen? – Ich denke z. B. an Nordrhein-Westfalen. Dort hat man ganz systematisch gesagt, man wolle das Geld nutzen, um zunächst einmal nur die Grundschulen auszustatten – zwar mit offenen Angeboten –; man fokussiere auf diese Schulform, weil man vermute, dass man dort am meisten bewirken könne. Gibt es signifikante Differenzen zwischen den Bundesländern?

Herr Prof. **Dr. Stecher:** Die Schulform ist angesprochen worden. In der Monitoringstudie sind alle Schulen proportional zu ihrem Anteil an der Grundgesamtheit vertreten. Dort haben wir auch die Schulleitungen von Förderschulen einbezogen. Ich habe, was die Monitoringstudie betrifft, keine separaten Befunde für die unterschiedlichen Schulformen dabei. Das müsste man sich im Detail anschauen.

Bei der Intensivstudie macht das leider statistisch wenig Sinn; denn wir haben, damit wir in der nötigen Tiefe arbeiten können, insgesamt nur 35 Schulen. Diese Stichprobe haben wir disproportional gezogen. Das heißt, wir haben sie nicht nach den Anteilen der drei Profile gezogen. Vielmehr haben wir jeweils elf Schulen aus Profil 1, elf Schulen aus Profil 2 und elf Schulen aus Profil 3 – das ist nicht die Verteilung, wie wir sie in der Grundgesamtheit finden –, um auch über die Profil-3-Schulen vernünftige Aussagen treffen zu können.

Aussagen zur Schulform, wenn man nur elf Schulen hat: Wenn wir jetzt nach Schulformen differenzieren würden, würde der Statistiker sagen, dass das wenig sinnvoll ist. Dort, wo wir entsprechende Profile vorfinden, unterscheiden wir natürlich zwischen Primarstufe und Sekundarstufe. Aber differenzierte statistische Analysen zu erstellen, beispielsweise zu Förderschulen – ich glaube, ein oder zwei sind dabei –, ergibt dann keinen Sinn mehr. Das müssten wir uns dann qualitativ anschauen.

Das sind also die Grenzen: Das Monitoring kann zwar die Schulformen repräsentativ erfassen, hat aber den Nachteil, dass wir uns nur Oberflächenphänomene anschauen können. Mit dem anderen Instrument können wir zwar tief hineinschauen, aber wir können nicht jede Differenzierung mit Blick auf die Schulform aufgreifen, zumindest nicht so, dass es statistisch einen Sinn ergibt. Natürlich können wir es uns anschauen, um vielleicht Hinweise zu bekommen.

Dann haben Sie noch gefragt, ob sich die Schulen über Profil 1 und Profil 2 zu Profil-3-Schulen entwickeln oder ob sie gleich zu Profil-3-Schulen werden könnten. Ich kann diese Frage aufgrund der Ergebnisse der Studie nicht beantworten. Meine persönliche Antwort aufgrund der Erfahrungen in der Praxis ist: Das hängt von den regionalen Gegebenheiten der Schule ab. Es hängt von den Kooperationspartnern ab, mit denen sie arbeiten kann. Ich weiß nicht, wie häufig ein Sprung von null zu Profil 3 vorkommt – wahrscheinlich relativ selten. Die Profil-3-Schulen sind Schulen, die schon relativ lange als vollgebundene Ganztagschulen arbeiten.

Ich kann aber keine grundsätzliche Empfehlung abgeben, was sinnvoller ist. In der Praxis führt die Entwicklung in der Regel über die Profile 1 und 2 zu Profil 3. Eine Schule wird in der Regel keine Stufe überspringen; denn man muss die Strukturen erst aufbauen, und von null zu Profil 3 zu springen ist wahrscheinlich relativ problematisch. Es müsste sofort ein umfassendes Angebot erstellt werden.

Ich möchte aber noch etwas sagen – das habe ich vorhin schon mit Blick auf die bundesweite Entwicklung erwähnt –: Einige Kollegen hatten die Erwartung, dass viele Schulen mit dem offenen Modell beginnen und dann über das teilgebundene zum vollgebundenen Modell fortschreiten. Bundesweit sehen wir das nicht. Der Anteil offener Ganztagschulen an allen Ganztagschulen hat sich, seitdem es die KMK-Statistik gibt, bundesweit kaum verändert. Er ist gleich geblieben und liegt etwa bei 82 bis 83 %. Wir sehen also keinen zwangsläufigen Entwicklungsprozess in der Breite.

Dann hatten Sie die Kooperation mit den Vereinen angesprochen. Das ist ein ganz wichtiges Thema. Die Vereine und Verbände – ich kann mich an den Deutschen Sportbund erinnern, aber auch an die evangelische Kirche – standen der Ganztagschule zu Beginn der Ganztagschulentwicklung durchaus skeptisch gegenüber. Ich war vor Kurzem im Bayerischen Landtag und beim Bayerischen Musikrat. Auch dort spürte man noch einen gewissen Vorbehalt gegenüber dem, was in den Ganztagschulen nachmittags sozusagen an Konkurrenzangeboten läuft.

Aber die Kollegen vom Deutschen Jugendinstitut haben das sehr intensiv untersucht und kommen zu dem Schluss: Zum einen verändert sich das Freizeitbudget von Schülern und Schülerinnen nicht eklatant. Wenn die vorher Fußball gespielt haben, spielen die auch nachher Fußball. Sie machen es eben gegebenenfalls nach 17 Uhr. Das heißt, die Kinder und Jugendlichen laufen den Vereinen nicht in der Breite weg. Zum anderen zeigt sich, dass es zwar Vereine gibt, die Interessierte an die Ganztagschule verlieren, aber die Vereine und Verbände, die in die Ganztagschulen gehen und mit ihnen zusammenarbeiten, davon profitieren, dass sie dort Schülerinnen und Schüler ansprechen können, die sonst nie bei ihnen vorbeigeschaut hätten. Dort, wo Kooperation stattfindet, haben beide etwas davon. Eine Skepsis seitens der Vereine ist aus meiner Sicht grundsätzlich nicht begründet – obwohl sie, wie ich eben sagte, noch nicht vollständig ausgeräumt ist.

Dann wurde nach der Zufriedenheit mit der Ausstattung gefragt. Wir haben tatsächlich so gefragt: Wie zufrieden sind Sie mit der Ausstattung im Hinblick auf die Durchführung

Ihres Ganztagskonzepts? – Um dieses Ergebnis zu interpretieren – ich hatte das vorhin schon einmal kurz erwähnt –, wäre es jetzt notwendig, mit den Schulleitungen zu sprechen oder mit Leuten, die sozusagen den Finger am Puls der Praxis haben und wissen, woher das gerade bei Profil-3-Schulen kommen kann. Wir haben dort eine deutliche Entwicklung gesehen – das ist kein Stichprobenfehler –, hinter der aus meiner Sicht wahrscheinlich etwas Substanzielles steckt. Aber diese Frage können wir jetzt aus der Studie heraus nicht beantworten.

Die Frage nach der Rentabilität: Es gibt natürlich BildungsökonomInnen, die sich mit der Ganztagschule auseinandersetzen. Dazu kann ich als Schulforscher jetzt relativ wenig sagen. Die Rechnung, bei der 20 % mit 40 % multipliziert werden, geht nicht ganz auf; denn die Teilnahmequote bezieht sich erst einmal auf alle Schüler, die daran teilnehmen. Die Zahl derjenigen, die an einem Tag teilnehmen, ist im Vergleich zu der Zahl derjenigen, die insgesamt teilnehmen, geringer.

Ob es sich lohnt, eine Rechnung aufzumachen? – Das würde uns zu der Diskussion darüber führen, was der Outcome ist: Was ist die Rendite, die wir uns davon grundsätzlich erwarten? – Wenn wir z. B. die Effekte auf die Schulleistungen als eine Rendite sehen wollen, können wir auf die bundesweite Studie zurückgreifen, die uns zumindest zeigen kann, dass positive Effekte erzielt werden, wenn die Schüler lange genug hingehen und die Qualität hoch genug ist. Wenn wir z. B. als Rendite das Vermeiden von Sitzenbleiben nehmen, können wir wieder darauf zurückgreifen und sehen, dass diejenigen, die über mehrere Jahre an Ganztagsangeboten teilnehmen, weniger oft sitzen bleiben.

Wir könnten aber auch einen weiteren Punkt als Rendite im weitesten Sinne – das Wort passt nicht ganz – betrachten. Wir können uns nämlich anschauen – das habe ich vorhin kurz angesprochen –, ob es den Schülern Spaß macht, an diesen Angeboten teilzunehmen. Wir sehen, dass 80 bis 85 % sagen, es mache ihnen sehr viel Spaß, an diesen Angeboten teilzunehmen. Wenn wir das als Rendite betrachteten, würde ich sagen: Das, woran die Kinder und Jugendlichen teilnehmen, macht ihnen Spaß, und zumindest auf der Ebene hat die Ganztagschule eine Rendite.

Aber das ist nicht Ihre Frage; ich weiß. Das ist eine ökonomische Frage, die in der Tat sehr schwer zu beantworten ist und aus unserer Studie auch nicht beantwortet werden kann. Da müssen wir bei einem BildungsökonomInnen noch einmal genau nachschauen. Wenn ich das als einen Auftrag verstehen dürfte, würde ich das gern mitnehmen und in der Literatur nachschauen, ob es Studien gibt, die das schon einmal so genau im Fokus hatten, und was dabei herausgekommen ist.

Wirkung in den verschiedenen Bundesländern: Wir können das nicht sagen. StEG hat die Wirkungen sehr intensiv untersucht. Ich habe vorhin gesagt, auf der Bundesebene können wir ein paar positive Effekte sehen, z. B. bei der sozialen Kompetenz und auch beim Lernen. Aber StEG ist nie länderspezifisch ausgewertet worden, weil StEG nicht länderspezifisch ausgewertet werden darf. Es ist sozusagen in der Amtschefkommission der KMK entschieden worden, dass StEG nur bundesweit präsentiert und publiziert wird und dass keine Ländervergleiche dargestellt werden. Darüber kann man unterschiedlich denken. Wenn man sich die Ganztagschullandschaft in den verschiedenen Bundesländern anschaut, erkennt man, es könnte auch eine inhaltliche Begründung dafür geben. Man könnte sagen: Das ist so heterogen. Wenn man das miteinander vergleicht, vergleicht man unter Umständen Äpfel mit Birnen. Die politische Wirkung eines Ländervergleichs ist dann problematisch. – Wie gesagt, auf der Grundlage von StEG können wir nichts dazu sagen.

Zutreffend ist, die Bundesländer sind bei der Entwicklung ihrer Ganztagschulen sehr unterschiedlich vorgegangen. Nordrhein-Westfalen hat mit den Grundschulen begonnen, um dann die Entwicklung mit den Schulen der Sekundarstufe I fortzusetzen. Wir haben in den einzelnen Bundesländern auch sehr unterschiedliche Ausbauquoten. In einigen ostdeutschen Bundesländern haben wir zu 98 % Ganztagschulen. Wenn Sie mich nach Bayern fragen, müsste ich jetzt lügen. Ich glaube, wir liegen irgendwo bei 35 %. Der Bundesdurchschnitt liegt im Moment etwa bei 54 %. Da liegen wir in Hessen auch ungefähr. Das ist in den einzelnen Bundesländern in der Tat sehr unterschiedlich. Man müsste sich diese unterschiedlichen Entwicklungen genau anschauen, um die Effekte sinnvoll miteinander vergleichen zu können.

Dann wurde noch das pädagogisch tätige Personal angesprochen. Das ist ein sehr spannendes Thema. Es beginnt schon mit der Frage: Wie nennt man dieses Personal? – In der Hessischen Ganztagschulstudie und bei StEG haben wir uns auf den Begriff „weiteres pädagogisch tätiges Personal“ verständigt; denn das impliziert nur: Diese Personen sind pädagogisch tätig, müssen aber keine Pädagoginnen und Pädagogen sein wie die Lehrkräfte. Aber sie sind in irgendeiner Art und Weise pädagogisch tätig. Sie verfolgen eine pädagogische Intention mit ihren Angeboten, sei es nun die Mofa-AG oder die Mathe-AG.

Das heißt aber automatisch, dass die Heterogenität des Personals, das an den Schulen eingesetzt wird, enorm hoch ist. Wir haben hier Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die aus der Jugendhilfe kommen. Die Jugendämter sind, bundesweit gesehen, der wichtigste Kooperationspartner für die Ganztagschulen – zumindest vom Zeiteinsatz her. Wir haben an den Ganztagschulen aber auch ehrenamtlich arbeitende Eltern. Auch in Hessen spielen die an vielen Schulen eine ganz wichtige Rolle. Sie bringen sozusagen ihre Expertise ohne eine pädagogische Beurkundung ein.

Da stellt sich immer die Frage der Ausbildung. Bei den Sozialpädagogen würde man nicht über die Ausbildung sprechen; die ist standardisiert und professionalisiert. Wenn wir aber auf das ehrenamtliche Engagement setzen – für die Ganztagschulen sollten wir uns natürlich auch eine Breite und Buntheit des Angebots wünschen –, stellen wir fest, dass es schon schwieriger wird, Standards der pädagogischen Professionalisierung einzuhalten.

Ein spannendes Thema ist auch die Diskussion über Sozialpädagogik auf der einen Seite und Schulpädagogik auf der anderen Seite, die wir an den Schulen haben. Die inner-schulische Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal ist ein ganz spannendes und ganz wichtiges Thema, über das sehr intensiv diskutiert wird. Oft zeigt sich dort eine Bruchlinie, wo man unterschiedliche Bildungsverständnisse hat, die man notwendigerweise irgendwie zusammenführen muss.

Sie haben noch internationale Perspektiven erwähnt. Auch dazu kann ich jetzt wenig sagen. In Korea gibt es beispielsweise Ganztagschulen. Korea hat bei der PISA-Studie sehr erfolgreich abgeschnitten. Korea hat seit 1999 auch ein Ganztagschulprogramm, das dem deutschen Ganztagschulsystem sehr ähnlich ist – mit all seinen Problemen, aber auch mit den Wirkungen, die ich eben angesprochen habe. Man könnte sich jetzt Korea genauer anschauen und fragen: Was machen die mit ihren Ganztagschulen so toll, dass sie zu den PISA-Spitzenreitern zählen?

Was ich eigentlich sagen wollte: Im Rahmen eines solchen Ländervergleichs müsste man in Korea genau hinschauen, und dann würde dann man feststellen, dass die Schüler nicht nur in den Unterricht und in die Ganztagsangebote gehen, sondern dass sie

danach auch noch private Nachhilfesschulen besuchen. Das heißt, das gesamte System funktioniert ganz anders, obwohl es – mit Blick auf die Ganztagschule – dem unseren sehr ähnlich zu sein scheint.

Deshalb ist ein Ländervergleich immer eine ganz schwierige Sache. Man müsste einzelne Aspekte herausgreifen, z. B.: Wie gehen die mit Zeit um? Wie gehen die mit dem Kooperationsverhältnis Schulpädagogik-Sozialpädagogik um? – Man müsste einzelne Aspekte herausgreifen, anstatt einen Systemvergleich anzustellen,

Eine Frage aus Ihrem Fragenkatalog würde ich gern beantworten – die hat auch etwas mit dem Systemvergleich zu tun –: ob die Dauer der Zeit, die Schüler im Unterricht oder in der Schule verbringen, im Zusammenhang mit den Ergebnissen steht. Man kann sich einmal die PISA-Ergebnisse vor Augen führen und vergleichen, wie viele Stunden im Jahr die Schüler in der Schule verbringen und zu welchen durchschnittlichen PISA-Ergebnissen ein Land kommt.

Es gibt eine ganz interessante Kurve. Ich könnte die Folie in der Pause heraussuchen; ich habe sie im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen 2003 gemacht. Man hat auf der einen Seite italienische Schüler, die wahnsinnig viel in die Schule gehen, und man hat finnische Schüler, die im Vergleich dazu relativ wenig in die Schule gehen. Man weiß aus der PISA-Studie, dass Italien deutlich schlechtere Ergebnisse hat als Finnland. Wenn es wirklich nur darauf ankäme, wie viel Zeit die Schüler in der Schule verbringen, müssten wir eigentlich eine gegenläufige Entwicklung feststellen, die einen Schelm zu der Interpretation führen könnte: Je weniger sie zur Schule gehen, desto mehr lernen sie. – Das ist natürlich falsch; denn es sind viele intermediierende Variablen zu betrachten, und es geht um die Qualität, nicht um die reine Quantität.

Diese Frage wollte ich beantworten, weil sie mir im Fragenkatalog aufgefallen ist. Die Folie ist wirklich sehr eindrücklich. Ich hoffe, dass ich Ihre Fragen so weit beantworten konnte. Ich stehe, auch in den Pausengesprächen, noch für Fragen zur Verfügung.

Vorsitzender: Herr Prof. Stecher, ich bedanke mich für Ihr Kommen, Ihr Engagement und die Mühe, die Sie sich gegeben haben.

Als Nächstem darf ich Prof. Brenner das Wort geben.

Herr Prof. **Dr. Brenner:** Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Vielen Dank für die Einladung. Ich bin gern hierhergekommen – zumal ich es als sehr schmeichelhaft empfunden habe, dass Sie mir einen Fragenkatalog mit 32 Fragen haben zukommen lassen, von denen Sie offensichtlich glauben, dass ich sie beantworten kann. Das kann ich nicht. Es ist schon vieles angesprochen worden – das ist immer so, wenn man in der Position des Zweiten ist –, was ich auch hätte sagen wollen. Insofern kann ich mich etwas kürzer fassen.

Ich versuche zunächst, die vielen Punkte, die wir angesprochen haben, zu systematisieren. Beginnen möchte ich mit einer Zahl – dazu brauchen wir keine PowerPoint-Folie –, die ganz trivial ist. Ich habe sie der Website des Hessischen Kultusministeriums entnommen. Das Hessische Kultusministerium gibt im Schuljahr 2014/2015 80 Millionen € für das Ganztagsschulprogramm aus. Wir sind inzwischen daran gewöhnt, mit 80-Milliarden-€-Beträgen zu rechnen. Aber 80 Millionen € sind sehr viel Geld.

Erster Punkt. Man kann die Frage stellen: Was bekommen wir dafür? – Wir haben eben einige Beispiele kennengelernt. Wir haben gesehen, dass inzwischen knapp 1.000 Schulen zu Ganztagschulen umgerüstet worden sind, wobei es verschiedene Formen gibt: Meist sind es Profil-1-Ganztagschulen.

Die Frage ist aber nicht nur, wie viele Schulen jetzt als Ganztagsangebotsschulen geführt werden, sondern auch, welche Erwartungen sich mit den Erträgen solcher Schulen verbinden. Ich bin eigentlich Bildungshistoriker und versetze uns nun 15 Jahre zurück, nämlich in die Zeit der PISA-Studie. Da haben wir einen Schub erlebt, der zu der heutigen Ganztagschuldiskussion und -situation geführt hat. Ganztagschulen gibt es schon immer – das ist nichts Neues –, auch in Deutschland. Aber nach der Durchführung der PISA-Studie, in der Deutschlands Schulen nur mittelmäßig abgeschnitten haben, hatte man in der Politik sehr zu Recht den Eindruck, man könne nicht nichts tun.

Da man jedoch nicht genau wusste, was man tun soll, hat man große Hoffnungen auf ein Ganztagschulprogramm gesetzt. Sie kennen es alle: Es wurde 2003, nicht lange nach der PISA-Studie, das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ aufgelegt, von der Bundesregierung mit 4 Milliarden € ausgestattet, die zumeist für bauliche Investitionen gedacht waren.

Man kann, wenn man diese Diskussionen zurückverfolgt, ganz klar sagen, was man sich erwartet hat – das ist auch in der heutigen Diskussion deutlich geworden –: in allererster Linie eine schulische Leistungssteigerung. Die PISA-Studie war der Impuls. Die schulischen Leistungen der Schüler seien schlecht, wurde in der PISA-Studie behauptet, es müsse besser werden, Ganztagschulen seien dafür ein probates Mittel. Nach dem, was wir gehört haben, ist das, zumindest für den gemeinen Alltagsverstand, auch logisch: mehr Schule, mehr Leistung. Wir wissen, dass das nicht stimmt, aber das war der Ausgangspunkt.

Der zweite Punkt ist fast genauso wichtig – ebenfalls auf einen Befund der PISA-Studie zurückgehend –: die stärkere Einbindung bildungsferner Schichten in schulische Leistungskompetenzsteigerungen. Das heißt, die Entkopplung von sozialer Herkunft und Schulleistungen war ebenfalls ein ganz wichtiger Ansatzpunkt der Politik, als sie die Ganztagschulen eingeführt hat. Es ist auch naheliegend, zu sagen: Mehr Schule heißt weniger Familie und bedeutet also eine bessere Förderung derjenigen, die es nötig haben.

Drittens. Eng damit verbunden – im Grunde dieselbe Argumentation – war die Frage nach der Integration von Migrantenkindern. Das ist im Grunde derselbe Mechanismus: Wenn man mehr schulische Angebote hat, kann man auch erwarten, dass sich die Migrantenkinder besser integrieren.

Ein vierter Punkt, der eigentlich mit der PISA-Studie wenig zu tun hat, sich aber in der anschließenden Diskussion immer deutlicher herauskristallisiert hat, war der arbeitsmarktpolitische Aspekt, der heute eine große Rolle spielt. Hier ist er bis jetzt noch nicht angesprochen worden, aber er schwingt im ganzen deutschen Ganztagschuldiskurs immer mit: Die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, insbesondere für Frauen, ist etwas, was im Grunde bei jeder politischen Diskussion über Ganztagschulen mit einer entscheidenden Rolle spielt.

Das waren die Erwartungen: bessere Leistungen, eine bessere Integration der Migrantenkinder, eine bessere Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten sowie arbeitsmarktpolitische und familienpolitische Aspekte. Die Frage ist: Was haben wir be-

kommen? – Herr Stecher hat uns das gerade sehr ausführlich dargestellt. Wir haben seit der Neuauflage der Ganztagschulentwicklung in Deutschland auch eine Neuauflage der Forschung bekommen. Insbesondere die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG – hat da bahnbrechend gewirkt, auch methodisch. Die hessische Studie schließt sich methodisch eng daran an. Sie haben uns die Befunde hier gezeigt – die im Wesentlichen StEG-Befunde sind, die jedoch bundesweit erhoben worden sind.

Darauf brauche ich nicht mehr im Einzelnen einzugehen, aber ich muss die Frage stellen: Was ergeben die empirischen Studien und die empirischen Diskussionen, die wir in den letzten zehn Jahren hatten, in Bezug auf die Effekte, die man sich erhofft hat? – Ich fange vorne an, d. h. bei den Kompetenzsteigerungen. Herr Stecher, Sie haben da gerade ein etwas goldgerahmtes Bild gezeichnet: Wenn das und das gegeben ist, können wir Leistungsverbesserungen nachweisen. – Ich lese Ihnen einmal einen Satz vor, der sich in der Zusammenfassung der StEG-Studie findet. Sie wissen, die StEG-Studie hatte verschiedene Erhebungswellen, die in einzelnen Berichtbänden dokumentiert wurden. Am Schluss des Bandes zur letzten Welle heißt es:

Hatten sich in den Daten aus den ersten beiden Erhebungswellen noch leicht positive Effekte der Ganztagsbeteiligung auf die Entwicklung der Noten in Deutsch und Mathematik gezeigt, so wirkt sich die bloße Teilnahme langfristig nicht mehr aus. Der ursprünglich festgestellte Vorteil der Ganztagschülerinnen und -schüler gegenüber den nicht teilnehmenden Jugendlichen ist also nicht nachhaltig.

Es geht hier nur um die Noten. Es wurden keine Schulleistungserhebungen gemacht, sondern es wurden die Noten der Kinder erfragt – ich betone: erfragt. Schüler der 5. Klasse wurden also gefragt: Welche Note hattest du in der 3. Klasse in Deutsch? – Ich bin nicht sicher, ob das noch jedes Kind genau gewusst hat. Aber das sind kleine ironische Randbemerkungen. Die Noten – eine simple Aussage – haben sich also nicht verbessert. Am Anfang, bei der ersten Erhebungswelle, ließ sich eine Verbesserung feststellen. Sie sagen – so habe ich Sie verstanden –, bei HeGS sei das auch der Fall gewesen. Das heißt, die Noten sind von der 3. bis zur 5. Klasse weniger schlecht geworden.

Das sind Bagatellen. Im Endeffekt kann man sagen: Leistungsverbesserungen in den Ganztagschulen kann man anhand der bisherigen empirischen Studien nicht in einem nennenswerten Umfang feststellen. Das möchte ich in dieser Deutlichkeit sagen. Herr Stecher hat das eben ein bisschen moduliert ausgedrückt, und zwar in dem Sinne: Wenn man pädagogisch wertvolle Angebote macht, kann man minimale Unterschiede in den Leistungsverschlechterungen – so muss es eigentlich heißen – feststellen. Das ist natürlich immer so. Wenn man pädagogisch wertvolle Angebote macht, darf man damit rechnen, dass bessere Leistungen herauskommen als bei pädagogisch wertlosen Angeboten. Das gilt bei Halbtagschulen, das gilt bei Fahrschulen, das gilt, wenn man einen Angelschein macht – eigentlich immer.

Die Frage ist: Ist es ein Spezifikum von Ganztagschulen, dass pädagogisch bessere Leistungen zu minimal besseren Leistungsergebnissen führen? – Der Ertrag, so würde ich es sagen, ist in dieser Beziehung recht gering.

Die nächste Frage – sie bewegt sich auf derselben Ebene – bezieht sich auf die Förderung der Leistungen von Kindern aus niedrigeren sozialen Schichten und von anderen bildungsbeteiligten Schülergruppen. Hier möchte ich Ihnen einen Satz vorlesen, den ich einer Publikation der Friedrich-Ebert-Stiftung – eine Publikation des Netzwerks Bildung aus dem Jahr 2013 – entnommen habe, die ich übrigens durchaus schätze. Sie hat einen ganz ordentlichen Überblick über die Entwicklung der Ganztagschulen in den einzel-

nen Bundesländern gegeben. Ich lese Ihnen einen Satz aus dem Überblick der Friedrich-Ebert-Stiftung vor:

Grundsätzlich wurde z. B. durch die ... StEG-Studie gezeigt, dass Ganztagschulen mit einer entsprechenden hochwertigen Konzeption den Bildungserfolg insbesondere von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten deutlich erhöhen.

Diese Aussage stimmt nicht. In der Zusammenfassung von StEG finde ich die Aussage:

Auch für Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund lässt sich über vier Jahre hinweg kein Effekt der reinen Ganztagsschulnahme auf ihre Schulleistungen nachweisen – es liegt in dieser Hinsicht also kein kompensatorischer Effekt für bildungsbenachteiligte Schülergruppen vor.

Auch die Erfüllung der zweiten Wunschvorstellung, die man in Bezug auf Ganztagschulen hatte, ist empirisch bisher in keiner Weise belegbar, zumindest nicht mit StEG-Daten. Das hat übrigens einen besonderen Grund. StEG ist so konzipiert – das hat auch Herr Stecher eben angedeutet –, dass im Wesentlichen die Interessentengruppen befragt wurden. Es handelt sich also um eine Art Befindlichkeitsstudie. StEG ist aber keine Schulleistungstudie und auch keine vergleichende Studie zwischen Halbtags- und Ganztagsschulangeboten.

Man stellt sich die Frage: Warum nicht? – Das sind eigentlich die Fragen, die uns interessiert haben: Sind Ganztagschulen besser als Halbtagschulen? Sind die Kompetenzen von Ganztagschülern besser als die von Halbtagschülern? – Auf beide Fragen gibt StEG keine Antwort, und zwar bewusst nicht.

Warum sie das nicht tun, ist ganz einfach – die Frage wird an vielen Stellen der StEG-Diskussion beantwortet –: Die Politik will es nicht. Es ist ausdrücklich gesagt worden – Sie haben es eben mit Blick auf den Ländervergleich hinzugefügt –, es gibt für die StEG-Studie klare politische Vorgaben, mit denen vermieden werden soll, dass vergleichende Aussagen über die Leistungsfähigkeit von Ganztags- und von Halbtagschulen gemacht werden.

Es war eben von der „Bankrotterklärung“ der Wissenschaft die Rede. Ich würde ein solches Wort nie in den Mund nehmen. Aber gedacht habe ich es schon, dass sich Wissenschaftler darauf einlassen, in dieser Weise politischen Vorgaben zu folgen – wider besseres Wissen; denn wir wissen, bei empirischen Studien sollte man Kontrollgruppen bilden, und das hieße, Halbtags- und Ganztagschulen miteinander zu vergleichen. – Das nur am Rande zu den methodischen Problemen, die wir in der Forschungsdiskussion haben.

Der nächste Punkt, der in der Diskussion eine große Rolle spielt – Sie haben es eben auch erwähnt –: Eindeutig feststellen kann man eine Steigerung der sozialen Kompetenzen bei Ganztagschülern. Das ist offensichtlich gut dokumentiert und gut belegt; man kann es zeigen. Eigentlich ist es auch das, was wir in erster Linie wünschen und erwarten, wenn wir die Kinder den ganzen Tag in der Schule lassen: dass sie am Ende bessere und keine schlechteren sozialen Kompetenzen haben.

Es gab Schüler- und Lehrerbefragungen. Die Schüler wurden gefragt: Wie habt ihr euch verhalten? Wann habt ihr zum letzten Mal einen Mitschüler verprügelt? – Genau so wurde die Frage natürlich nicht gestellt. Es hieß: „Verzichte ich auf Gewalt in Auseinandersetzungen?“, oder: „Störe ich den Unterricht?“, oder: „Helfe ich anderen Schülern?“

Das sind durchaus sinnvolle Fragen. Hier stellt man – das finde ich auch gut und richtig – offensichtlich eindeutig positive Effekte der Ganztagschulteilnahme fest.

Nicht gefragt wurde nach anderen Kompetenzen, nach denen vielleicht die IHK oder die Handwerkskammer gefragt hätte: Haben sich die sozialen Kompetenzen Pünktlichkeit, Disziplin, Zuverlässigkeit und Höflichkeit verbessert? – Das liegt außerhalb des Fokus der StEG-Untersuchungen. Trotzdem kann man in dem Punkt sagen: Ganztagschulen haben Effekte.

Was ich selbst heute wieder mit Überraschung gehört habe, ist, dass die Teilnahmequote an Ganztagsangeboten relativ gering ist. Die Ganztagsangebote sind, wie wir eben gesehen haben, hoch differenziert: ein Tag, zwei Tage, drei Tage oder nach Schulstufe – Primarstufe und Sekundarstufe, ein ganz großer Unterschied – unterteilt. Ganz wichtig wären auch – das haben Sie heute nicht erwähnt; Sie können es bei StEG finden – Differenzierungen nach dem sozialen Hintergrund der Eltern, wenn man das so nennen will: alleinerziehende Mütter, berufstätige Mütter, teilzeitbeschäftigte Mütter. Wie viele Kinder aus diesen Gruppen nehmen jeweils Ganztagsangebote in Anspruch? – Das ist hoch differenziert, aber der Anteil der Teilnehmenden ist immer, egal welche Gruppe ich mir anschau, weit von 100 % entfernt.

Im Grunde bestätigen die Zahlen, die Herr Stecher Ihnen gezeigt hat, auch, dass wir, gemessen am Angebot, nur eine geringe Beteiligungsquote haben. Das hat auch mich verblüfft; denn ich dachte immer, das familien-/arbeitsmarktpolitische Argument sei das entscheidende. Aber offensichtlich ist der Bedarf gar nicht so groß: Viele Eltern nehmen, obwohl sie berufstätig sind, die Ganztagsangebote nur in sehr geringem Maße wahr. Man müsste einmal genauer untersuchen, was dahintersteckt und wie diese Angebote aufzuschlüsseln sind.

Wenn ich mir die Diskussion über die Ganztagschule in der Forschung, aber auch die in der Bildungspolitik anschau, stelle ich einen bestimmten Tenor fest. Fast durchgehend wird die Aussage gemacht: Ganztagschule ist toll; wir wissen nur nicht genau, warum und welche Effekte wir mit der Ganztagschule erzielen. – Diese Effekte sind eben nicht nachgewiesen. Ich finde sehr viele Aussagen und auch Buchtitel aus dem halbwissenschaftlichen Bereich – Bertelsmann Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung –, z. B. „Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft?“.

Die Diskussion über die Ganztagschule wird also auch in der Wissenschaft zum Teil unter dem Aspekt des Prinzips Hoffnung geführt – wir haben immerhin schon seit 15 Jahren Ganztagsschulprogramme –: Noch sind wir nicht so weit. Wenn wir es richtig machen würden, würden wir die Effekte schon erzielen, die wir eigentlich angestrebt haben. – Die Frage ist nur, ob das stimmt. Das kann uns keiner sagen; in die Zukunft kann keiner von uns schauen. Aber es ist ernsthaft die Frage zu stellen: Was spricht dafür, dass die neuen Strukturen, die wir durch die Ganztagschule in die Schulstruktur einführen, wirklich die erwünschten Effekte Leistungssteigerung und soziale Integration haben?

Was eben noch gar nicht angesprochen wurde, aber ein entscheidender Punkt der Ganztagschuldiskussion ist, ist die Hoffnung auf eine Veränderung der Schulkultur. Wenn alles nichts mehr nützt – wenn Kinder nicht besser werden, wenn die Familien nicht besser unterstützt werden, wenn die Migranten nicht besser integriert werden –, kann man immerhin noch sagen: Wenigstens verändern sich die Schulen. Wir bekommen eine neue Lernkultur. Wir bekommen neue Strukturen in der Schule, bessere Kooperationen innerhalb der Schule und Kooperationen mit Gruppen außerhalb der

Schule. – Die Wunschvorstellung ist eigentlich, dass wir jetzt endlich eine moderne Schule bekommen, wenn auch nur über den Umweg über die Ganztagschule.

Die Ganztagschule bietet mehr pädagogische Möglichkeiten, und dafür steht symbolhaft der mythisch aufgeladene Begriff „Rhythmisierung“. Dazu will ich hier nichts sagen, weil Frau Rabenstein darüber geforscht hat und auch in ihrem Papier Andeutungen dazu macht. Ich möchte aber davor warnen, allzu euphorische Hoffnungen in diese Umstrukturierung von Schule zu setzen.

Diese Umstrukturierung kann man mit einem Schlagwort benennen, das schon seit längerem in der Diskussion ist: „Entschulung der Schule“. Die Schule soll also weniger Schule sein; sie soll mehr Lebenswelt sein, sie soll kindgerechter sein, und sie soll keine zu stark verpflichtenden scholarischen Institutionsformen haben. Umgekehrt bedeutet das eine Verschulung der Freizeit: Das, was Kinder früher als Freizeit und als Familienzeit hatten, wird jetzt in den Schulbetrieb hineingenommen, also in staatlich organisierte Formen der Freizeitgestaltung.

Hier muss man ernsthaft die grundsätzliche Frage stellen: „Wollen wir das, oder wollen wir das nicht?“, und darf nicht nur fragen, ob sich dadurch Schulleistungen verbessern und Migranten besser integriert werden. Es gibt Ansatzpunkte dafür, dass das eher nicht der Fall ist: dass eine entstrukturierte – eine entschulte – Schule gerade die zurücklässt, die mit solchen offenen Angeboten nicht zurechtkommen. Das hat Rabenstein in dem Papier, das uns vorliegt, sehr deutlich angesprochen: Von den Schülern werden in entstrukturierten Schulen mit Rhythmisierungsangeboten Leistungen verlangt, die diejenigen besser erbringen können, die ein starkes, bildungsnahes Elternhaus haben und mit den offenen Strukturen des Schulsystems besser umgehen können. Das sind alte Erfahrungen, über die Sie allerdings eher etwas von Lehrern erfahren als durch die Forschung, denn das ist noch nie so richtig erforscht worden.

Ich warne also davor, sich etwas davon zu erwarten, dass man Schule entschult bzw. entstrukturiert. Das kann für viele – für die leistungsstarken Schüler – ein Vorteil sein. Wir haben Berichte darüber – wir finden das in Nebensätzen, auch bei StEG –, dass in den Ganztagschulen am Ende immer die bildungsnahen Eltern den Ton angeben: dass diese am stärksten in den Gremien vertreten sind und am deutlichsten ihre Interessen durchsetzen können. Das ist völlig plausibel. Empirisch ist das nicht nachgewiesen. Aber ich finde öfter Sätze – auch in den StEG-Aufsätzen –, in denen das angedeutet wird. Ich gebe Ihnen das nur zu bedenken. Ich kann Ihnen dazu keine Balkendiagramme zeigen; die müssen von der Forschung erst noch erstellt werden. Aber über das Leitbild einer entschulten Schule, das hinter der Ganztagschuldiskussion steht, sollte man ernsthaft diskutieren, bevor man sich dazu entschließt, es zum Leitbild für das gesamte Schulwesen zu machen.

Ich komme noch einmal auf die 80 Millionen € zurück. Es gibt einen einfachen Satz von Ewald Terhart, dem Bildungsforscher aus Münster. Er hat in einer Fußnote etwas ganz Triviales gesagt: Wir täten sehr gut daran, wenn wir unsere ganze Kraft, die politische und die ökonomische Kraft, die wir ins Schulwesen investieren, in die 10 % Schüler investieren würden, mit denen wir wirklich Probleme haben. Dann hätten wir wahrscheinlich die beste Leistung erbracht, die wir für unser Schulsystem erbringen können. – Es sollte also dort kompensatorisch gewirkt werden, wo man wirklich Probleme identifiziert hat, statt einfach 80 Millionen € mit der Maßgabe auszugeben, in einem Bundesland möglichst viele Ganztagschulen einzurichten.

Wenn ich mir überlege, wo denn die Probleme sind, stelle ich fest, dass da ein Problem hautnah auf uns zukommt. Darüber haben wir heute auch in der Zeitung lesen können. Es beginnen die Verteilungskämpfe. Das habe ich zufällig heute Morgen beim Frühstück in einer Wiesbadener Zeitung gelesen. Es gibt Demonstrationen. In diesem Fall waren es wohl Schüler, die sich darüber beschert haben, dass Lehrerstellen zugunsten des Ganztagsbetriebs umgewidmet werden, die anderswo entzogen werden, z. B. bei den Gymnasien, bei den Grundschulen im Halbtagsbetrieb oder – das wurde nur am Rande angesprochen – bei den Asylanten.

Das sehe ich – das ist meine abschließende persönliche Bemerkung oder auch Empfehlung – als das brennendste Problem, das auf uns zukommen wird. Ich kenne die hessischen Zahlen nicht. In Bayern rechnen wir in diesem Jahr mit 30.000 schulpflichtigen Asylanten. Wenn ich das ganz grob überschlage – nur für den Schulbetrieb, nicht für Betreuung und nicht für Sozialtherapie –, komme ich auf 100 Millionen €, die wir allein für die Einrichtung zusätzlicher Klassen für diese Asylanten aufbringen müssen. Diese Beträge wären dort meiner Ansicht nach besser investiert, als wenn wir sie in Projekte steckten, bei denen der Ertrag unklar ist und bei denen auch unklar ist, was wir eigentlich mit ihnen erreichen wollen.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Vorsitzender: Die Fragerunde ist eröffnet. Wir verfahren so, dass wir erst einmal einige Wortmeldungen sammeln. – Als Erster hat sich Herr Radtke zu Wort gemeldet.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Herr Kollege Brenner, vielen Dank für diesen interessanten Vortrag. Ich teile weitgehend Ihre Einschätzung, dass die Ganztagschule eine vergleichsweise spontane Antwort auf den PISA-Schock war: dass man einen Begriff in die Welt gesetzt hat, neben dem der Frühpädagogik, den wir hier schon an anderer Stelle erörtert haben, und diesen dann mit ganz vielen Erwartungen gefüllt hat, die Sie zutreffend beschrieben haben, etwa die Kompetenzsteigerung, die Kompensation von Defiziten und die Kustodialfunktion in Bezug auf den Arbeitsmarkt.

Erste Frage. Sie haben sehr präzise dargestellt, dass man nach einem Überblick über die Forschungslage sagen muss, Effekte sind nicht nachzuweisen. Meine Frage ist: Sind sie überhaupt nachweisbar? – Wir haben eben von Herrn Stecher gehört, man weiß gar nicht genau, was die Leute eigentlich meinen, wenn sie auf diese Fragen antworten; denn es kann ganz unterschiedlich sein, was in diesen Fragen steckt. Ist es überhaupt vorstellbar, dass man eine solche Wirkungsfrage tatsächlich in dem Sinn beantworten kann, dass man sagt: „Wir haben die Ganztagschule, und wir haben Wirkungen bezogen auf die Schulleistungen, die Kompetenzentwicklung und die Kompensation sozialer Defizite? – Die Nachweisbarkeit in diesem Zusammenhang scheint mir das Problem zu sein. Ich bitte Sie, uns zu erläutern, was man denn dazu sagen kann, wenn man die Effekte nicht nachweisen kann – weder in die eine noch in die andere Richtung.“

Die zweite Frage finde ich ebenso interessant: Sie haben ein bisschen die Rentabilitätsdiskussion von Herrn Kraus aufgegriffen. Sie haben sich auf den Betrag von 80 Millionen € bezogen und gesagt, hier liege so etwas wie eine Fehlallokation von Mitteln vor. Auch da stellt sich die Frage: Wenn wir die Wirkungsfrage nicht wirklich beantworten können – das ist meine Unterstellung –, können wir auch eine solche Aussage nicht machen. Ich finde es sympathisch, wenn Sie sagen, das Geld könnte man auch woanders verwenden.

den, z. B. für Flüchtlingskinder. Aber auch da wissen wir nicht, ob wir irgendwelche Auskünfte über die Wirkung geben können.

(Abg. Gerhard Merz: Wenn es denn so wäre! Gerade in Bayern!)

Abg. **Barbara Cárdenas**: Herzlichen Dank für Ihren interessanten Vortrag. Ich habe drei Fragen.

Erstens. Haben Sie Kenntnis von qualitativen Studien – die durchaus auch quantitativ sein können? Gibt es z. B. Studien zu teilgebundenen Ganztagschulen, die sowohl gebundene Ganztagszweige als auch Halbtagszweige haben, die die Effekte von mehr oder weniger gelerntem Stoff – wie auch immer man das definieren soll, was den Leistungsaspekt anbelangt – beschreiben? Wenn ja, welche Ergebnisse gibt es, und wenn nein, hängt das damit zusammen, dass sie nicht gewollt sind, oder wie sieht das aus?

Zweitens. Sie haben von der Verschulung der Freizeit gesprochen. Das kann ich nicht ganz nachvollziehen; denn das Interessante an Ganztagschulen ist doch, dass über den Unterricht hinaus in der Schule Zeit verbracht werden kann, in der anderes als nur schulisches Lernen im Mittelpunkt stehen kann. Von daher finde, dass die Gegenüberstellung, die da gemacht worden ist, einfach nicht passt.

Drittens. Ich erzähle immer, dass mein Sohn Marco, der inzwischen über 30 Jahre alt ist, in eine gebundene Ganztagschule gegangen ist. Für mich war der Haupteffekt, dass er dort das selbstständige Lernen gelernt hat und auch, seine Interessen zu verfolgen, was so weit ging, dass ich, nachdem wir vier Jahre später nach Hessen gezogen waren und er übergangslos ins Gymnasium gekommen war, nicht ein einziges Mal mit ihm habe Hausaufgaben machen müssen. Er hatte wirklich gelernt, sich selbstständig zu organisieren. Genau das ist es, was bisher überhaupt nicht bedacht wird. Werden solche Sachen wie die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen auch untersucht?

Herr Prof. **Dr. Brenner**: Ich beginne mit Herrn Radtkes Frage nach dem Forschungsdesign. Das ist nicht mein Spezialgebiet. Ich bin Bildungshistoriker. Herr Stecher kann sicherlich sehr viel mehr dazu sagen. Aber ich habe sie im Grunde schon beantwortet. Zu jeder empirischen Forschung gehören natürlich Kontrollgruppen. Es wäre problemlos möglich gewesen, zu sagen: Wir untersuchen eine Stichprobe mit Ganztagschulen – die man noch differenzieren könnte, wenn man will –, wir untersuchen ein Sample mit Halbtagschulen, und wir vergleichen Schulleistungen. – Zur Messung der Schulleistungen haben wir Instrumente. Ich betrachte sie alle mit Skepsis – ich bin kein empirischer Bildungsforscher –, aber wir haben sie nun einmal, und sie sind akzeptiert. Außerdem wird in den Schulklassen VERA – Vergleichsarbeiten in der Schule – durchgeführt. Ich könnte sogar die Arbeiten von Schülern der 3. Jahrgangsstufe nehmen und bei den Ergebnissen Schüler aus Ganztagschulen und Halbtagschulen miteinander vergleichen.

Das hielte ich für ein relativ unproblematisches Vorgehen – wenn es denn politisch gewollt wäre. Das ist der Punkt. Es ist nicht nur nicht gewollt, sondern für die StEG-Untersuchungen ist es sogar ausdrücklich untersagt worden. Natürlich kann die Politik einem Wissenschaftler nicht untersagen, an etwas zu forschen, aber wenn sie erklärt: „Wir geben kein Geld, wenn ihr über das und das forscht“, wird damit in der Wissenschaftspolitik ein sehr großer Schritt in die falsche Richtung gegangen.

Natürlich können sich beamtete Hochschullehrer hinsetzen und solche Forschungen unabhängig von staatlichen Drittmitteln betreiben. Ein technisch-methodisches Problem sehe ich da überhaupt nicht. Im Grunde sind die Instrumente vorhanden. Wir haben etablierte Modelle zur Kompetenzuntersuchung, etwa die VERA-Studien, die an PISA- oder IGLU-Modelle angelehnt sind. Es wäre mühelos möglich, Untersuchungen mit kleinen oder größeren Stichproben durchzuführen. Das ist eine reine Frage des Geldes und des Wollens. Da sehe ich also überhaupt kein Problem.

Die zweite Frage von Herrn Radtke bezog sich auf Rentabilitätsüberlegungen. Ich sehe das ein bisschen anders als Herr Kraus: Ressourcen sind immer beschränkt, und es gibt immer Verteilungskämpfe darum, wer welche Mittel des Staates bekommt. Da würde ich schon sagen, dass man – auch von der Wissenschaft instruiert – begründete Prioritäten setzen kann. Ich kann in den Bundesländern relativ leicht Problemschulen identifizieren – das geht über die geografische Lage und über soziale Brennpunkte –, und ich kann relativ leicht sagen, welche Investitionen, sowohl immaterieller als auch materieller Art, ich dort tätigen muss, um bessere Ergebnisse zu erreichen.

Ich sehe überhaupt kein methodisches Problem dabei, so etwas zu machen. Ich glaube, wenn ich die 80 Millionen €, die Sie haben – ich sage das ein bisschen global und schlagwortartig –, gezielt dort einsetzen würde, wo ich echte Probleme identifiziert hätte, hätte ich bessere Effekte, was Integration und Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten sowie Leistungs- und Kompetenzsteigerungen betrifft, als wenn ich wahllos Ganztagschulen einrichtete, die mal gut und mal weniger gut sind und von denen man oft gar nicht weiß, ob sie das eine oder andere sind.

Im Zusammenhang mit den Asylanten habe ich eben den polemischen Zwischenruf „Gerade in Bayern!“ gehört. Ich darf Ihnen versichern, dass in Bayern jeder minderjährige schulpflichtige Asylant eine ordentliche Schulbildung erhalten wird. Es entsteht dort gerade ein großes Programm. 30.000 schulpflichtige Kinder: Teilen Sie diese Zahl durch 20. Sie kommen darauf, dass 1.500 neue Schulklassen eingerichtet werden müssen – plus Lehrer, plus pädagogisches, betreuendes und psychotherapeutisches Personal. Sie werden feststellen, dass Ihre 80 Millionen € schnell ausgegeben worden sind, ohne dass damit schon erschöpfende Leistungen erbracht wurden.

Ich halte es also, gerade für politische Entscheidungsträger, für richtig und wichtig, dass man solche Priorisierungen vornimmt und wirklich fragt: Wofür geben wir die Gelder aus, die uns anvertraut worden sind? – Das halte ich nicht für ein solch großes Problem.

Die Frage nach den qualitativen Studien kann ich Ihnen nicht beantworten. Mir sind keine aufgefallen. Aber ich will das nicht ausschließen; die Forschung ist relativ großflächig und für mich, weil es nicht mein Hauptgebiet ist, auch unübersichtlich geworden. Es kann durchaus sein, dass irgendwo kleinteilige, regionale Studien vorliegen, die Ihre Fragen für ein bestimmtes Segment beantworten könnten. Ich kann Ihnen allerdings nichts dazu sagen. Aber das wird sich herausbekommen lassen.

Die nächste Frage bezog sich auf die „Scholarisierung der Freizeit“. Das ist der Begriff, den Fölling-Albers ins Spiel gebracht hat. Sie können das nicht erkennen. Ich kann das sehr gut erkennen; denn Sie bestätigen genau die Aussage, die ich eben gemacht habe. Sie haben Ihren Sohn Marco beschrieben, der im Ganztagschulsystem wunderbar zurechtgekommen ist, gelernt hat, selbstständig zu arbeiten, großen Erfolg hatte und sogar aufs Gymnasium wechseln konnte. Aber ich nehme nicht an, dass Ihr Sohn Marco aus einer bildungsfernen Familie kommt, sondern dass er genau die Ressourcen dort eingebracht hat, die in diesem System sinnvoll und mit Rendite angewendet werden

können. Bringen Sie mir das Kind eines zugewanderten Bauern aus Anatolien, versetzen Sie es in die Situation Ihres Sohns Marco, und der Effekt, glaube ich, wird ein ganz anderer sein.

(Abg. Barbara Cárdenas: Das glauben Sie!)

– Dafür gibt es gute Belege. – Aber das war jetzt nur ein Beispiel. Ihre Frage war eine grundsätzliche. Sie sagten, es bedeute eigentlich eine Zunahme an Freizeit, wenn man die Kinder länger in der Schule lasse und sie dort Freizeitangebote wahrnehmen könnten. Von den Jugendlichen – ich sage bewusst „Jugendliche“, nicht „Kinder“ – wird das anders wahrgenommen. Das ist völlig klar. Da gibt es eine Entwicklungslinie von der Grundschule bis zur Sekundarstufe.

Frau Rabenstein hat das in Rheinland-Pfalz mit zwar nicht repräsentativen, aber doch sehr plausiblen Schülerbefragungen untersucht, die ganz simpel besagen: Je älter sie werden, desto mehr empfinden die Schüler die in der Schule verbrachte Zeit als nicht selbst bestimmte Zeit – eine Zeit, die zwar seitens der Schule als Freizeit wahrgenommen wird, weil es keine Unterrichtsverpflichtung gibt, über die man als Schüler aber nicht selbst bestimmen kann, weil man in der Schule sein muss und nicht so mit seinen Freunden zusammen sein kann, wie man es möchte, z. B. in der Eisdiele oder im Schwimmbad.

Nun kann man lange darüber diskutieren, was der Begriff „Freizeit“ bedeutet. Aber ich meine, auch mit Blick auf solche Überlegungen, dass eine in der Schule verbrachte Zeit eine andere Qualität hat als eine ohne schulischen Rahmen verbrachte Zeit, egal was man in der Schule macht oder nicht machen muss.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher**: Das mit der entschulten Schule habe ich gar nicht verstanden; das muss mir ein bisschen genauer erklärt werden. Vorstellungen von einer solch radikalen reformpädagogischen Orientierung im Kontext von Ganztagschule sind mir nämlich nicht geläufig. „Rhythmisierung“ bedeutet schließlich nicht, dass die völlige Freiheit, das völlige Chaos und die reine Selbstbestimmung in die Schulen einziehen.

(Abg. Gerhard Merz: Das widerspricht dem Begriff „Rhythmus!“)

– Genau. Das widerspricht dem Begriff „Rhythmus“ oder auch dem Begriff „Taktung“. Das sind schließlich Ordnungsprinzipien.

Aber darauf wollte ich gar nicht zu sprechen kommen. Ich möchte zwei Sätze zur empirischen Forschung sagen. Ich bin nämlich empirischer Bildungsforscher, und daher sollte ich vielleicht darauf hinweisen, dass es sehr schwer ist, Wirkungsstudien durchzuführen. Das kann man nicht en passant machen. Das Einrichten von Kontrollgruppen ist mit ungeheuer großen Schwierigkeiten und Kosten verbunden. Das geht nicht so, wie Sie sich das vorstellen.

Aber recht haben Sie mit der Kritik an der Wissenschaftspolitik. Wir sehen – StEG ist ein Beispiel –, dass man in den Ländern tatsächlich nicht untereinander verglichen werden will. Die Länder fahren unterschiedliche Modelle, mit denen sie die Existenz ihrer Bildungs-, Sozial- und Familienministerien rechtfertigen. Aber sie stellen sich nicht der Frage: Was bewirkt das von uns gefahrene Modell?

Ein anderes Beispiel sind die Schulinspektionen, die es immer noch in 15 der 16 Bundesländer gibt. Auch da hat man sich in den Ländern geweigert, einen Leistungsvergleich an die empirische Forschung zu hängen. Ich weiß es; ich war dabei. Wilfried Bos und ich haben versucht, ein Projekt zu initiieren, das in der Tat teuer ist. Das kann man nicht mit ein paar Euro durchführen. Auch in einem großen Institut wie dem Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund kann man das nicht nebenbei machen. So viel zu Ihrer Kritik an der empirischen Forschung, die ich nicht teile. Die Kritik an der Wissenschaftspolitik teile ich sehr wohl. Sorry, ich musste den Exkurs jetzt machen, da das gerade noch einmal aufgekommen ist.

Nach Ihrem Vortrag, Ihrer furiosen Kritik an der Forschung und an der Ganztagschule, versuche ich nun, ein positives Fazit zu ziehen, also Forderungen aus dem, was Sie gesagt haben, zu destillieren, denen ich mich gut anschließen könnte. Die erste Forderung ist: Wir brauchen tatsächlich mehr Wirkungsstudien. Wir müssen genauer herausfinden, was welche pädagogischen Programme, Konzepte und Initiativen tatsächlich bewirken. Darüber wissen wir viel zu wenig. Wir folgen immer noch einer Art Hoffungsparadigma – Sie nannten es „Prinzip Hoffnung“ –: Wir glauben, dass wir, wenn wir gute Arbeit abliefern, damit tatsächlich die Wirkung erzeugen, die wir uns vorstellen.

Das ist tatsächlich eine Aufforderung, die ich voll unterschreiben könnte.

Das Zweite, weil Sie meinen Freund und Kollegen Ewald Terhart zitieren: Es sind mehr als 10 % Risikokinder, die eine besondere Förderung benötigen. Da würde ich sagen: Wenn wir tatsächlich ein pädagogisches Programm auflegen wollen mit der Zielsetzung, gerade diese Kinder zu fördern, die aus schwierigen, aus bildungsfernen – sagt man heute so schön – Schichten und Klassen kommen, müssen wir gezielte Programme für diese Kinder konzeptionieren und anbieten, damit wir begründet davon ausgehen können, dass diese Programme auch die Wirkung erzielen, die sie erzielen sollen.

Es gibt einen schlaun Trick, wie man jedwedes Programm kaputtmachen kann: Man schreibt dem Programm viel zu viele positive Erwartungen zu – das ist sicherlich beim Ganztagsschulprogramm passiert; was da alles durch so ein paar Stunden Ganztagschule geschehen soll, ist schon furios –, und gleichzeitig unterfüttert man diese hohen Erwartungen nicht mit anständigen Ressourcen, mit einer gezielten und konzeptionell durchdachten Umsetzung. So kann man tatsächlich jedes Programm kaputtmachen, und ich befürchte, dass damit auch die Kritiker an Ganztagschulen eine ganze Menge Munition bekommen gegen den Ausbau von Ganztagschulen.

Noch eine Bemerkung an den Schulhistoriker: Wenn Sie sagen, es gab schon immer Ganztagschulen, will ich an eine eigene Studie erinnern, die ich Ende der Achtzigerjahre mit Klaus Klemm durchgeführt habe. Da haben wir eine Umfrage bei den damals elf deutschen Bundesländern gemacht, und da kam heraus, dass wir eine Ganztagschulquote von 3,8 % hatten.

(Zuruf: Doch so viel!)

Das fand der damalige Bundesbildungsminister, Herr Möllemann, lächerlich. Er konnte das nicht nachvollziehen und hat eine Gegenstudie in Auftrag gegeben. Da kamen dann, glaube ich, 4,1 % heraus. Das war der Stand in der Bundesrepublik Deutschland Ende der Neunzigerjahre.

Jetzt ist Jochen Nagel leider nicht da. Ich könnte jetzt etwas zur GEW sagen. Die GEW hat gemeinsam mit dem DGB, mit Arbeitgeberverbänden, der katholischen Kirche,

dem Deutschen Städtetag und vielen anderen Verbündeten – insgesamt eine Gruppe von 15 Interessenvertretern – bei der ersten gemeinsamen bundesdeutschen KMK-Konferenz 1991 oder 1992 in Schwerin gesagt: Wir brauchen mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche. Ein starkes Argument dabei war immer ein ökonomisches Argument. Die Arbeitgeber haben nämlich gesagt: Wir verlieren unsere gut ausgebildeten Frauen, die jetzt Kinder kriegen und dann auf einmal weg sind. Wir haben sie in unsere Firma integriert, sie machen eine tolle Arbeit, und wenn wir jetzt Ersatz besorgen müssen, dann kostet uns das etwa so viel wie ein ganzes Jahresgehalt. Wir haben als Arbeitgeber ein enormes Interesse daran, dass die Frauen uns nicht von der Fahne gehen, sondern im Betrieb bleiben bzw. möglichst schnell wieder zurückkommen.

Vorsitzender: Ich wollte noch einmal freundlich daran erinnern, dass es um Fragen im Wesentlichen geht. Die Frage kann man durchaus auch einmal mit einer Vorbemerkung einleiten, aber der Austausch von Statements wäre eine sehr großzügige Auslegung der Fragerunde. Aber das ist jetzt passiert. Vielleicht bedenken wir das bei den nächsten Runden. – Frau Wiesmann.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich versuche es mit einer Frage. Zunächst vielen Dank für die Ausführungen.

Gibt es aus Ihrer Sicht in Ihrem Fundus brauchbare Erkenntnisse aus anderen Ländern? Es heißt ja oft, die Deutschen sind eigentlich die Einzigen, die sich nicht schon länger und ausgiebig im Ganztage tummeln. Was lehren uns denn die anderen? Sie können jetzt sicherlich nicht weltweit Auskunft geben, aber vielleicht gibt es das eine oder andere Land, das uns vielleicht auch nicht so fern steht, das Ihrer Kenntnis nach für uns Lehren bereithält, insbesondere was einerseits messbare Effekte, was Ergebnisse, was Leistungen angeht oder auch eine andere Forschungskultur bei der Betrachtung solcher Dinge angeht, aber dann auch diese etwas weichen Faktoren: Was bewirkt eigentlich eine intensiv gelebte Ganztagskultur für soziales Umfeld, für freie Jugendarbeit usw., wovon wir, glaube ich, in Deutschland noch viel haben und was uns etwas wert ist, was wir zumindest dadurch nicht torpedieren wollen, auch wenn wir hier auf dem Weg einer Ganztagsentwicklung sind?

SV **Dr. Katharina Gerarts:** Von mir auch nur eine ganz kurze Frage. Ich bin auch schon in dem Vortrag von Ihrem Vorredner darüber gestolpert und verstehe es einfach nicht. Vielleicht gibt es auch Antworten hier im Raum, und ich bin die Einzige, die es nicht nachvollziehen kann. Was mich verwundert, ist, dass tatsächlich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf anscheinend so wenig ausschlaggebend ist für die Nutzung der Ganztagschule. Auch bei der Fragestellung vorhin in der PowerPoint-Präsentation, was die Gründe dafür sind, dass die Schülerinnen und Schüler die Ganztagschule besuchen, war der am seltensten angegebene Grund, dass die Eltern berufstätig sind. Ich stehe da wirklich auf dem Schlauch und möchte einfach nachfragen: Wie kann das sein, z. B. wenn man sich den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule anschaut? Die Berufstätigkeit der Eltern bleibt ja bestehen. Warum ist der Bedarf dann anscheinend nicht vorhanden? Vielleicht können Sie dazu noch ein paar Sätze sagen – wenn Sie es wissen. Sonst wäre es schade.

Vorsitzender: Haben wir Einvernehmen, dass es zunächst keine weiteren Fragen gibt und dass wir damit den Fragenkatalog an Herrn Prof. Brenner abschließen können? – Das ist der Fall. Damit kommen Sie dran.

Herr Prof. **Dr. Brenner:** Zu der Frage von Herrn Böttcher kann ich mich ganz kurz fassen. Empirische Forschung nehme ich dankbar auf, soweit sie mir zustimmt. Dass es nicht leicht ist, Studien mit Kontrollgruppen zu machen, ist völlig klar. Das hat auch keiner gesagt. Wenn es leicht wäre, bräuchten wir keine Wissenschaftler. Aber man könnte es machen. Wir investieren auch erhebliche Ressourcen, die ich übrigens gerne einmal genau beziffert hätte, in StEG und HeGS. Auch hier könnte man die Frage stellen, ob das nicht fehlgeleitete Ressourcen sind, wenn man simple methodische Standards wie eben die Einbeziehung von Kontrollgruppen nicht berücksichtigt. Die Tatsache „Es ist nicht einfach“ ist ja für einen Wissenschaftler kein Einwand. So war es ja auch nicht gemeint, nehme ich an.

Zweite Aussage: Sie verstehen die Rhythmisierung nicht. Der Kernpunkt der Ganztagsdiskussion auch in der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung – schauen Sie sich die StEG-Bände an – dreht sich ganz wesentlich um die Frage: Wie verändert sich die Binnenstruktur von Schule, und zwar die Sozialbeziehungen innerhalb der Schule, die Arbeitsbeziehungen, die Kooperationsbeziehungen innerhalb und außerhalb Schule, die Arbeitsformen und -möglichkeiten der Schüler? Der Grundgedanke ist ganz simpel: Wir haben eine Stundentafel, die sich ja nicht verändert, aber wir haben mehr Zeit für Unterricht plus andere Aktivitäten. Das ergibt andere Möglichkeiten. Eine der ganz großen Hoffnungen – auch und gerade heute – der Ganztagsschulbefürworter ist: Wir bekommen durch diese neuen Möglichkeiten eine andere Schule. Rhythmisierung ist nur ein Beispiel oder ein Schlagwort. Das bezieht sich jetzt auf die Lerneinteilungsformen des Unterrichts. Da geht es nicht nur um den Rhythmus zwischen Entspannung und leistungsorientiertem Unterricht, sondern es geht darum, dass Kinder grundsätzlich neue Umgangsformen mit Zeit lernen sollen und insgesamt – wovon wir eben schon sprachen – lernen sollen, ihre Zeit selbst zu planen. Das ist ein Effekt, den man sich ganz massiv von Ganztagschule verspricht. Auch in der empirischen Forschung wird immer wieder untersucht: Wie wirkt das auf die Binnenstruktur, auf das Verhalten von Schülern? Wie reagieren Schüler? Schüler, Eltern und Lehrer werden befragt, wie das bei ihnen ankommt. Deshalb würde ich das nicht mit dem einfachen Satz abtun: „Das verstehe ich nicht“, sondern das ist einer der Kernpunkte der Ganztagsdiskussion im Augenblick.

Die letzte Aussage „Es gab immer schon Ganztagschulen“, haben Sie jetzt mit Ihren 4 % nicht widerlegt. Es gab immer schon Ganztagschulen, auch wenn es nur 4 % waren. Aber an sich habe ich auf die Zeit davor gezielt, nämlich auf die Konzepte, die in der Reformpädagogik von Hermann Lietz und anderen kamen, die ihre Konzepte gerade darauf aufgebaut haben, dass Kinder wirklich den ganzen Tag, das heißt 24 Stunden, in der Schule waren. Viele der Ideen, die damals um und nach 1900 in dieser Bewegung entwickelt worden sind, haben wir heute noch in der Diskussion. Deshalb meine Bemerkung. Quantitativ – da haben Sie völlig recht – hat sich das massiv verändert, aber Grundideen haben wir seit über hundert Jahren, und manche davon sind bis heute in der Diskussion aktuell.

Die letzte Frage habe ich schon mit einem Kopfschütteln beantwortet. Das ist mir selbst ein Rätsel. Hier kann ich wirklich nur sagen: Meine Bitte an die empirischen Forscher und auch an die Politik, einmal Geld in die Hand zu nehmen und zu untersuchen: Wie sind die Bedarfslagen für schulischen Ganztagsunterricht bei Familien, bei denen beide Elternteile arbeiten, ganztags oder halbtags oder wie auch immer? Es war für mich – ich

habe mich ja noch einmal eingelesen zur Vorbereitung auf diese Diskussion – wie für Sie auch der frappierendste Befund, dass dieses vor 15 Jahren groß angekündigte Ziel der Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie offensichtlich in der Praxis bei den Nachfragern der Ganztagsangebote keine Rolle spielt. Irgendetwas stimmt da nicht. Vielleicht liegt es ja auch nur an den Messinstrumenten. Das kann auch sein.

(Abg. Gerhard Merz: Das ist doch nicht wahr! Das waren 70 %!)

– Was waren 70 %? Kennen Sie Mütter, die nur einen Tag arbeiten?

(Abg. Gerhard Merz: Der empirische Befund war anders!)

– Entschuldigung! Lassen Sie es sich von Herrn Stecher noch mal erklären.

Die Aussage bedarf der genaueren Untersuchung, und ich würde dafür plädieren, dass das gemacht wird.

(Abg. Bettina Wiesmann: Die Frage Ausland, andere Länder?)

– Entschuldigung! Zu den anderen Ländern: Es ist, glaube ich, zu Recht immer wieder betont worden in Politik und Forschung, dass Deutschland mit seinem Halbtagschulmodell, wie man es verkürzt nennen kann, ziemlich einzigartig dasteht. Ich kenne mich da nur sehr unterschiedlich aus. Den besten Einblick habe ich in das französische Modell, das auch das älteste Ganztagschulmodell ist und seit 1881, glaube ich, praktiziert wird – bis heute in der gleichen Form. Ich würde es nicht vergleichen mit dem, was wir hier haben. Das halte ich für absolut unvergleichbar, das ist ein völlig anderes Konzept. Frankreich hat einen sehr robusten Zugriff auf die Kinder. Also das ist eine stark unterrichtsorientierte Schule, die viel länger dauert, wo nachher noch Hausaufgaben kommen, wo der Schule von vornherein eine Erziehungsfunktion zugeschrieben wird, die sie dann auch wahrnimmt, wo die Schule Aufgaben übernimmt, die anderswo Familien haben, was große Akzeptanz findet.

Es gibt gerade in Frankreich in der Wissenschaft und auch in der Politik eine große Diskussion, ob das französische Schulsystem das leistet, was es leisten soll. Denn in Frankreich hat man genau die Diskussion, die wir schon vor Längerem gehabt haben: die Integration bildungsferner oder sozial schwacher Schichten. In Frankreich ist die Dichotomisierung zwischen bildungsfernen und bildungsnahen Schichten wesentlich massiver. Das hat man inzwischen herausbekommen. Dort gibt es große Schülergruppen, die massiv abgehängt sind. Ich habe die aktuellen Zahlen nicht im Kopf, aber in Frankreich waren vor ein paar Jahren 25 % der Schüler ohne Schulabschluss. Da würde ich sagen: Diese Form des Ganztagschulsystems hat im Blick auf die Dinge, die wir von ihm erwarten, offensichtlich versagt. Bei PISA war Frankreich auch nur im Mittelfeld.

Also ich würde mich hüten, solche Vergleiche überhaupt anzustellen. Das hilft uns nicht weiter. Man kann nur sagen: Es gibt radikal unterschiedliche Auffassungen von Ganztagschule. Es wurde eben schon gesagt – die Aussage zu Korea war mir neu, Herr Stecher –, dass Deutschland ein relativ singuläres Modell hat. Da würde ich auch jetzt nach neueren Überlegungen, die ich angestellt habe, überhaupt keine Vergleiche ziehen. Da müsste man so viele Voraussetzungen klären, wo Ähnlichkeiten und Unterschiede sind, dass das wahrscheinlich nichts bringen würde.

Vorsitzender: Dann schließe ich den Teil Prof. Brenner und würde vorschlagen, wir machen jetzt sieben Minuten Pause. Wir müssen jetzt einfach ein paar Minuten den Kopf lüften, weil wir jetzt zwei sehr intensive Sachverständigenvorträge gehabt haben und uns für die nächsten beiden wieder aufladen wollen.

(Beifall – Unterbrechung von 11:54 bis 12:05 Uhr)

Vorsitzender: Sehr geehrte Damen und Herren! Ich bitte Sie, wieder Platz zu nehmen.

Frau Wichmann, ich bedanke mich für Ihr Kommen. Sie haben das Wort.

Frau **Wichmann:** Mein Name ist Maren Wichmann. Ich komme nicht aus der Forschung, sondern bin Leiterin des bundesweiten Schulentwicklungsprogramms. Neben dem großen IZBB-Programm gibt es ja ein Qualitätsprogramm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“, wo es nicht um die Frage geht, ob Ganztagschulen eingerichtet werden, sondern darum, wie man Schulen, die schon Ganztagschulen sind oder die Ganztagschulen werden möchten, in ihrer Qualitätsentwicklung unterstützen kann. Das tun wir seit nunmehr elf Jahren.

Die Grundkonstruktion ist, dass wir in allen 16 Bundesländern sogenannte Serviceagenturen „Ganztätig lernen“ haben, so auch hier in Hessen, die eng verwoben mit dem Unterstützungssystem des Landes Ganztagschulen auf Nachfrage beraten, Fortbildung anbieten, Netzwerke machen und Fachkongresse veranstalten. Da lassen wir uns von der Frage leiten, welche Fragestellungen die einzelnen Schulen haben, wie ihre Problemlage ist und wie sie zu einem Ganztagskonzept kommen können, das tatsächlich zu mehr Bildungserfolg für Kinder und Jugendliche beiträgt.

Wenn wir uns an guten Ganztagschulen orientieren – und das tun wir, wir arbeiten mit vielen guten Beispielen, denn die Statistik, also was man empirisch nachweisen kann, ist die eine Seite, die andere Seite sind die konkreten Schulen, mit denen man arbeitet –, dann lohnt manchmal ein Blick in wirklich ausgewiesene gute Schulen. Das sind z. B. die Schulpreisschulen. Wenn man sich die einzelnen Schulpreisschulen ansieht, dann wird man feststellen, dass der größte Teil von ihnen mittlerweile ausschließlich Ganztagschulen sind und dass es einzelnen Schulen gelingt, tatsächlich den Bildungserfolg ihrer Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Eine Reihe dieser Schulen arbeitet so erfolgreich, dass alle Schüler einen Schulabschluss erreichen und dass sie die Zahl der Wiederholer minimieren oder es sogar überhaupt keine Wiederholer mehr gibt. Wenn wir mit den Schulen in unseren Netzwerken arbeiten, dann kommt es immer darauf an, von der Erfahrung der Praxis, also von guten Beispielen zu lernen und dieses gute Erfahrungswissen weiterzugeben.

Ich habe auf Einladung der GRÜNEN den Auftrag bekommen, die Qualität der Ganztagschule aus Sicht von Kindern und Jugendlichen aufzubereiten. Ich möchte beginnen mit der Ganztagschule in Hessen, dann geht es um die Ganztagschule aus Sicht von Kindern, dann um die Ganztagschule aus Sicht von Jugendlichen, und ich schließe mit zwei, drei Aspekten zur Qualitätsentwicklung in Hessen.

Herr Prof. Brenner hat ja schon benannt, welche Erwartungen mit der Ganztagschule in der Bundesrepublik verbunden wurden. Das sind in der Tat, wie Herr Prof. Böttcher ausführte, extrem hohe Erwartungen, die die einzelnen Schulen unter großen Druck setzen, diesen Erwartungen gerecht zu werden, ohne dass die Ausstattung in den einzelnen

Bundesländern vergleichbar wäre oder die Rahmenbedingungen auch nur annähernd vergleichbar wären.

Zugleich muss man sagen, dass die letzten elf Jahre Ganztagschulentwicklung, gemessen an dem, was Schulentwicklung ausmacht, natürlich eine kurze Zeit sind. Die vielen Schulen, die sich im Laufe dieser Zeit auf den Weg gemacht haben, haben begonnen, die Prozesse in Gang zu setzen, aber bis man über die Fläche Effekte nachweisen kann, werden noch einige Jahre ins Land gehen.

Herr Prof. Stecher hat auf StEG hingewiesen. Ich habe diese Statistik, die Sie, glaube ich, auch schon in einer anderen Sitzung kennengelernt haben, noch einmal mitgebracht. Sie zeigt, wo Hessen sich im bundesweiten Vergleich befindet. 50 % der hessischen Schulen sind Ganztagschulen, und 42 % der Kinder und Jugendlichen nehmen am Ganztagsangebot teil. Eine Besonderheit ist in Hessen, dass durch die drei Profile ein sehr großer Teil der Schülerinnen und Schüler nur an einem Tag am Ganztagsbetrieb oder an ganztägigen Angeboten teilnimmt. Das ist durchaus unterschiedlich. Hier sind ja schon verschiedene Länder angesprochen worden. In Nordrhein-Westfalen hat man sich z. B. zunächst auf den Primarbereich fokussiert, wo das offene System gefahren wurde, aber in einer größeren Zahl von Tagen, als das hier der Fall ist, und wo nun nachgeholt wird, im Sekundarbereich nur gebundene Systeme auszubauen. Eine ähnliche Entwicklung haben wir in Berlin. Aber wir haben auch andere Bundesländer, die wie Bremen zunächst ganz und gar auf gebundene Systeme gesetzt haben und jetzt aufgrund des Elternwillens auch offene Ganztagschulen einrichten.

Eine Frage, die zu Beginn relativ häufig an uns gerichtet wurde, wenn Schulen sich an uns wandten, war: Welche Ganztagschulen präferiert ihr? Ist das eine offene, eine gebundene? Unsere Losung war: eine kindgerechte. Denn der Schlüsselsatz beim Thema Ganztage lautet: „Wie muss eine Schule sein, die dem Kind gerecht wird?“ und nicht: „Wie müssen die Kinder sein, um der Schule gerecht zu werden?“ Das ist die Basis von individualisiertem Lernen und von Teilhabe. Schlüsselbegriffe sind dafür Lebensweltorientierung und die Schule als Lebensort.

Im Hessischen Qualitätsrahmen für Ganztagschulen, der hier schon angesprochen wurde, ist das Thema in acht Bereichen aufbereitet: Steuerung der Schule, Unterricht und Angebote, Schulkultur und Aufgabenkultur, Kooperation, Partizipation von Schülern und Eltern, Zeitkonzept, Raum- und Ausstattungskonzept, Pausen und Mittagskonzept. Sie sehen, wie komplex sich die Qualitätsentwicklung an der Schule darstellt.

Für das Thema „Qualität von Ganztagschulen aus Sicht von Kindern und Jugendlichen“ habe ich hier beispielhaft drei Qualitätsbereiche herausgegriffen: nämlich einmal Schulkultur, Lernkultur und Aufgabenkultur, also alles, was mit dem großen Thema „individualisiertes Lernen“ zu tun hat; dann das Thema Kooperation, eine der zentralen Fragen von Ganztagschulen: Wie gelingt es der Schule, sich nach außen zu öffnen und sowohl innerhalb der Schule als auch mit Partnern außerhalb der Schule zu Kooperationen zu kommen? Sie sehen hier aufgegliedert für die unterschiedlichen Profile die Anforderungen, die an Ganztagschulen gestellt werden.

Für das Thema „Ganztagschule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler“ ist natürlich auch die Partizipation von Schülerinnen und Schülern und von Eltern sehr wichtig. Aber es geht nicht nur um Teilhabe und Mitgestaltung, sondern es geht vor allem um die Veränderung der Lernprozesse und der Lernkultur, wo Schülerinnen und Schüler und ihre Vorerfahrung eine größere Rolle spielen. Die Lernkultur an Ganztagschulen umfasst das Bildungs- und Leistungsverständnis, das in der Tat an der Ganztagschule ein anderes ist

als in der herkömmlichen Halbtagschule. Es geht nicht allein um das Lernen, sondern um das Bilden. Es geht um die Persönlichkeitsentwicklung, um die Veränderung von Lehr- und Lernformen, um die Entwicklung einer lebendigen Feedbackkultur, wie es auch in den Untersuchungen von Hattie erarbeitet wurde, und last, but not least geht es um Rhythmisierung, und zwar um Rhythmisierung des Unterrichts, also eine Veränderung des Unterrichts. Das ist eine der Fragen, die jetzt bei der hessischen Ganztagsuntersuchung kaum eine Rolle spielen kann, weil dabei in erster Linie Angebote betrachtet wurden. Aber spannend ist vor allen Dingen: Wie gelingt es, das Lernen und das Bilden so zu verändern, dass die zusätzliche Zeit auch für neue Lernsettings genutzt werden kann? Und es geht auch um Rhythmisierung des Tages- und des Wochenablaufs. Da haben wir ein Problem bei den Schulen des Profils 1. Wenn Schülerinnen und Schüler nur an einem Tag in der Woche teilnehmen, ist es außerordentlich schwierig, den Schulalltag zu rhythmisieren. Rhythmisierung ist ein zentrales Thema für Schulen des Profils 3, wäre aber für alle Schulen wünschenswert.

Ein Schlüssel, wenn es um Motivation von Kindern und Jugendlichen geht, ist, sich mit ihren Lebenswelten auseinanderzusetzen. Prof. Sturzenhecker hat in einem anderen Zusammenhang eine Karte gezeichnet, wie sich subjektive Bildungswelten von Kindern und Jugendlichen darstellen. Es geht um die Frage: Wie sieht die jeweilige Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen aus? Sie sehen hier Name und Alter im Mittelpunkt, und dann sehen Sie die verschiedenen Segmente von Bildung, die eine Relevanz haben für den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen. Er hat das beispielhaft an einem Jungen von 15 Jahren und einem Mädchen von 10 Jahren aufgeschlüsselt.

(Abg. Daniel May: Ich bin bei dem Cluster rechts unten etwas gestolpert!)

– „Wilde Bildung“.

(Abg. Daniel May: Ja!)

Das ist all das, was sich auf der Straße abspielt und die eigenen Grenzerfahrungen beinhaltet. Auch das gehört natürlich zur Bildung dazu. Es geht nicht nur darum, in formalen Settings zu lernen, sondern auch Grenzerfahrungen zu sammeln. Das ist die spezifische Ausprägung bei Herrn Sturzenhecker.

„Ganztagschule aus der Sicht von Kindern“: Wir haben in unserem Programm uns systematisch mit dieser Frage auseinandergesetzt. Eine der bekanntesten Vertreterinnen ist Oggi Enderlein mit ihrer „Initiative für Große Kinder“. Ich will nur schlaglichtartig aufzeigen, wie sich Kindheit verändert hat. Das hat auch eine hohe Relevanz dafür, wie wir Schule heute denken. Kindheit, Jugend, Gesellschaft haben sich fundamental verändert gegenüber den Sechziger- und Siebzigerjahren. Tatsache ist, dass der überwiegende Teil der sechs- bis elfjährigen Kinder ohne Geschwister oder mit nur einem Geschwisterkind aufwächst, dass die Zahl derjenigen, die draußen auf der Straße spielen können, sich radikal verändert hat, dass sich unsere Umwelt radikal verändert hat, dass Kinder mit niedrigem familiären Wohlstand sich weniger bewegen, dass sie weniger vielfältige Freizeitaktivitäten haben, seltener Mitglied in einem Verein sind und mit ihrer Freizeit weniger zufrieden sind und geringere Erwartung an ihre Selbstwirksamkeit haben.

Oggi Enderlein hat aus ihren Untersuchungen zur Kindheit Bedürfnisse von großen Kindern formuliert und Notwendigkeiten zur Entwicklung einer umfassenden Persönlichkeit. Das sind die Bedürfnisse nach Bewegung und Geschicklichkeit, das sind eigenständige Aktivitäten und Welterkundung, das ist Wissen und Können erwerben und die Begegnung mit anderen Kindern. All das ist tatsächlich auch das, was Grundschule heute leis-

ten muss, wenn auch nicht allein. Natürlich leisten auch alle anderen Bildungssettings rund herum wie auch die Familie dies, aber eben auch Schule.

Daher liegt es nahe, dass das Schlagwort „Schule ist nicht nur Lern-, sondern Lebensort“ ein roter Faden im Ganztagsschulprogramm ist. Wenn Kinder und Jugendliche nicht nur den Vormittag in der Schule sind, wenn sie aufgrund der familiären und gesellschaftlichen Situation weniger Möglichkeiten haben, mit Gleichaltrigen zusammen zu sein, Natur und Umwelt zu erkunden, dann passiert dies eben in der Schule, und dann muss Schule auch so gestaltet sein, dass sie sich dabei altersgerecht entfalten können.

Ich habe jetzt für die Veranschaulichung ein paar Daten aus der Intensivstudie herausgegriffen. Sie haben hauptsächlich aus der Monitoringstudie und zum Teil auch aus der Intensivstudie Daten gehabt. Deswegen habe ich einige hessische Daten aufgegriffen. Wenn man sich anschaut, was Kinder besonders schätzen, dann stellt man fest, dass dies die Arbeitsgemeinschaften in der Grundschule sind. Aber danach kommt sogleich und jetzt in der letzten Erhebung auch mit größtem Anteil freie, selbst gestaltete Zeit in der Schule. Das ist ja nicht Zeit, die alleine verbracht wird, sondern das ist Zeit, die gemeinsam mit anderen Kindern verbracht wird, wo soziale Kompetenz eingeübt wird, wo gespielt wird.

Interessant ist, dass das Thema Hausaufgabenbetreuung in den Primarschulen rückläufig ist. Ich kenne nicht den Hintergrund dieser Zahlen. Ich würde mir allerdings wünschen, dass die Diskussion, die wir seit einiger Zeit bei den Ganztagschulen führen, nämlich die Hausaufgaben abzuschaffen und stattdessen Lernzeiten einzuräumen, bereits ein Ergebnis eines solchen Diskurses ist. Ich weiß es nicht, ich glaube es auch nicht, aber es wäre wünschenswert. Wir führen tatsächlich eine ganz intensive Diskussion darüber, und wir beobachten in den vielen Schulen, die wir beraten – wir beraten jährlich 8.000 Ganztagschulen –, dass sich da schon ein Trend abzeichnet.

Die Statistiken, die Sie so schnell nicht gefunden haben, Herr Stecher, habe ich hier aufgelegt, weil ja die Frage war: Was sind die Gründe für die Teilnahme an den Ganztagsangeboten? Als Gründe wurden genannt: „weil ich es wollte“ mit einer sehr hohen Prozentzahl, „weil es in den Ganztagsangeboten Kurse und AGs gibt, die mir Spaß machen“ – darauf haben Sie sich ja auch bezogen –, „weil ich mit meinen Freunden zusammen sein will“, also ein ganz wichtiges Thema, und last, but not least „weil ich in den Ganztagsangeboten zusätzlich etwas lernen kann“. Das sind die Spitzenreiter unter den Gründen für die Teilnahme im Primarbereich.

„Ganztagschulen aus der Sicht von Jugendlichen“: Auch nur ein kurzer Aspekt: Im Rahmen unseres Programms arbeiten wir mit sehr vielen Jugendlichen zusammen mit dem SV-Bildungswerk, das auch sogenannte SV-Berater ausbildet. Das Thema „Teilhabe von Kindern und Jugendlichen“ ist Bestandteil all unserer Veranstaltungen und Fortbildungsangebote. In diesem Zusammenhang haben wir eine Reihe qualitativer Interviews geführt für eine Publikation zum Thema „Bildungserfolge an Ganztagschulen“. Das wird Sie jetzt nicht überraschen: Jugendliche wollen ihre Zeit mit Gleichaltrigen verbringen. Sie wollen gesehen und als Persönlichkeit wahrgenommen werden, und das nicht nur im Unterricht, sondern auch in den Pausen oder im Rahmen von Nachmittagsangeboten und auch von Erwachsenen. Also selbst Jugendliche wollen von Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal als Persönlichkeit wahrgenommen werden. Diese Personen sind nicht unwichtig, auch wenn die Peer-Beziehung natürlich eine sehr große Bedeutung hat.

Jugendliche wünschen sich einladende Räume und Lernsituationen, sagen aber zugleich, dass sie zu wenig gefragt werden und sich zu wenig einbringen können. Sie wollen gemeinsam mit anderen lernen, und sie möchten Verantwortung übernehmen und sich in die Gestaltung des Schulalltags einbringen.

Auch das wird – darauf werde ich gleich noch kommen – durch die Daten aus der Intensivstudie belegt.

Aber zunächst noch ein Blick auf die Schwierigkeit der Ganztagspartizipation im Sekundarbereich. Das ist tatsächlich ein großes Problem. In den 5. und 6. Klassen ist die Partizipation mit drei Vierteln noch so, dass man sagen kann: Das ist akzeptabel. Danach kommt es zu einem rapiden Rückgang der Partizipationszahlen im Ganztage. Da muss man sich in der Tat fragen: Wie kann man Ganztage so gestalten, dass Jugendliche sie so attraktiv finden, dass sie daran teilnehmen? Wir wissen: Der Schlüssel für die Attraktivität des Ganztagsangebots ist, dass Kinder und Jugendliche aktiv Ganztagsangebote mitgestalten können und dass sie an ihre Vorerfahrungen anknüpfen können. Das sind die zwei großen Kriterien. Da scheint es – das erleben wir auch bei der Beratung der Schulen – einen Riesenentwicklungsbedarf zu geben. Immer wieder sind Ganztage und Schulleitungsteams, die wir beraten, überrascht, wenn wir sagen: Warum sitzt in der Steuergruppe des Ganztags eigentlich kein Schüler und keine Schülerin? Warum übernehmen Schüler und Schülerinnen nicht die Gestaltung des Nachmittagsangebots? Wie sieht es aus mit einem Mentorenprogramm? Wie ist die Feedbackkultur an der Schule entwickelt? Da befinden wir uns in einem Feld, wo wir einen enormen Entwicklungsbedarf haben.

Ich kann Ihnen nicht sagen, wie es international aussieht, aber ich habe zwei Jahre an einer deutschen Schule in Dänemark gearbeitet und weiß, dass im skandinavischen System das Thema Schülerteilnahme ganz anders gelöst ist als in der Bundesrepublik. Zumindest bei diesem Thema können wir aus dem skandinavischen Raum eine ganze Menge lernen. Frankreich kenne ich nicht so genau, aber den skandinavischen Raum und die Schulen dort kenne ich aus eigener Anschauung und weiß, dass wir da, was das individualisierte Lernen, was die Gestaltung von Räumen und was Teilnahme angeht, viele Inspirationen erhalten können.

Auch im Sekundarbereich zeigt sich, dass der Anteil der Hausaufgabenhilfe, die zunächst von einem Viertel der Schülerinnen und Schüler als Angebot gewählt wurde, zurückgegangen ist. Auch hier verbinde ich damit die Hoffnung, dass das tatsächlich damit zusammenhängt, dass die Schulen ihre Hausaufgaben weitgehend umgewandelt haben in Lernzeiten, also nicht nur in eine Hausaufgabenhilfe, sondern dass die Hausaufgabenstellungen sich so verändert haben, dass sie Teil des gemeinsamen individuellen Lernens sind.

Hier sieht man, dass Arbeitsgruppen und Kurse den größten Anteil bilden, dass aber auch Projektwochen und -tage mit 40 % noch einen sehr hohen Anteil haben.

Auch hier sind die Gründe für die Teilnahme an den Ganztagsangeboten erhoben worden. Am häufigsten wurde genannt: „weil ich es wollte“, und dann sind Spitzenreiter: „weil es in den Angeboten Kurse und AGs gibt, die mir Spaß machen“ und „weil ich in den Angeboten zusätzlich etwas lernen kann“. Die vierte Präferenz erzielte: „weil ich mit meinen Freunden zusammen sein will“.

Einen Hinweis auf die Qualität der Angebote geben die Fragen nach der Arbeitsweise in den Angeboten und die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler dazu. Die

weisen nämlich darauf hin, wo ihre Interessen liegen: „In den Angeboten lernen wir, mit Mitschüler/innen etwas gemeinsam zu erarbeiten.“ „Die Themen und Inhalte der Angebote interessieren mich meistens sehr.“ Das sollte in der Tat immer so sein. Ansonsten gibt es ja keinen Grund, an den Angeboten teilzunehmen. „Man erklärt uns, wie wir mit richtigen Methoden arbeiten müssen, um eine Aufgabe besser zu schaffen.“ Sie sehen: Alle Faktoren haben hier eine sehr hohe Zustimmungsrates gefunden.

Mir ist eine Studie bekannt, in der Ganztagschulen und Halbtagschulen verglichen werden. Das ist eine Längsschnittstudie der Universität Lüneburg: „Peers in Netzwerken“. Dort sind Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klasse und ihr Sozialverhalten untersucht worden. Es ging darum, ob Schülerinnen und Schüler an Ganztagschulen mehr Freundinnen und Freunde in der Schule haben als Schülerinnen und Schüler an Halbtagschulen und wie sich ihre Unterstützungsleistungen entwickeln. Diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern zumindest der 7. und 8. Klasse an Ganztagschulen stärker entwickelt ist als an Halbtagschulen. Das ist die einzige mir bekannte Studie zu Vergleichen zwischen Ganztags- und Halbtagschulen.

Hier ist eine Folie aufgelegt, bei der es um die Schüler-Betreuer-Beziehung geht. Diese hat bei den Angeboten in noch größerer Weise Relevanz als beim Unterricht, weil die Betreuer und das Angebot gewählt werden, während die Lehrkräfte im Unterricht gesetzt sind. Deswegen ist auch von hoher Relevanz, wie diese Beziehung gestaltet ist. Sie sehen, mit Zustimmungswerten von über 3 wird sie weitgehend positiv beurteilt.

Ich habe aus der HeGS-Studie ein paar kritische Daten herausgegriffen, weil sie darauf hinweisen, wo ein Entwicklungsbedarf besteht. Herr Stecher wird das viel besser erklären, als ich das erklären kann. Bei allen Balken, die stark ausschlagen, gibt es einen Entwicklungsbedarf, und die darunter stehenden Buchstaben beziehen sich jeweils auf die Qualitätsbereiche des Hessischen Qualitätsrahmens. Ich habe auf dieser Folie drei Themen herausgegriffen, die unbedingt zu bearbeiten sind und die tatsächlich auch hier im Land als bearbeitungswürdig gesehen werden: die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen – da gibt es offensichtlich großen Entwicklungsbedarf –, die individuelle Lernplanung und das jahrgangsübergreifende Arbeiten als Schlüsselthemen des individualisierten Lernens.

Eine zweite Folie zu Desiderata möchte ich noch auflegen. Zum einen ist das das Thema „Öffnung und Kooperation“ – inwieweit kann man zufrieden sein mit den Ergebnissen der Öffnung von Schule?, gemeinsame Nutzung von Stadtteil und Schule –, zum anderen sind das Projektbüros und natürlich Lehrerarbeitsplätze.

Damit bin ich schon am Ende und möchte nur noch kurz verweisen auf die fünf Qualitätsbereiche, die wir als zentral ansehen für die weitere Qualitätsentwicklung von Ganztagschule: Lernkultur, Schulkultur, Lebensweltorientierung, Öffnung von Schule und lernende Schule.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

(Beifall)

Vorsitzender: Vielen herzlichen Dank. – Ich erwarte die Fragen der Kommission. – Bitte schön, Herr Lotz.

Herr **Lotz**: Ich habe vorhin noch schnell Zeugnisse in Klasse 7 überreicht. Dort waren relativ wenige AGs und Nachmittagsangebote in den Zeugnissen verzeichnet. In den Jahrgangsstufen 5 und 6 haben wir relativ viele, die an solchen Aktivitäten teilnehmen, weil sie dort den Wahlpflichtunterricht von 8/9 bzw. 9/10 vorarbeiten können, und viele Eltern haben ein hohes Interesse daran, dass ihre Kinder an unserem Ganztagsangebot teilnehmen.

Sie haben von Best-Practice-Beispielen gesprochen. Mich würde interessieren, wie die pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Schulen aussieht, in denen Sie erfolgreiche Ganztagschularbeit wahrnehmen.

Herr **Nagel**: Ich habe ein Problem, das ich folgendermaßen umreißen will: Prof. Stecher hat am Anfang deutlich gemacht, dass man eigentlich unterscheiden müsse zwischen Ganztagsangeboten und Ganztagschulen. In seinem Vortrag kam das auch in Nuancen vor. Aus meiner Sicht müsste man das noch stärker vertiefen. Beide Begriffe wurden jetzt im Weiteren sozusagen synonym benutzt. Ich halte diese Vorgehensweise für äußerst problematisch, weil gerade die grundlegende Frage, ob es sich um ein Angebot handelt, das an einem Tag, vielleicht auch an zwei Tagen besucht wird, oder ob es sich um eine Schulstruktur wie eine Ganztagschule handelt, aus meiner Sicht natürlich zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen führen muss.

Ich kann mein Grundproblem jetzt nur in eine Frage kleiden. Wir haben in Hessen so gut wie keine Ganztagschulen. Es gibt sie nicht in einer Breite, die eine wissenschaftliche Basis darstellen würde. Denn man muss ja aus der Zahl der Ganztagschulen aus meiner Sicht in der Analyse die Förderschulen herausnehmen, sie zumindest gesondert betrachten. Deren große Zahl wird bei uns immer mit aufgeführt. Ich weiß nicht genau, wie viele Ganztagschulen wir inzwischen in Hessen haben. Aber viel mehr als 20 gibt es hier wohl nicht. Die wissenschaftliche Basis für eine Analyse in Hessen ist für mich äußerst gering. Ich möchte hier gern nachfragen: An welchen Stellen kann man denn aus diesen Aussagen Differenzierungen machen bezüglich schlichter Betreuung, wo auch wir der Auffassung sind, dass das an Ergebnissen im schulischen Lernen so gut wie gar nichts bringt, und bezüglich einer Schulstruktur, die Ganztagschule heißt? Da wünsche ich mir für den weiteren Verlauf nach Möglichkeit eine konkretere Aussage. Eine der Diskussionen hierzulande betrifft ja die Frage, ob dieses Programm mit der Nachmittagsbetreuung, das da aufgelegt wird, wirklich Erfolge bringt. Da haben wir durchaus große Skepsis. Die andere Frage ist: Wie analysiert man Ganztagschulen? Ich bitte die Referentinnen und Referenten, darauf differenzierter, soweit dies möglich ist, einzugehen.

Abg. **Daniel May**: Frau Wichmann, vielen Dank für Ihren Vortrag. Ich möchte bei der Frage einhaken, wie Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Ganztagschulen besser eingebunden werden können. Sie haben gesagt, Sie wundern sich, dass es nur selten vorkommt, dass bei der Entwicklung des Ganztagsangebots die Schülerinnen und Schüler beteiligt werden. Können Sie Beispiele nennen, wo Schülerinnen und Schüler tatsächlich aktiv bei der Gestaltung mitgewirkt haben, damit Sie uns einen Hinweis geben, wie man es gut machen kann? Haben Sie da nicht nur aus dem Sekundarbereich, sondern auch aus dem Primarbereich Erfahrungen?

Frau **Wichmann**: Sie haben gefragt nach Best Practice zur Qualifizierung der pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Das ist im Bundesgebiet durchaus unterschied-

lich. Es gibt Bundesländer, die systematisch Fortbildung und Qualifizierung für pädagogische Mitarbeiter anbieten, wo diesen in Grundmodulen vermittelt wird, wie sie z. B. mit Konflikten umgehen, wie Schule strukturiert ist. Das ist sozusagen externe Fortbildung. Ein Schlüssel ist allerdings die Einbindung der pädagogischen Mitarbeiter in das Schulleben. Das werden Sie wahrscheinlich in Ihrer Schule so praktizieren und haben die Frage vor diesem Hintergrund gestellt.

Wie kooperieren Lehrkräfte mit pädagogischen Mitarbeitern? Wie erfolgen Absprachen über die Kinder, die in gemeinsamer Verantwortung sind? Wie werden pädagogische Mitarbeiter und andere Professionen in Lehrerkonferenzen und in Schulentwicklungstage eingebunden? Wie werden gezielte Fortbildungen angeboten? – Alles das gibt es, allerdings noch viel zu wenig.

Dazu gibt es auch Untersuchungen aus den StEG-Daten, wie Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitern aussieht. Dabei stellen wir fest, dass wir auch da einen großen Entwicklungsbedarf haben. Allerdings ist diese Kooperation das Schwierigste überhaupt. Lehrer und Lehrerinnen sind das nicht gewohnt. Es gibt keine Tradition, dass sie miteinander kooperieren. Die gibt es auch schon nicht unter den Lehrkräften, und die gibt es umso weniger, wenn es um die Öffnung nach außen geht. Das muss gelernt und eingeübt werden. Das ist auch ein großes Thema bei den Netzwerken, wie diese Teamarbeit entwickelt werden kann. Aber auch da sehen wir Ganztagschulen, die es in Angriff nehmen, die sich auf Partner zubewegen und damit sehr positive Erfahrungen machen.

Auf die Frage der Unterscheidung der Ganztagschulen in Hessen kann ich gar nicht so richtig antworten, auch wenn ich natürlich verstehe, was Sie sagen. Das ist nicht so ganz meine Aufgabe. Wenn sich Ganztagschulen an uns wenden, dann wenden sie sich mit einer Frage an uns, wie sie ihre Qualitätsentwicklung vorantreiben können. Wir haben diejenigen, die motiviert sind, ihre Schulen zu verändern, und das sind mehr, als man denkt. Nicht nur gebundene Ganztagschulen, sondern auch sehr viele offene setzen sich auseinander mit Fragen der Rhythmisierung, der Leistungsverbesserung ihrer Schüler und Schülerinnen, der Verbesserung ihrer Kooperation oder ihrer Teamarbeit. Für Hessen kann ich da – tut mir leid – nichts sagen.

Es gibt viele gute Beispiele, wie Schülerinnen und Schüler in den Ganztage eingebunden werden. Ich habe eben gesagt, es gibt zu wenige Beispiele, aber es werden immer mehr. Wir erleben bei unseren Ganztagschulkongressen, mit welcher Begeisterung Lehrerinnen und Lehrer die Workshops des SV-Bildungswerks besuchen und von den Schülerinnen und Schülern lernen. Es gibt eine Reihe von Schulen, wo es Standard ist, dass die Angebote gestaltet werden aufgrund einer Befragung von Schülerinnen und Schülern, und wo installiert ist, dass Schülerinnen und Schüler Trainingsprogramme durchlaufen – auch an Grundschulen – und selbst in Angeboten mitwirken und im Sekundarbereich diese auch übernehmen, dass sie Mentorenpatenschaften für jüngere Schüler übernehmen, auch in Grundschulen, nicht nur in Sekundarschulen. Aber das A und O ist natürlich, dass das Lernen so verändert wird, dass von den Interessen der Schülerinnen und Schüler und von ihren Vorerfahrungen ausgegangen wird, und dass Schülerinnen und Schüler von Beginn an ein Feedback zu ihrem Lernprozess erhalten, also dass mit Logbüchern, mit Lerntagebüchern gearbeitet wird und das in Schulen Eingang findet. Dazu kommen alle anderen Fragen der Schülervertretungsarbeit oder des Klassenrates. Das sind die Standards der Beteiligung.

Vorsitzender: Jetzt habe ich auf der Liste Frau Wiesmann, Herrn Merz und Frau Cárdenas.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Auch ich möchte mich für Ihren Vortrag bedanken. Ich habe drei Aspekte.

Der grundsätzlichsie ist vielleicht: Sie haben – ich mag am Anfang etwas überhört haben – gesagt, Ausgangspunkt Ihrer Arbeit ist die Beobachtung und Feststellung: Schulpreisschulen sind überwiegend Ganztagschulen. Also sind das sehr gute Schulen, und es scheint so zu sein – das will ich auch gar nicht infrage stellen –, dass das ganztägige Arbeiten dazu beiträgt. Dann haben Sie eine Menge interessanter Dinge gesagt, was Sie für Erkenntnisse, Vorschläge und vor allem Beobachtungen zur Qualitätsentwicklung haben.

Aber das Thema, das dann in Ausführungen da und dort eine Rolle gespielt hat, war durchaus auch: Es wäre schon gut, wenn alle hingingen. Gerade bei den älteren Jugendlichen, wo man, wie Sie gesagt haben, eine abnehmende Beteiligung beobachtet, wo die Teilnahme noch freiwillig ist, wird schnell argumentiert: Wir müssen sie erst mal haben, und dann können wir diese Qualitätsentwicklung auch für alle machen.

Ich frage mich, ob man das nicht andersherum genauer begründen müsste, und würde Sie bitten, das zu tun. Ich würde, ehrlich gesagt, lieber erst feststellen, dass der Ganztag für diese gute Qualität wirklich zwingend geboten ist, und dann frage ich mich, wie ich möglichst viele dort hineinbringen kann mit dem guten Gewissen, dass das nachweislich eine gute Maßnahme ist, und dann kann ich auch die Folgerung ableiten, die auch schon Raum steht: Dann muss man die Ganztagschulen eben entsprechend ausstatten, qualifizieren, Räume zur Verfügung stellen, all das, was dann wahrscheinlich auch wirklich zwingend dazugehört. Ich würde Sie bitten, das noch genauer darzustellen. Vielleicht habe ich es auch überhört. Dann tut mir das leid. Aber dann sagen Sie es einfach noch mal.

Frau **Wichmann:** Was genau soll ich noch mal sagen?

Abg. **Bettina Wiesmann:** Das Argument, warum die ganztägige Schule so zwingend für die gute Qualität ist, die Sie z. B. bei Schulpreisschulen festgestellt haben. Das war ja Ihre erste Bemerkung: Schulpreisschulen sind fast ausschließlich Ganztagschulen. Daraus schließe ich, dass der Ganztag eben dort auch zwingend notwendig ist. Ich frage mich, ob die Qualität von Schulpreisschulen nicht auch viele andere Gründe haben kann, ob man also daraus wirklich ableiten muss, dass ohne den Ganztag gute Qualität sehr viel schwerer zu erzielen ist. Das wäre ja die Folgerung. Da wir immer über knappe Mittel entscheiden müssen – das ist ja vorhin schon einmal angeklungen –, ist es für mich eine sehr wichtige Frage, ob der Ganztag für gute Qualität eine notwendige Voraussetzung ist oder wie stark diese Notwendigkeit ist.

Jetzt noch zwei Unterpunkte dazu. Sie hatten von der Beteiligung und Einbindung von Schülerinnen und Schülern gesprochen als wichtigem Faktor für ihre Motivation. Das kann ich gut nachvollziehen. Aber kann man Schülerinnen und Schüler nicht auch im Halbttag noch anders beteiligen, und sollten wir das nicht tun? Es ist mir klar, dass eine ganztägig arbeitende Schule mehr Gestaltungsspielräume hat, und dann ist auch die Frage der Einbeziehung von den Kindern und Jugendlichen dort von größerer Bedeu-

tion, aber sie besteht sicherlich auch unabhängig von der Frage, ob man Schule halbtätig, zu zwei Dritteln des Tages oder ganztätig organisiert. Oder sehen Sie das anders?

Und die letzte Frage, die ich habe, betrifft die Lernzeit statt Hausaufgaben. Das war nur ein Unterpunkt bei Ihnen. Da würde mich interessieren: Was gibt es da für Hinweise, wie viel das wirklich bringt? Denn ich mache in Frankfurt – da komme ich her – die Beobachtung: Ich habe eine Anzahl von Diskussionen mit Eltern, die sagen: „An der Grundschule meines Kindes wird jetzt Lernzeit veranstaltet. Aber das ist dann alles spät am Nachmittag, weil es da vielleicht besser geht, und da muss man dann doch bleiben. Oder wenn man nicht bleiben muss, dann stellt sich schnell das Problem: Wenn das jetzt die Hausaufgaben ersetzt und ich dort nicht hingehere, dann entgeht mir etwas.“ Dann ist das doch ein Argument, über die Zeit der Kinder stärker zu verfügen, als das in einem eigentlich freiwilligen Ganztagsangebot gedacht ist. Das muss man dabei sicher berücksichtigen. Vielleicht gibt es gute Gründe, das so zu organisieren. Diese wüsste ich dann gern.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich wollte zu dem Stichwort Hausaufgaben auch etwas fragen, und zwar vor dem Hintergrund eigener leidvoller Erfahrungen, nicht als derjenige, der sie machen musste – das auch, das ist aber schon länger her. Aber ich habe heute zum letzten Mal ein Kind in die Grundschule gebracht.

Ich würde es anders aufdröseln. Würden Sie mir zustimmen – Sie haben auch von Feedback gesprochen, von Selbstkontrolle des eigenen Lernerfolgs durch die Kinder –, wenn ich sage, dass Hausaufgaben eigentlich eine denkbar schlechte Methode der Lernkontrolle sind – als diese sind sie ja durchaus auch gedacht –, u. a. weil sie kein Mensch kontrolliert?

Würden Sie mir zweitens auch zustimmen, dass Hausaufgaben eigentlich eines der großen verstärkenden Momente von Bildungsgerechtigkeit sind und – unabhängig davon – dass, wenn man Hausaufgaben durch Lernzeit ersetzen will, das eigentlich nur unter der Voraussetzung Sinn macht, dass es erstens für alle Kinder über die Woche hinweg organisiert ist und dass es zweitens in der Hauptsache durch pädagogisch qualifiziertes Personal organisiert wird, also – wir haben heute Morgen die interessante Bezeichnung „pädagogisch Tätige“ gehört, die fand ich zutreffend und auch witzig – in Unterscheidung zu pädagogisch Tätigen durch pädagogisch qualifiziertes Personal angeboten werden müsste?

Abg. **Barbara Cárdenas:** Danke schön für den Vortrag. Ich habe zu zwei komplexen Fragen.

Der erste Komplex schließt sich an das an, was von Frau Wiesmann gefragt worden ist. Diese Schulpreisschulen sind Ganztagschulen, haben Sie gesagt. Da würde ich gerne wissen, welche Formen das sind. Ich habe in Erinnerung, dass die gebundenen Ganztagschulen da zumindest einen höheren Anteil haben – ich weiß aber nicht, ob das stimmt – und dass es vor allem auch Schulen in freier Trägerschaft sind. Ich möchte gerne wissen, erstens warum das so ist und zweitens ob es hierzu Evaluationen, Studien, Vergleiche usw. gibt, die wir hier vielleicht in der öffentlichen Schullandschaft nicht wahrnehmen, aber die uns helfen könnten, bessere Konsequenzen zu ziehen.

Der zweite Komplex: Sie hatten in einer Folie drei Herausforderungen genannt. Diese waren sehr signifikant, und Sie hatten sie als wichtigste Herausforderungen dargestellt.

Ich habe nicht ganz verstanden, ob das die Herausforderungen für die Schulen sind, die Ganztagsbetrieb haben. Denn für mich sind das drei Teile, die notwendigerweise im Ganztagsbetrieb vorhanden sein müssen. Jahrgangsübergreifendes Arbeiten oder individuelle Lernplanung kann man schlecht in einer Halbtagschule machen, finde ich. Daher frage ich, ob da nicht doch nur wieder die Profil-1-Schulen untersucht worden sind, wenn es um diese drei wichtigen Charakteristika geht.

Dazu noch die Anschlussfrage: Was braucht es Ihrer Meinung nach in der Schullandschaft, damit wir diesen drei Herausforderungen zunehmend begegnen können? Sie haben das schon z. B. mit dem Hinweis auf Fortbildung angedeutet, aber dazu würde ich gern noch mehr hören.

Vorsitzender: Diesen drei Abgeordneten antwortet jetzt Frau Wichmann, und anschließend machen wir den letzten Dreierpack.

Frau **Wichmann:** Was braucht es? Notwendig ist, dass Ganztagschulen sich systematisch ihren Schulentwicklungsprozessen stellen und dafür die Unterstützungsangebote, die es gibt, in Anspruch nehmen, also die Ganztagsgeneralisten, die Fachberater, die Serviceagenturen, dass sie sich mit anderen Schulen vernetzen und systematisch an ihren Fragen arbeiten und dass sie sich als lernende Schule verstehen. Das ist natürlich ein Kennzeichen aller Schulpreisschulen, aber das ist auch ein Kennzeichen aller guten Ganztagschulen, also von Schulen, die beständig danach trachten, sich in ihrer Qualität weiterzuentwickeln, die ihre Arbeit reflektieren, mit allen Beteiligten Visionen entwickeln und diese dann Schritt für Schritt umsetzen.

Ich weiß nicht, ob es eine Untersuchung der Schulpreisschulen gibt, aber nicht alle Schulpreisschulen sind private Schulen oder gebundene Schulen. Es sind auch offene Ganztagschulen dabei, und in der Regel sind es öffentliche Schulen.

(Herr Nagel: Besser ausgestattet in der Regel!)

– Sie sind unterschiedlich ausgestattet. Es sind sehr gut ausgestattete dabei, aber es gibt auch welche, die nicht besonders gut ausgestattet sind. Ich kenne, da ich aus Schleswig-Holstein komme, die Ausstattung der schleswig-holsteinischen Schulen. Da waren jetzt mehrfach schleswig-holsteinische Schulen dabei, und da ist die Ausstattung nicht die erste Frage. Das war auch die Antwort eines Schulpreisgewinners. Die Ausstattung ist eine relevante Frage, aber die entscheidende Frage ist: Welche Visionen und Zielsetzungen haben das Schulteam und die Schule? Dann ergibt sich auch die Frage der Ressourcen. Sie ist natürlich bei Schulen immer eine wichtige Frage, aber die erste Frage ist: Welche Schule will ich, welche Ziele habe ich? Dann folgen alle anderen Fragen. Auch als wir mit dem Ganztagschulprogramm anfangen, war die Frage der Ressourcenausstattung immer die erste Frage, und als wir anfangen, mit guten Beispielen zu arbeiten, war immer der erste Fingerzeig: Aber die haben auch mehr Ressourcen. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass das eine relevante Frage, aber nicht die Schlüsselfrage ist.

Ich bin nicht davon ausgegangen, dass ich die Begründung für die Ganztagschule hier noch herleiten müsste. Der Ruf von Eltern nach Ganztagschulen ist laut JAKO-O-Studie und anderen Studien so groß, dass man diesen Elternwunsch nicht ignorieren kann. Nach der JAKO-O-Studie wünschen sich bundesweit 70 % der Eltern Ganztagschulen. Ich weiß nicht, ob die JAKO-O-Studie das auch für Hessen erhoben hat. Aber der

Wunsch der Eltern nach Ganztagschule ist so groß, dass Schulträger und Schulen sich bemühen, Ganztagschulen umzusetzen.

Das Zweite ist: Wir wissen doch, dass so, wie die Halbtagschule funktioniert, das Lernen unter den heutigen Bedingungen nicht die Ergebnisse bringt, die es bringen soll. Auch wenn wir noch nicht wissen, was Ganztagschule bringt, kann es so, wie es jetzt ist, auf gar keinen Fall weitergehen. Also müssen wir uns auf die Suche machen, und das möglicherweise schon, bevor wir die empirischen Ergebnisse für Ganztagschule haben. Es gibt keinen Weg außer diesem. Deswegen sage ich, es ist nicht die Frage des Ob, sondern es ist die Frage des Wie und wie man diesen Prozess unterstützen kann.

Soll man Jugendliche verpflichten, am Ganztage teilzunehmen? Ich bin der Meinung, wenn sich Jugendliche für eine gebundene Ganztagschule entscheiden, dann ist alles klar. Aber es gibt auch genügend Jugendliche, die sich für eine offene Ganztagschule entscheiden. Dann muss allerdings das Angebot so attraktiv sein, dass man hohe Teilnehmerzahlen hat. Es gibt eine Reihe von offenen Ganztagschulen, die Teilnehmerzahlen von 90 % haben. Das ist ein Indikator für die Qualität des Ganztagschulangebots. Jede offene Ganztagschule, die eine Teilnahmequote von unter 30 % hat, muss sich ernsthaft fragen, wie es mit ihrer Qualität steht. Das ist, glaube ich, an einer offenen Ganztagschule die Schlüsselfrage: Wie hoch ist der Teilnahmegrad?

Wir wissen, dass Hausaufgaben so, wie sie herkömmlich gedacht sind, in der Tat nicht besonders wirksam sind und die Bildungsungerechtigkeit verstärken. Deshalb wird überlegt, wie man das Lernen an der Schule verändern kann. Ich halte überhaupt nichts davon, statt aufgegebenen Hausaufgaben Aufgaben in einer Lernzeit zu erledigen, sondern wenn es um eine Umstellung geht, dann muss es um eine andere Lernkultur und eine andere Aufgabenstellung gehen. Da sind wir, glaube ich, d'accord. Eine Lernzeit, die am Nachmittag angehängt wird, in der dann Hausaufgaben erledigt werden, ist nicht das, was wir unter einer Veränderung der Lernkultur oder unter Lernzeiten verstehen. Das sind dann Hausaufgaben, die Schulaufgaben sind, aber das sind keine Lernzeiten.

(Abg. Gerhard Merz: Aber was die Qualifikation angeht, führt es zum selben Punkt!)

– Es führt zum selben Punkt. Das ist keine Frage.

Einen Punkt habe ich bei der Frage, was Schulen noch brauchen, vergessen. Neben der Beratung der Schulen und ihrer Vernetzung brauchen wir auch eine Veränderung der Lehrkräfteausbildung und eine Veränderung aller anderen Professionen, die an Schulen tätig sind. In unserem Programm hat es zwei Kongresse gegeben, in denen es um die Verbesserung der Ausbildung ging, und an der Universität Bremen gibt es ein Modellprojekt, in dem angehende Lehramtsstudierende und angehende Sozialpädagogen in zwei Semestern sich auf die Ganztagschule und auf deren veränderte Bedingungen vorbereiten.

Ein Thema ist in diesem Kontext besonders relevant. Dieses wäre auch an einer Halbtagschule relevant. Alles, was für die Ganztagschule relevant ist, wäre auch für eine gute Halbtagschule relevant; das ist keine Frage. Das ist das Thema Teamarbeit. Teamarbeit, Kooperation mit anderen Partnern ist ein Schlüssel. Da muss sich noch eine Menge tun.

(Abg. Gerhard Merz: Eine ganz kurze Nachfrage!)

Vorsitzender: Wir kommen jetzt zur letzten Runde. – Herr Kraus.

SV **Josef Kraus:** Ich habe keine zwei Fragen, sondern zwei Feststellungen, die Sie aber gerne kommentieren dürfen.

Was die Schulpreisschulen betrifft, warne ich vor Legendenbildungen. Erstens sind die Kriterien des Deutschen Schulpreises so formuliert, dass im Grunde genommen überwiegend Ganztagschulen und Gesamtschulen gewinnen müssen. Zweitens beteiligen sich am Deutschen Schulpreis jedes Jahr mit sinkender Tendenz etwa 100 Schulen. Das sind 0,25 % aller deutschen Schulen – weitab von Repräsentativität.

Zweite Anmerkung: Ich glaube nicht, Herr Merz, dass die Preisgabe von Hausaufgaben mehr soziale Gerechtigkeit bringt. Im Gegenteil: Wenn ich Hausaufgaben abschaffe, dann schlägt der soziale Hintergrund noch mehr durch, weil die Kinder aus bildungsnahen Häusern trotzdem gefördert werden und zusätzliche Übungsaufgaben zu Hause bekommen oder abgefragt werden.

Ich bin ein unbedingter Verfechter von Hausaufgaben, erstens weil Hausaufgaben, so sie denn eigenständig von den Schülern erledigt werden und nicht von der Mama oder von einem Betreuungslehrer erledigt werden, ein ganz wichtiges Diagnostikum für den Lehrer sind. Denn der Lehrer sieht dann am nächsten Tag: „Aha, da brauche ich noch eine Übung, da brauche ich noch eine Erklärungsschleife; ein Drittel meiner Klasse hat das nicht verstanden.“ Wenn die Hausaufgaben betreut werden, von wem auch immer, zu Hause oder in der Schule, fällt dieses Diagnostikum weg. Zweitens sind für mich Hausaufgaben auch ein wichtiges Vehikel der Erziehung zur Eigenverantwortung und zur Eigentätigkeit. Das sollte man nicht übersehen.

Vorsitzender: Das war ein schöner Diskussionspunkt, aber wollen hier eigentlich keine Diskussion machen. – Herr Merz hat noch eine Nachfrage gehabt.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe auch nicht die Absicht, das zu kommentieren, weil es mich nicht wundert, dass Sie da anderer Auffassung sind, Herr Kraus.

Ich habe noch eine Nachfrage, weil Sie, Frau Wichmann, vorhin gesagt haben, dass am offenen Ganztagsbetrieb bis zu 90 % aller Kinder teilnehmen. Das ist aber ein anderer Begriff als das, was wir hier unter Profil 1 und Profil 2 haben. Ich wollte mich nur vergewissern, dass wir da über zwei verschiedene Dinge reden. Hier in Hessen müssen wir immer schauen, auf was wir uns beziehen.

Frau **Wichmann:** Sie können auf die Zahl der Kinder schauen, die teilnehmen, und Sie können auf die Zahl der Tage schauen, an denen diese Kinder teilnehmen. Wünschenswert ist natürlich, sowohl einen hohen Teil der Kinder zu erreichen als auch möglichst viele Tage, an denen sie sich am Ganztagsangebot beteiligen. Diese beiden Aspekte sind hier relevant.

Die Schulpreisschulen habe ich deswegen genannt, weil man, wenn man Schulen Hinweise gibt, wie sie ihre Qualität entwickeln sollen, sich anschauen sollte: Was machen die Schulen, die besonders gut sind? Deswegen schauen wir uns diese Schulpreisschu-

len an. Wir schauen uns auch andere Schulen an, die all ihre Schüler zum Abschluss führen, die keine Wiederholer haben und andere gute Ergebnisse erzielen. Da betrachten wir immer genau: Was funktioniert dort besonders gut? Deswegen schauen wir uns diese Schulen an und nicht, weil wir glauben, sie seien für irgendetwas repräsentativ.

Ich freue mich, dass ich hier sein durfte, und bedanke mich, dass ich das darstellen durfte.

(Beifall)

Vorsitzender: Vielen Dank für Ihre Ausführungen und Ihre Antworten.

Damit kommen wir zu Frau Prof. Rabenstein.

Frau Prof. **Dr. Rabenstein:** Ich möchte mich für die Einladung bedanken, hier auf einige Fragen zur Ganztagschulentwicklung zu antworten oder dazu Stellung zu beziehen. Dabei will ich voranschicken, dass meine Befunde, die ich gleich aus einem größeren Forschungsprojekt darstellen werde, sich auf die Ganztagschulentwicklung in Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz beziehen und ich die spezifischen Verhältnisse in Hessen nur von der Außensicht wahrnehmen kann. Auch beziehen sich diese Befunde – das war das Sample unserer Untersuchungen – in großen Teilen auf die Entwicklung der gebundenen Ganztagschulen, nicht weil Ganztagschulen in diesen drei Bundesländern ausschließlich gebundene Ganztagschulen sind, sondern weil diese vorrangig in unserer Sample eingegangen sind.

Sie werden meine Äußerungen zur Ganztagschule sicherlich als kritische Äußerungen zur Ganztagschule verstehen. Dennoch möchte ich voranschicken, dass ich nicht falsch verstanden würde, wenn ich ganz im Sinne der Argumentation von Herrn Brenner verstanden würde, weil ich durchaus für eine Weiterentwicklung der Ganztagschule als Schule plädieren würde, also insofern davon ausgehe, dass die Schule und das Bildungssystem in Deutschland angesichts von Modernisierungsherausforderungen neue Lösungen finden müssen. Ganztagschule ist eine Antwort von vielen darauf, und im Kern wird es auch meiner Ansicht nach nicht darum gehen, zu fragen, ob Ganztagschule, sondern wie Ganztagschule als Schule weiterzuentwickeln ist – man könnte auch sagen: wie wir unsere Schulen insgesamt weiterentwickeln sollten.

Ich führe im Folgenden Überlegungen vor allem zu den Fragen 5, 6 und 7 aus, also den Fragen nach einer veränderten Lernkultur an Ganztagschulen. Dabei beziehe ich mich insbesondere auf Veränderungen des Schulischen und im Zusammenhang damit auch auf Veränderungen des Verhältnisses von Schule und Familie, wie wir es durch die Ganztagschulentwicklung beobachten können. Ich beziehe mich, wie schon gesagt, auf Ergebnisse aus einem qualitativ-ethnografischen Forschungsprojekt, das wir zur Ganztagschulentwicklung in den Ländern Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz durchgeführt haben. Wir – vor allem Sabine Reh aus Berlin, Sebastian Idel aus Bremen und der verstorbene Kollege Kolbe aus Rheinland-Pfalz – haben zwölf Ganztagschulen verschiedener Schulstufen und Schulformen über vier Jahre hinweg in ihrer Entwicklung beobachtet und begleitet und haben qualitative Interviews und Gruppendiskussionen mit schulischen Akteuren aus Schulleitungen und Steuerungsgruppen zu mehreren Zeitpunkten geführt und videobasierte Beobachtungen im Unterricht und in erweiterten Lernangeboten an den Ganztagschulen gemacht.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Familie in der Ganztagschulentwicklung und zur Entstehung neuer pädagogischer Praktiken an der Ganztagschule ist, dass die Einführung der Ganztagschule in Deutschland in starkem Maße von reformpädagogischen Vorstellungen einer besseren, weil anderen und auch weniger „schulischen“ Schule legitimiert wird.

Es klang schon an: Im internationalen Vergleich spricht man selten oder gar nicht von Ganztagschule, weil die Schule, die mehr als die Halbtagschule ist, der Normalfall ist. In Deutschland gibt es eine bestimmte Hypothek des Schultheoretischen oder der Schulentwicklung in den letzten 200 Jahren. Sie betrifft eine Aufteilung der Fragen von Betreuung und Bildung zwischen verschiedenen Instanzen. Diese ist historisch gewachsen und hat lange verhindert, was jetzt in der Ganztagschule Thema ist: Wie kann die Jugendhilfe zusammenarbeiten mit der Schule? Sie betrifft auch ein bestimmtes Familienmodell als Normalfamilienmodell, das in starkem Maße fundiert ist und jetzt nicht aufgelöst werden soll, bei dem sich am Nachmittag zu Hause um die Kindererziehung gekümmert werden soll, und das eine spezifische Differenz oder eine Ablehnung oder einen Kampf zwischen öffentlichem Erziehungsauftrag und privatem Erziehungsauftrag beinhaltet.

Das ist, glaube ich, eine bestimmte Hypothek, die immer wieder in den Ganztagschuldiskussionen mitbearbeitet wird, ohne dass sie gelöst werden kann. Manche Fragen sind weniger eine Frage von Schulqualität, die wir hier diskutieren, sondern eher die Frage: Wie können Ansprüche der Familie an Familienerziehung und Ansprüche an öffentliche Erziehung miteinander in Einklang gebracht werden? Sie werden ausgetragen über die Kontroversen von Qualität und damit vielleicht manchmal auf dem falschen Feld.

Im Zusammenhang mit der vermehrten Einführung der Ganztagschulen seit den 2000er-Jahren lassen sich zwei Besonderheiten im Diskurs beobachten: Die Ganztagschule wird mit vielfältigen Erwartungen belegt. Sie wird als ein Versprechen, das die Antwort auf viele Probleme gibt, eingeführt. In den Schulen finden wir demgegenüber einen hohen Legitimationsdruck, also darstellen zu müssen, nach außen immer wieder öffentlich legitimieren zu müssen: „Warum werden wir denn Ganztagschule?“, obwohl der öffentliche politische Diskurs ja zunächst Rückenwind gegeben hat.

Das zentrale pädagogische Leitmotiv des Ganztagschuldiskurses ist das der „Öffnung von Schule“ in vielfacher Hinsicht, wobei dieser Öffnungsbegriff sehr frei verwendet werden kann. Es fehlen eindeutige Bestimmungen. So ein Containerbegriff birgt immer die Möglichkeit, dass darunter vieles verstanden werden kann und man sich schnell einig wird. Es wird eine Öffnung der Schule nach außen und nach innen, zu anderen Formen des Lernens, zu anderen Lernorten und -feldern sowie auch zu anderen Umgangsformen von Lehrern und Schülern damit verbunden. Ganztagschule wird so mit vielfältigen, durchaus auch heterogenen Erwartungen aufgeladen, die nur im Vollzug von Öffnungen realisierbar erscheinen.

Ich möchte zwei Öffnungstendenzen – eine etwas ausführlicher, eine etwas knapper – hier thematisieren. Die eine Öffnungstendenz ist die zur Übernahme familiärer Sozialisationsaufgaben; die andere Öffnungstendenz ist die zur Individualisierung des Lernens und zur Schwerpunktsetzung aufseiten der Subjekte.

Zu der ersten Öffnungstendenz, also der Öffnung hin zur Übernahme familiärer Sozialisationsaufgaben durch und in Schulen. Das Verhältnis zwischen der modernen Schule und Familie ist von jeher als spannungsreich zu betrachten. Geht man aus von der funktionalen Ausdifferenzierung von Subsystemen im Zusammenhang mit der Entwicklung mo-

derer Gesellschaften, könnte man sagen: Der Erziehungsauftrag wird durch zwei unterschiedliche Instanzen bearbeitet. Familie und Schule gewinnen gerade dadurch ihren Wert, dass sie unterschiedliche Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben innehaben. Erzieht Schule im Sinne eines Leistungsuniversalismus, ist es die Familie, in der die Sorge füreinander gelernt werden kann und soll.

Mit der gegenwärtigen Veränderung von Schulen hin zu Ganztagschulen verschieben sich nun diese Zuständigkeiten. Zum einen finden wir in den Aussagen schulischer Akteure starke Defizitkonstruktionen familiärer Erziehung, mit denen sich dann die Einführung von Ganztagschulen legitimieren lässt. In zweierlei Hinsicht finden wir solche Defizitkonstruktionen. Familien erfüllen ihren Sozialisationsauftrag nicht, weil sie nicht ausreichend emotionalen Halt, nicht ausreichend Fürsorge geben, oder sie erfüllen ihren Sozialisationsauftrag nicht, weil sie zu wenig Anregung für Lernen auch in der Freizeit, am Nachmittag geben. Beiden Konstruktionen ist gemeinsam, dass der Auftrag der Ganztagschule in den Defiziten der familiären Sozialisation begründet wird. Daraus speist sie ihren Auftrag.

Die Situation in den Familien wird als „desolat“ bezeichnet; den Eltern wird unterstellt, sie hätten keine Zeit für ihre Kinder. Notgedrungen, so die Logik, muss also die Schule in diese Lücke eintreten. Das, was Ganztagschule leisten soll, wird zu einer Pflicht, die man jetzt übernehmen muss. Damit macht die Schule sich zum Auftrag, ehemals der Familie oder stärker der Familie zuzuordnende Sozialisationsaufgaben erfüllen zu müssen, also für Wohlbefinden zu sorgen, für emotionalen Halt zu sorgen usw. Damit geht einher – darauf gehe ich am Schluss nochmals ein –, dass das Arbeitsbündnis zwischen Familie und Schule dadurch destabilisiert wird, indem die Entwicklung hin zur Ganztagschule auf einer Defizitkonstruktion der Familien beruht.

Man kann diese Aufladung von Ansprüchen auch daran sehen, dass z. B. das Mittagessen zusätzlich angeboten werden soll, dass man nicht nur gesundes Mittagessen einnehmen soll, sondern auch etwas über gesunde Ernährung lernen soll und dass es nicht ausreicht, peerkulturellen Praktiken entsprechende Essenssettings zu entwickeln, sondern das Mittagessen soll häufig auch in einer familienähnlichen Runde eingenommen werden, es sollen familiäre Praktiken des gemeinsamen Essens – man fängt gemeinsam an, man unterhält sich in bestimmter Weise – eingeübt werden. So wird auch das Mittagessen im Sinne einer Kompensation von familiären Sozialisationsaufgaben stark aufgeladen im schulischen Setting.

Neben diesen Konstruktionen – was soll die Ganztagschule leisten, was soll sie sein, und welche Defizite, auf die sie antworten muss, gibt es in der Familie? – finden wir in unseren Beobachtungen des Alltags im Unterricht und in den erweiterten Lernangeboten in den gebundenen Ganztagschulen auch zunehmend Praktiken, die wir eher aus dem familiären Raum kennen. Schüler und Schülerinnen verbringen im Ganztag mehr Zeit am Tag mit Lehrkräften. Mehr gemeinsame Zeit bedeutet auch, dass sie anderes miteinander tun als lehren und lernen. Sie verbringen nicht nur Unterrichtszeit, sondern auch Pausenzeit, Essenszeit, Spielzeit, Lernzeit und Freizeit miteinander. Damit geht die Spezifität in der Lehrer-Schüler-Beziehung, also die Priorität der Bearbeitung sachbezogener Aufgaben, etwas verloren, sie tritt zurück, und sogenannte diffuse Anteile nehmen in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu, also sorgende Anteile, persönliche Anteile, könnte man sagen. Anders formuliert: Es wird nicht nur über Hausaufgaben, richtige oder falsche Lösungen, Problemlösungswege und die nächste Klausur gesprochen, sondern es kommen mehr und mehr Themen wie Befindlichkeiten, Geschmacksfragen, Freizeitaktivitäten in die Lehrer-Schüler-Gespräche hinein. Das aber reduziert die Spezifität dessen, was man an anderen wahrnehmen kann. Man kommt nicht umhin, den anderen

wechselseitig verstärkt als ganze Person wahrzunehmen und so stärker auch die diffusen Anteile in den Beziehungen zu realisieren. Das läuft fast zwangsläufig in einem solchen erweiterten Zusammensein, in diesem informalisierten Umgang miteinander, der damit einhergeht. Man kann das ja auch im Arbeitsleben beobachten: Wenn informalisierte Umgangsweisen stärker sich ausprägen, gehen auch solche Anteile in die Sozialbeziehungen ein.

Insgesamt können wir in unseren Beobachtungen eine Tendenz der Familiarisierung von Schule erkennen. Schule wird mit der Einführung der Ganztagschule der Familie ähnlicher, begründet diese Entwicklung allerdings nicht in dem Vorbildcharakter von Familie, sondern in den Defiziten familiärer Sozialisation und Erziehung. Die Vorstellung von „Ganztag“ baut also auf der Annahme defizitärer Erziehungskompetenz in den Familien auf; sie zu kompensieren sei dann Aufgabe der Ganztagschule. Das birgt aber in hohem Maße die Gefahr in sich, wie ich schon sagte, das Arbeitsbündnis zwischen Schule und Elternhaus zu destabilisieren. Nicht sich ergänzende Kompetenzen im Aufwachsen der Kinder werden unterstellt und sind relevant für den Umgang mit Eltern, also nicht die Komplementarität des Sozialisations- und Erziehungsauftrags wird betont, sondern ein Kompensieren von Defiziten. Man könnte auch sagen: In der Schule wird gelernt, und zu Hause wird gesorgt. Aber Schule verleiht sich mit Ganztagschule zunehmend die familiären Sozialisationsaufgaben ein.

In diesen informalisierten Umgangsweisen gibt es auch die etwas größer werdende Gefahr für Entgleisungen in den Sozialbeziehungen, dass, umgangssprachlich gesprochen, übergriffiges Handeln leichter zunehmen kann, wenn informalisiert miteinander umgegangen wird. Wenn die Spezifität des Auftrags – um was geht es hier, was verhandeln wir hier? – zunehmend gelockert wird, wird auch die Gefahr größer, dass man Nähebeziehungen eingeht, dass es auch stärker körperlichen Kontakt z. B. in der Grundschule gibt und damit auch übergriffiges Handeln vorkommen kann.

Im Kontext der hohen Erwartungen, die mit Ganztagschule verbunden werden, können diese Schwierigkeiten eines informalisierten Umgangs miteinander kaum produktiv bearbeitet werden. Der Druck, eine bessere Schule als die Halbtagschule zu sein, steht dem entgegen. Diese Sozialbeziehungen wären bewusster zu gestalten, wenn Ganztagschule die Normalform von Schule wäre und nicht die Sonderform, die sich gegenüber der Halbtagschule legitimieren muss. Ganztagschulen sollten also vor allem gute Schulen sein so wie andere Schulen auch und die Fiktion einer Allzuständigkeit im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen aufgeben.

Ich möchte jetzt noch etwas kürzer zu einer zweiten Öffnungstendenz etwas sagen, der Öffnung hin zu dem individualisierten Lernen. Danach mache ich abschließend noch zu drei Fragen, bei denen es mir naheliegend schien, dass ich sie beantworten könnte, einige Anmerkungen.

Die von uns untersuchten Ganztagschulen sind sicher eine positive Auswahl von solchen Ganztagschulen, die im Zuge der Ganztagschulentwicklung individualisiertes Lernen vermehrt eingeführt haben, die also diese Reformtendenz genutzt haben, um vielleicht auch Reformansätze, die es vorher schon an den Schulen gab, weiterzuführen. An diesen Schulen beobachten wir weiter gehende Formen individualisierten Lernens. Weil diese immer rein positiv konnotiert in der Ganztagschulentwicklung proklamiert werden, will ich zwei Beobachtungen hierzu anführen, nicht um zu sagen: „Individualisiertes Lernen ist schlecht“, sondern um zu sagen: Was muss man bei der Weiterentwicklung individualisierten Lernens bedenken? Was für Lernformate müssen wieder verstärkt in den Unterricht hineingeholt werden?

Unter individualisiertem Lernen werden hier zwei Punkte an Ganztagschulen gesehen: Zum einen erhalten die Schüler und Schülerinnen vermehrt Möglichkeiten, Schwerpunkte in der Lernzeit durch die Auswahl spezifischer Angebote von Mathe-Asse über Schach-AG bis zu Chemie-Olympiade zu setzen: Womit will ich mich mehr beschäftigen? Aber es gibt auch im Normalplan des Lernens vermehrte Entscheidungsmöglichkeiten. Wenn mit Lernplänen oder in Lernbüros gearbeitet wird, dann geht es nicht um die Frage: Was mache ich?, sondern um die Frage: Wann mache ich was, wie und mit wem und in welcher Reihenfolge? Individualisierung in diesem Sinne bedeutet, vermehrt eigene Schwerpunkte setzen zu können und zu müssen.

In diesen Lehr-/Lernformaten beobachten wir – jetzt in dem neuen Forschungsprojekt in den neuen Sekundarschulen, also auch im Sekundarstufenbereich – eine starke Tendenz der „Formalisierung des Lernens“. So haben wir das genannt. Man könnte auch sagen: eine starke Tendenz der Entfachlichung der Lehrer-Schüler-Kommunikation beim Lernen. Es scheinen immer weniger sachbezogene Probleme Gegenstand der Gespräche zwischen Lehrern und Schülern oder unter Schülern zu sein als vielmehr die Frage: Welche Aufgaben sind wie schon abgearbeitet? Wo findet sich welches Material? Was machst du zuerst und was dann? Wen kann ich fragen, weil er mir vielleicht sagen kann, wie ich hier weiterkomme? Also Tätigkeiten zweiter Ordnung – der Organisation, der Reflexion des eigenen Tuns – werden vermehrt Gegenstand der schulischen Kommunikation im Klassenzimmer. Das bezeichnen wir mit einer Tendenz der Formalisierung des Lernens.

Damit einhergeht, dass der Bewertungsmaßstab sich auch in Teilen verschiebt. Denn es wird erwartet, vor allem in Klassen, wo es keine Noten gibt – das kann ja schon bis Klasse 8 oder 9 gehen –, dass alle alles tun, und das auch richtig. Man kann das in diesen individualisierten Settings selbst kontrollieren: Inwieweit habe ich das richtig gemacht? Das ist nicht mehr die Hauptaufgabe des Lehrers, sondern das Bewertungskriterium, das dann einsetzt, ist: Wie viel, welches Pensum kann in welcher Zeit erledigt werden? Also Tempo, Beschleunigung erscheint zunehmend bedeutsam. Pensen erledigen zu können, sich selbst gut organisieren zu können wird zunehmend zum Bewertungsmaßstab.

Im Zusammenhang mit der starken Bedeutung, dieses Lernen selbstständig zu organisieren, stehen dann Kompetenzen des Planens des eigenen Lernprozesses, des Managens von sich selbst als Lerner, des sich zielorientiert Ausrichtens usw. Solche Kompetenzen, so sein zu müssen, werden zunehmend an die Schüler herangetragen. Der Schüler als Manager seines Lernens wird profiliert. Das ist auch in diesen Diskursen gewollt, aber zugleich muss man sich dessen bewusst sein, welches leicht verschobene, modifizierte Bild des guten Schülers das schafft: einer, der jetzt nicht unbedingt interessenorientiert bestimmten Dingen nachgeht, sondern der sich selbst gut managen kann, sich dabei gut darstellen kann, gut über sich selbst Auskunft geben kann.

Die reformpädagogisch modernisierte Lernkultur in den Ganztagschulen fördert diesen Individualisierungsschub. Sie hat – gemeinsam mit der Kompetenzorientierung – diese Art des Lernens prominenter gemacht, als sie in den Achtzigerjahren war, wo sie eher ein Nischendasein geführt hat; sie hat sie konsensfähiger gemacht. Damit bringt sie das Idealbild des selbstständigen Lerners voran. Bei hierarchisierten binären Unterscheidungen von Selbstständigkeit/Unselbstständigkeit geht damit einher, dass auch Unselbstständige als Schattenseite dieser Entwicklung produziert werden. Unselbstständig war früher derjenige, der sich nichts merken konnte, der faul war. Unselbstständigkeit bringt jetzt ein stark defizitäres Schülerbild hervor. Diejenigen, die die Selbstständigkeitserwar-

tungen nicht erfüllen, kommen in die Position der Schüler, die die schulischen Erwartungen nicht ausreichend erfüllen.

Eine solche Perspektive ist etwas anders gelagert als eine didaktisch-methodische Perspektive auf individualisiertes Lernen. Sie fragt danach: Welche Subjektivierungsweise, welche Vorstellung des Schülerseins wird in welchen Zeiten in der Schule präferiert und sensibilisiert für die Ambivalenzen einer solchen Öffnung von Unterricht?

Das war ein umfassenderes Statement aus unseren Untersuchungen. Ich möchte jetzt noch zu drei Fragen ganz kurze Anmerkungen machen: einerseits zu der Frage der Ganztagsmodelle und der Präferenzen der Schüler und Schülerinnen. Ich finde, es gilt da zu bedenken, dass grundsätzlich jede Wahlmöglichkeit auch etwas im Schulsystem verschiebt. Die zunehmenden Wahlmöglichkeiten insgesamt im Schulsystem für Eltern verschieben die Verantwortung für gelingende Bildungskarrieren auf die Seite der Eltern, die zunehmend die richtige, d. h. passende Schule für ihr Kind suchen müssen und finden müssen. Jede Wahl ermöglicht zu unterscheiden zwischen Ganztagschülern und nicht Ganztagschülern und entscheidet, für welche Schüler die Ganztagschule Schule wird und für welche nicht. Das geht zwangsläufig damit einher. – Das ist eher eine grundsätzliche Anmerkung. Wenn man diese familienpolitischen Probleme nicht hätte, könnte man aus meiner Sicht sagen: Man macht Schule durchaus eine längere Zeit am Tag verbindlich und schafft diese starke Differenzierung von unterschiedlichen Modellen weitgehend ab und füllt diese Zeit dann hauptsächlich orientiert an einem Modell, wie man Vermittlungsprozesse – ich spreche von Vermittlungsprozessen, um es nicht auf Unterricht zu verengen – organisieren kann.

Zu der Frage der Präferenzen der Schüler und Schülerinnen habe ich notiert – das tauchte jetzt auch in den Folien auf –: Warum ist es schlimm, dass ältere Schüler und Schülerinnen nicht den ganzen Nachmittag in der Schule sein wollen? Wir haben herausgefunden – Sie zitierten das auch, Herr Brenner – in der Befragung von Schülern und Schülerinnen zu ihrer Zeitgestaltung: Je älter sie werden, wollen sie vor allem pädagogisch nicht gestaltete, pädagogisch nicht beaufsichtigte Zeit. Dabei kann es auch egal sein, ob das nun auf dem Schulhof stattfindet oder hinter der Turnhalle. Aber mit zunehmendem Alter sind sie durchorganisiert. Wenn man auf die pubertierenden Jugendlichen blickt, sieht man, dass es wohl notwendigerweise dazugehört, Langeweile durchzuexerzieren und sich als gelangweilt und lethargisch darzustellen. Vielleicht wird diese Möglichkeit den Jugendlichen in der durchstrukturierten Ganztagschule genommen.

Zur Rhythmisierung nur eine Anmerkung: Wir haben – das ist schon etwas länger her – eine kleinere Expertise durchgeführt und die These formuliert, besser von Zeitstrukturierungsmodellen zu sprechen. Der Begriff der Rhythmisierung suggeriert, dass man mit biologischen Argumenten Schule gestalten könnte, weil es so etwas wie einen natürlichen Rhythmus des Lernens gibt. Wir haben dafür plädiert, zu sagen: Es ist eine einzel-schulspezifische Entwicklungsaufgabe, die sich an den Erfordernissen des Unterrichts und des Lehr-/Lern- und Schulmodells orientiert, wie die Zeitrhythmen zu gestalten sind. Sie kann nicht standardisiert gelöst werden. Für unterschiedliche Schülerschaften kann es andere Modelle geben.

Da möchte ich noch die Anmerkung einschieben, dass es hierzu leider auch wenig Forschung gibt, also Forschung über die Gestaltung von Zeit, die Nutzung von Zeit, das Empfinden von Zeit, die verschiedenen Zeitrhythmen von Anbietern, von Pädagogen, von den Lernenden selbst oder auch innerhalb der Lernenden. Da gibt noch viel zu wenig Forschung, die die Zeitgestaltung nicht aus einer biologistischen Perspektive mit Verlaufskurven von organischen Körpern betrachtet, sondern mit Auswertung von Bedürfnissen und Interessenlagen arbeitet.

Eine letzte Anmerkung zu der Ausbildung von Lehrkräften. Ich würde für das Beibehalten der Spezifität der Ausbildung von Lehrkräften in ihrer Vermittlungsaufgabe plädieren. Die Expertise, Vermittlungsaufgaben in unterschiedlichen sozialen Kontexten wahrzunehmen, könnte gestärkt werden, also in dyadischen Beziehungen, in 1:1-Beziehungen zu Schülern und Schülerinnen, in Kleingruppen, in heterogenen Großgruppen, wobei aber immer die Vermittlungsaufgabe im Vordergrund steht, um dieser Formalisierung des Lernens beizukommen, und – das Stichwort wurde auch genannt – Teamarbeit, Kooperationsfähigkeit wichtig ist, aber dass Kooperationsfähigkeit im Sinne einer Ausdifferenzierung unterschiedlicher pädagogischer Zuständigkeiten in Ganztagschule vorstatten gehen könnte. Ich würde an die Ausbildung von Lehrkräften nicht die Erwartung richten, dass sie in einer allumfassenden Weise für alle möglichen pädagogischen Aufgaben zuständig sein müssten, sondern Ganztagschule könnte gerade die unterschiedlichen Professionalitäten nutzen, um Lehrkräfte in der Expertise von Vermittlung zu stärken.

(Beifall)

Vorsitzender: Vielen herzlichen Dank.

Da noch fast alle anwesend sind, möchte ich ausdrücklich die Disziplin der Vortragenden loben. Es sind tatsächlich alle in ihren Redezeiten geblieben. Das erleichtert die Arbeit enorm.

Jetzt ist hier Feuer frei für Fragen an Frau Prof. Rabenstein. – Herr Prof. Radtke.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Vielen Dank, Frau Rabenstein. – Wir haben schon den ganzen Vormittag hier über Wirkungsfragen geredet. Ich habe angedeutet, dass ich nicht sicher bin, ob man ohne Weiteres von einer Schulform auf Wirkungen, bezogen auf bestimmte Leistungsparameter oder Sozialverhaltensparameter, direkt schließen kann. Ich bin Ihnen deshalb sehr dankbar, dass Sie hier mit dem Referieren von Ergebnissen aus einer qualitativen Studie darauf hingewiesen haben, dass – das haben Sie mit dem Begriff der Ambivalenzen beschrieben – aus den verschiedenen Strukturveränderungen, die sich aus der Erwartung an die Schulen ergeben, ganztags das Lernen und damit auch Familienfunktionen zu organisieren, Ambivalenzen entstehen. Ich finde, das ist wichtig für unseren heutigen Vormittag, dass wir uns klarmachen: Schule wirkt immer; nur was sie bewirkt, zeigt sich offensichtlich sehr individuell, bei dem einen so und bei dem anderen so; das eine bewirkt das, und das andere bewirkt jenes.

Ich finde, es ist deshalb ganz sinnvoll, wenn man überzeugt davon ist, dass die Ganztagschule unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft und vor allem den Veränderungen sozialtechnischer Art im Verhältnis von Familien und Kindern die Schule der Zukunft sein wird, dass Sie darauf hingewiesen haben, dass allein schon dadurch Stress entsteht, dass es so viele unterschiedliche Schulformen gibt und die Eltern genötigt werden, zu wählen, und zwar immer unter der Maßgabe: Wenn ich mich verwähle, dann habe ich die Zukunft meines Kindes aufs Spiel gesetzt. Insofern finde ich es wichtig, dass man sich mit diesen Ambivalenzen beschäftigt und sich die Folgen, auch die unerwünschten Folgen anschaut, die bestimmte Maßnahmen haben können. Ich glaube, Sie haben sehr schön darauf hingewiesen, dass die Zauberworte „Individualisierung“, „familiengerecht“ usw. zwei Seiten haben und dass man diese zwei Seiten sehr genau betrachten muss, und dafür will ich mich bedanken.

Abg. **Daniel May:** Vielen Dank für Ihren Vortrag, Frau Rabenstein. – Ich möchte zu zwei Punkten eine Frage stellen.

Sie haben in einem ersten Abschnitt sehr lange über das Verhältnis von Schule und Familie und die Aufgabenverteilung gesprochen. Ich habe das jetzt als Überladung der Ganztagschule empfunden. Allerdings fehlte mir die Empfehlung an die Enquetekommission: Welche Schlussfolgerungen sollen wir daraus ziehen?

Bei dem letzten Punkt, den Sie angesprochen haben, der Lehrerbildung, habe ich Sie da richtig verstanden, dass Sie uns tatsächlich empfehlen würden, dass bei der Lehrerbildung die Vermittlerrolle gestärkt werden müsste? Welche Konsequenz hat das für den Personaleinsatz an ganztägig arbeitenden Schulen?

Abg. **Bettina Wiesmann:** Auch von mir herzlichen Dank. Ich fand die vielschichtigen Aspekte, die Sie herausgearbeitet haben, bemerkenswert.

Ich würde gerne die Frage, die eben kam, verstärken und dann noch eine zweite anschließen.

Wenn das Arbeitsverhältnis zwischen der Familie und der Schule als Institution in die Gefahr einer Destabilisierung gerät, wie Sie es beschrieben haben, was ist die Schlussfolgerung daraus? Kann man das durch bestimmte Maßnahmen im Rahmen von Ganztags heilen, und wie soll der dann aussehen? Da haben Sie vielleicht Überlegungen. Oder heißt das vielleicht doch – wir haben ja heute Morgen schon Vorschläge diskutiert –, dieses an anderen Stellen noch ganz gut funktionierende Arbeitsbündnis zu nutzen und in den Fällen, wo es nicht funktioniert, weil Familien nicht mehr in der Lage sind – das betrifft ja nicht alle, sondern einen kleineren Teil –, ihren Beitrag zu leisten, diese Familien gezielt zu unterstützen? Aber dafür braucht man dann vielleicht nicht den Kontext des Ganztags, der die Neuordnung der Gesamtsituation verlangt. – Das ist die eine Frage, die das, was Herr May schon gefragt hat, vielleicht noch etwas zuspitzt.

Die ergänzende zweite Frage ist ähnlich und bezieht sich auf die andere Beobachtung, die mich beeindruckt hat, nämlich das formalisierte Lernen. Ich habe das gerade in Ihrer schriftlichen Vorlage nachgelesen. Wenn es wirklich so ist, dass das Sprechen über die Sache und das Explorieren von Sachverhalten zurücktritt, dann muss ich sagen, dass es für mein Verständnis – das mag ja ein begrenztes Verständnis sein – der Funktion von Schule sehr elementar ist, dass diese Dinge dort auch stattfinden. Ich glaube sogar, dass Schule ein Kontext ist, in dem das besonders gut und ausgiebig stattfinden kann, weil die Unterordnung unter Notwendigkeiten früh genug im Leben kommt. Sie kommt danach, und Schule kann ein Raum des zweckfreien Explorierens sein, aber muss natürlich dazu auch befähigen.

Was würde denn aus Ihrer Sicht daraus folgen? Kann man dem begegnen im Kontext von allen Formen von Ganztags, oder wie muss Ganztags gestaltet sein, damit das nicht auf der Strecke bleibt? Wenn ich das richtig verstanden habe, wissen wir aus Studien wie jüngst der von Hattie, dass ein zwar auf Individuen eingehender, aber doch lehrerzentrierter Unterricht mit viel reflexiven Elementen aufgeklärten, sich gegenseitigen Ernstnehmens – sage ich jetzt mit meinen laienhaften Worten – inzwischen verstanden wird als ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Lernen an Schule, unabhängig von der Organisationsform.

Frau Prof. **Dr. Rabenstein**: Vielen Dank für die Fragen. Ich versuche, die Komplexität einzufangen und darauf zu antworten.

Sie haben nach den Schlussfolgerungen gefragt. Sie haben eine schon selber genannt – das ist jetzt kein pragmatischer Handlungsvorschlag, aber doch in der Debatte –: die Lehrerkompetenzen als Vermittlungskompetenzen in der Ganztagschulentwicklung stark zu machen. Das wäre eine Schlussfolgerung für mich aus den Gefahren der informalisierten Sozialbeziehungen an der Ganztagschule, insofern als damit nicht nur das Arbeitsbündnis zwischen Lehrern und Schülern, sondern auch zwischen Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal oder Sozialpädagogen so gestaltet würde, dass für die emotionalen persönlichen Belange nicht die Lehrkräfte zuständig gemacht werden, sondern andere pädagogische Professionelle, also auf differenzierte Zuständigkeiten zu setzen und diese in den Arbeitsbündnissen zwischen Lehrkräften und Sozialpädagogen im weitesten Sinne zu stärken.

Eine zweite Anmerkung dazu: Ich denke, in die Ganztagschuldiskussion insgesamt kommen – ich sage jetzt absichtlich – Probleme hinein aus dem deutschen pädagogischen Diskurs, die nicht ganztagschultypisch sind. Sie werden jetzt in der Ganztagschule verstärkt: die informalisierten Beziehungen, die Gefahr der Entgleisung, die Ambivalenzen. Ich denke, sie sind insgesamt in der pädagogischen Praxis in Deutschland zu beobachten. Insofern sind sie nicht völlig zu lösen mit einer bestimmten Form von Ganztagschulentwicklung.

In der qualitativen Forschung gibt es noch nicht sehr viele internationale vergleichende Studien. Es gibt aber jetzt Untersuchungen zu Frankreich und zu England von Kolleginnen von mir. Wir beobachten dort eine erhöhte Spezifität in den Ansprüchen der Lehrkräfte der Schüler und Schülerinnen. Sie entschuldigen sich weniger dafür, von den Schülern und Schülerinnen etwas zu fordern; sie gehen auch weniger auf deren persönliche Belange ein. In englischen Schulen, durchaus auch solchen in sozialen Brennpunkten, wo die Schüler viele Probleme haben, gibt es etwas, was wir als Zurückweisung durch Lehrkräfte verstehen würden, wenn diese sagen: „Das gehört jetzt nicht hierher. Das ist jetzt dein Problem. Damit kannst du später zu dem und dem gehen. Ich bin jetzt nicht zuständig für das Trösten. Ich muss jetzt nicht emotional darauf reagieren, sondern ich Sorge dafür, dass du wieder in die Gruppe zurückkommen und dort mitarbeiten kannst.“ Das steht im Vordergrund und nicht die Allzuständigkeit, nicht der Impuls, den Schüler sofort in den Arm zu nehmen. Das würde in der englischen Schule, die von einer Kollegin von mir untersucht wird, keine Lehrkraft tun. Man kann das nicht einfach übertragen, aber ich möchte damit verdeutlichen, dass wir es mit einer bestimmten Bearbeitung von reformpädagogischen Diskursen in Deutschland zu tun haben, womit auch bestimmte Heilerwartungen an die Pädagogik und Fragen von Allzuständigkeit einhergehen. Das ist also etwas Umfassenderes, was es im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs insgesamt zu bearbeiten gilt.

In Betracht ziehen könnte man auch, bei der Bedeutungsaufladung von Ganztagschulen nicht ganz so stark mitzumachen, nicht zu viele Versprechen zu geben, sondern Erfordernisse und Notwendigkeiten in den Vordergrund zu stellen: Schule länger zu machen, weil es mehr zu tun gibt, weil es mehr zu lernen gibt, weil mehr Pausen notwendig sind. Das sind jetzt Vorschläge aus meiner Sicht. Wie diese zu verankern sind, müssen Sie sehen.

Dann war da noch eine Nachfrage zu dem formalisierten Lernen. Die Fragen der Sachbearbeitung, der Problemlösung – das Bearbeiten von Arbeitsblättern, von Lernbausteinen usw. – verlagern sich sehr stark in die Arbeit des einzelnen Schülers. Sie verschwinden nicht gänzlich aus der Schule; sie verschwinden aus der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern. Zwischen Schülern sind sie teilweise zu finden. Aber auch da geht es um solche Fragen: Wie komme ich voran? Wie werde ich fertig? Es geht auch, aber nicht nur um Problemlösungen.

Ich denke, dass die Tendenz der Individualisierung des Lernens nicht umzukehren ist. Das ist vielleicht auch nicht notwendig. Aber wenn man das berücksichtigt, könnte man sagen: Es braucht auf jeden Fall weiterhin regelmäßig Settings, in denen ein Gespräch in einer Gruppe, vom Lehrer geleitet, über die Sache an Problemen stattfindet als eigene Lehr-/Lernform neben den individualisierten Settings, neben dem kooperativen Arbeiten von Schülern. Es kann nicht darum gehen, das Lehren immer weiter zu delegieren an die Schüler, sondern das Vermittlungsgespräch soll auch weiter Teil der Lernzeit in der Schule bleiben. Das ist nicht neu, aber das noch einmal zu betonen in einer bestimmten Entwicklungstendenz ist wichtig. Dafür könnte Ganztagschule dann doch durch den erweiterten Zeitrahmen ein geeigneter Ort sein, denn es geht um Freizeitangebote, um sich erholen, um Pausen zu haben, um danach weiterarbeiten zu können, aber auch um das, was mit Projektlernen angedacht ist, auch in solchen Formaten, wo es stärker um die Kommunikation über die Sache geht. Projektlernen ist ja auch schon wieder Delegation an Schüler, die selber Aufgaben finden sollen und selber Probleme lösen sollen. Man könnte auch sagen, es gibt Diskussions-, Gesprächs- und Problemlösungssettings mit den Lehrkräften.

Den folgenden Satz habe ich jetzt aus meiner schriftlichen Vorlage nicht vorgelesen und nicht dargestellt: Das Pendant ist aufseiten der Lehrkräfte, dass wir in den individualisierten Arrangements stark beobachten, dass viel Lehrertätigkeit im Arrangieren, im Aufräumen, im Wiederherrichten, im Holen aufgeht und weniger im sachbezogenen Gespräch.

Vorsitzender: Ich habe auf meiner Liste jetzt noch zwei Wortmeldungen: Herr Böttcher und Frau Cárdenas. Das ist jetzt der letzte Fragenblock. – Ich hoffe, Ihre Thesen werden nicht so provokativ sein, dass sie noch einen Sturm der Fragen auslösen. – Herr Böttcher.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher:** Ich kann anschließen an das, was Sie eben diskutiert haben: die Frage der Lehrerprofessionalität. Ich soll ja nicht kommentieren, sondern fragen. Deshalb stelle ich vorweg die Frage: Habe ich das richtig verstanden

(Zuruf: Geht doch!)

– ich bin ja lernfähig –, dass Sie die Allzuständigkeit, wie Sie es genannt haben, des Lehrerberufs kritisieren, dass Sie deutlich machen wollen, Lehrer und Lehrerinnen sind keine Tausendsassas, können nicht alles regeln, sollen sich nicht durch jedes pädagogische Problem angesprochen fühlen? Das fände ich richtig – jetzt kommentiere ich –, denn wir haben tatsächlich eine Überforderung. Deshalb ist ja auch eine Alternative, die Schule als eine Organisation zu begreifen, in der nicht nur Lehrerinnen und Lehrer agieren, sondern auch andere pädagogische Kräfte. Aber was hat das, was Sie ansprechen, für eine Konsequenz? Ist auf einmal der Lehrerberuf ein Beruf, der nur noch für das Unterrichten zuständig ist? Geben wir jetzt alles auf, was seinerzeit der Deutsche Bildungsrat gesagt hat: „Lehrerinnen und Lehrer sollen auch erziehen und beraten“, was

jetzt auch die KMK mit den Standards der Lehrerbildung sagt, was, glaube ich auch im Hessischen Schulgesetz als Auftrag an die Lehrerinnen und Lehrer steht? Geben wir damit nicht auch eine Forschungserkenntnis aus fast allen Bereichen auf, in denen es um pädagogische, gesundheitliche und soziale Dienstleistungen geht, nämlich dass diese dann besser wirken, wenn diejenigen, die solche Dienstleistungen anbieten, vorher eine Beziehung aufgebaut haben zu denjenigen, für die sie ihre Leistungen anbieten, also die Bedeutung des Beziehungsaufbaus jenseits des Technischen, in diesem Falle des Unterrichtens oder Vermittelns von Lerninhalten?

Meine letzte Frage: Kann das, was Ihre Kollegin in England beobachtet hat – das hat natürlich etwas mit der englischen Tradition zu tun, z. B. in Kindertagesstätten, die schon immer sehr stark schulisch orientiert waren –, nicht vor allem daran liegen, dass gerade in England das Monitoring Regime, das bei uns mittlerweile auch um sich greift, so dominant ist? Mit Monitoring Regime meine ich, dass es dort ein nationales Kerncurriculum gibt, dass es an fünf Stellen, an den Key Stages 1 bis 5, standardisierte und bedeutende Tests gibt, die auch dazu führen können, dass Schulen zugemacht werden? Da wäre ich ja ein blöder Lehrer, wenn ich nicht sagen würde: „Lass mich deinen sozialen Problemen in Ruhe. Ich muss meinen Job sichern, und dazu ist es notwendig, dass du deinen Test ordentlich abliefern kannst, damit wir gute Testergebnisse unserer Schule vorweisen können.“

Abg. **Barbara Cárdenas**: Herzlichen Dank, Frau Prof. Rabenstein. Ich fand Ihre Ausführungen jetzt sehr spannend, denn als ich Ihre Vorlage gelesen habe, habe ich gedacht: Da wird manchmal das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. – Manches ist jetzt für mich ein bisschen klarer geworden. Aber ich habe noch Fragen zu zwei Komplexen.

Die erste Frage ist vielleicht relativ einfach zu beantworten. Ich hatte immer eher den umgekehrten Eindruck bezüglich der Destabilisierung des Arbeitsbündnisses zwischen Schule und Familie. Ich bin immer davon ausgegangen, dass dadurch, dass die Ganztagschule auch Verantwortung für das Üben und für die – ehemaligen – Hausaufgaben übernimmt, indem sie das zeitlich in die Schule packt, dieses Arbeitsbündnis – Sorge bei den Eltern und schulische Lernentwicklung, jedenfalls wenn das Lernen formalisiert ist, vor allem in der Schule – eher dazu führt, eine Komplementarität herzustellen und nicht eine Diffusität hereinzubringen. Sehe ich das richtig oder falsch?

Die zweite Frage schließt an das an, was jetzt am Schluss von mehreren zur Individualisierung des Lernens gesagt worden ist. Ich habe das so verstanden, dass über diese Individualisierung die Rolle des Lehrers als Gestalter von Lernprozessen eine andere Funktion bekommt, als das vorher der Fall war, dass aber, wenn es richtig und gut gemacht wird – ich kenne viele Schulen, wo es gut gemacht wird –, dann auch die Behandlung von gegenstandsbezogenen Problemen, das Explorieren von Sachverhalten, die inhaltliche Diskussion folgen, also über die Präsentationen z. B., die in Gruppen erarbeitet wurden, dann wirklich auch eine Befähigung da ist, nicht irgendetwas herzubeten, was man gelernt hat, was man nachplappert, sondern etwas selbst zu erarbeiten. Es ist für mich nicht nachvollziehbar, wie Sie zu diesem Schluss kommen.

Sie haben zur Individualisierung auch geschrieben – darüber haben wir hier noch gar nicht gesprochen –, dass jetzt eine Selbstzuschreibung der Verantwortung für Gelingen und Scheitern bei den Schülern erfolgt. Einerseits scheint mir das logisch zu sein; andererseits frage ich: Was ist denn jetzt besser? Wir haben vorher immer Studien gehabt, nach denen die Attribuierung der Erfolge durch die Lehrer erfolgt, die sagen: „Weil ein Kind aus einem Akademikerhaushalt erfolgt, kann ich erwarten, dass es mehr leistet und

entsprechende Erfolge hat“, und die Zuschreibung auf Lehrerseite dazu führt, dass bestimmte Erfolge sichtbar oder nicht sichtbar werden. Da finde ich die Notwendigkeit, dass Schüler sich selbst einschätzen können und auch attribuieren können, was auf ihrer Seite zum Gelingen beigetragen hat, sehr wertvoll. Daher kann ich Ihre pointierte Schlussformulierung nicht nachvollziehen: „sich selbst managende und optimierende Subjekte“. Das hört sich für mich mehr nach der Diskussion um Ökonomisierung von Bildung an und hat weniger mit der Selbstermächtigung von Schülern zu tun. Letzteres ist, finde ich, weiterhin ein erstrebenswertes Ziel in der Pädagogik. Zwar sollte man nicht alles wieder dem Individuum zuschieben – da sind wir uns vielleicht einig –, aber ich denke schon, es sollte ein Ziel der Pädagogik sein, jedenfalls in den höheren Klassen diese Selbstermächtigung und Selbstbeurteilung voranzubringen.

Frau Prof. **Dr. Rabenstein:** Herr Böttcher, ich stimme Ihnen zu, dass ich mich, wie Sie gesagt haben, gegen eine Allzuständigkeit in der Lehrerverberuflichkeit ausspreche. Auf Ihren Versuch, noch eine kritische Frage unterzubringen, würde ich antworten: Unterrichten geht gar nicht ohne Erziehen und auch nicht ohne den Aufbau einer Beziehung. Schon in dem Augenblick, wo ich jemanden zum zweiten Mal sehe, komme ich aus der völlig begrenzten Beziehung heraus und in diffuse Anteile hinein. Es geht nur um die Frage, ob diese zusätzlich ausgeweitet werden. Unterrichten verstehe ich mitnichten technisch oder technologisch, sondern als Kommunikationsprozess, als Interaktionsprozess, zu dem immer auch die Beziehungsdimension gehört, aber gebunden an Sachfragen, die es von den Einzelnen und miteinander zu bearbeiten gilt.

Zur Komplementarität von Familie und Schule: Ich meine nicht – dieser Gedanke ist mir bei zwei Fragen gekommen –, dass Lehrkräfte in der Schule notwendigerweise sehr viel mehr wissen müssen über die familiären Bedingungen eines Kindes, um es beim Lernen zu unterstützen und bestimmte Probleme des Lernverständnisses zu bearbeiten. Hier würde ich auch im Sinne einer Differenz argumentieren. Manchmal ermöglicht sogar dieses Wissen die Verschiebung von Verantwortlichkeit: Ich kann nichts daran ändern, dass dieser Schüler oder diese Schülerin Mathematik schlechter kann, denn es liegt an den familiären Verhältnissen, dass er oder sie nicht lernen kann. Ich würde sagen, Komplementarität würde darin bestehen, sich der eigenen Aufgabe bewusst zu sein und diese möglichst gut zu lösen, aber auch eine Komplementarität in der Differenz: nicht darauf zu bauen, dass dann doch zu Hause das und das passiert, sondern auf das zu bauen, was in der Schule passieren kann und was in der Schule angestoßen und wieder aufgenommen werden kann, also die Differenz zwischen den beiden Orten Familie und Schule zu betonen.

Ich würde die Beobachtung mit der Formalisierung des Lernens fortsetzen. Sie haben die Präsentationen erwähnt. Da wäre ja ein sachbezogenes Gespräch möglich. Wir haben Präsentationen vielfältig untersucht. Die Schülerinnen und Schüler lernen an ganz unterschiedlichen Gegenständen. Es gibt keinen gemeinsamen Bezugspunkt wie im Unterrichtsgespräch, wo man sich auf dasselbe bezieht, sondern es wird auf die Unterschiedlichkeit der Themen gesetzt. Insofern ist hier das Gespräch vielleicht ein freundliches Nachfragen, weil man noch Fragen stellen soll zu dem, was dargestellt worden ist, aber es gibt keine gemeinsame Auseinandersetzung in der Sache, weil der Bezugspunkt nicht ein und dasselbe Thema ist. Wenn ich unterschiedliche Autoren zu einem Thema vorstelle, ist das etwas anderes, als wenn jeder dasselbe Buch liest und ich mit den Schülerinnen und Schülern darüber spreche. Das Gespräch, das dann zustande kommen kann, ist ein anderes.

Ich würde der Beobachtung zustimmen, dass Selbstbewertungskompetenzen im schulischen Lernen an Bedeutung zunehmen. Ich würde von Selbstermächtigung – davon sprachen Sie – und auch von Selbstunterwerfung sprechen. Notwendigerweise muss ich mich selber besser beobachten, besser steuern, besser bewerten können, um den Anforderungen gerecht zu werden. Das ist auch immer eine Unterwerfungsfigur. Ich werde dadurch nicht nur autonomer über mich selbst, sondern ich unterwerfe mich auch diesen Bedingungen. Es gibt dazu in der Erziehungswissenschaft eine starke Diskussion. Ich würde das beschreiben als eine Entwicklungstendenz der Subjektformung und der Sozialisation, also eine zunehmende Sorge um sich selbst, eine zunehmende Bedeutung des Einzelnen, für sich in jeglicher Hinsicht sorgen zu können. Das ist insgesamt eine Tendenz, nicht nur im schulischen oder pädagogischen Bereich, bei der das Äquivalent im schulischen Bereich die Individualisierung des Unterrichts ist.

Ich weiß nicht, ob ich ausreichend auf die Aspekte, die angesprochen worden sind, geantwortet habe oder ob etwas untergegangen ist.

Vorsitzender: Das Risiko des Untergangs ist seit der Titanic allseits bekannt, wenn selbst unsinkbare Schiffe sinken.

Ich sehe keine weiteren Wortmeldungen und schließe damit den Tagesordnungspunkt 1 ab, nicht ohne mich noch einmal ausdrücklich bei Frau Prof. Rabenstein und allen noch anwesenden Experten herzlich zu bedanken. Das war eine sehr lehrreiche Anhörung.

(Beifall)

Wiesbaden, 1. September 2015

Für die Protokollierung:

Der Vorsitzende:

Michaela Öfftring

Marcus Bocklet



Prof. Dr. Ludwig Stecher, Dipl. Soz.-Wiss. Andrea Hopf

Justus-Liebig-Universität Gießen
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft,
Empirische Bildungsforschung

Befunde zur Ganztagsschule in Hessen – die Hessische Ganztagsstudie HeGS

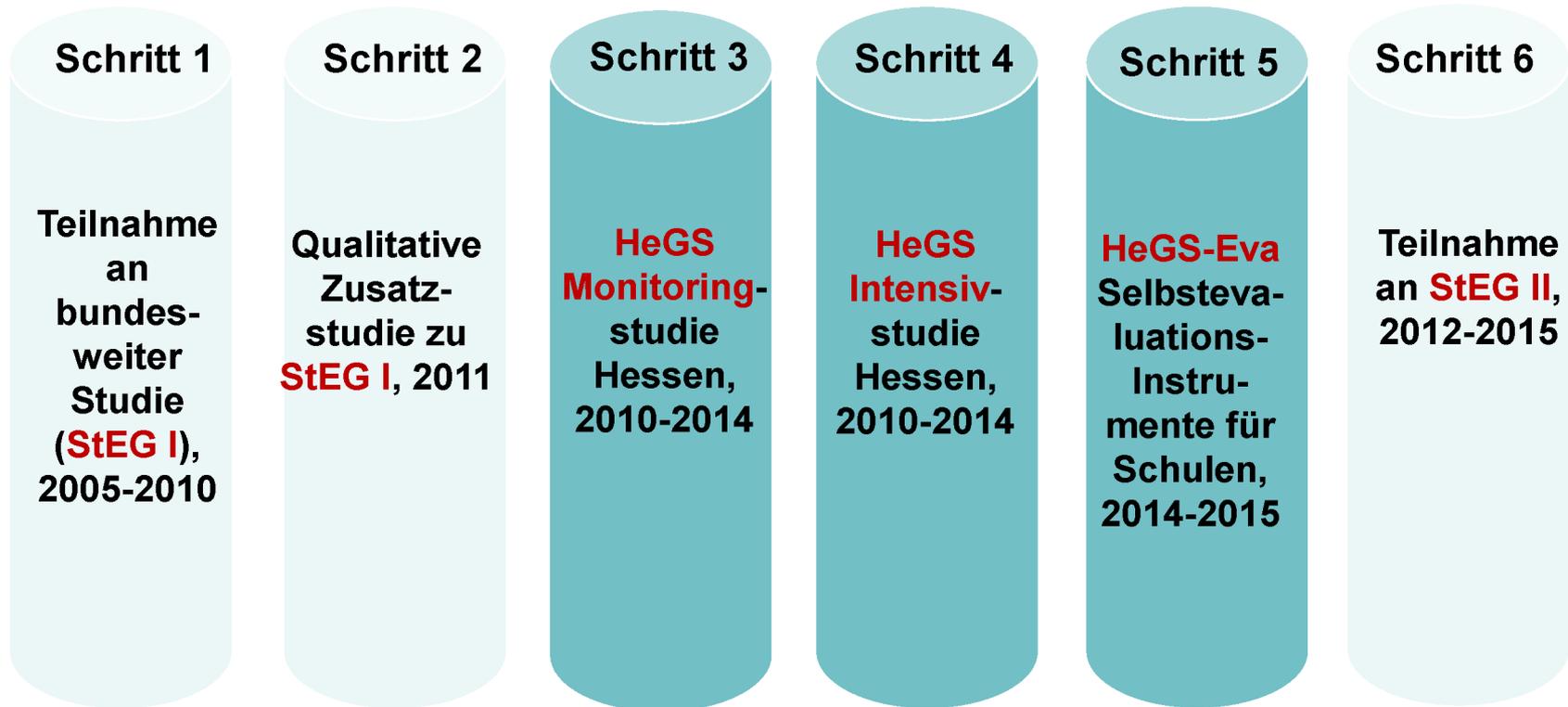


Überblick

- 1.) Forschungsstrategie des Landes Hessen zur Ganztagschule
- 2.) Ausgewählte Befunde der Hessischen Ganztagsschulstudie HeGS (2010-2014)



1.) Forschungsstrategie für das Land Hessen





2.) Die Hessische Ganztagsstudie HeGS 2010-2014

- Konzeption der Studie



Hessische Ganztagschul-Studie (HeGS)

Schritt 3

HeGS
Monitoring-
studie
Hessen,
2010-2014

Schritt 4

HeGS
Intensiv-
studie
Hessen,
2010-2014

- Spezifisch auf die Landessituation zugeschnittenes Forschungsdesign
- Grundlagen:
 - I. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
 - II. Hessischer Qualitätsrahmen für die Profile ganztägig arbeitender Schulen
 - III. Hessischer Referenzrahmen Schulqualität



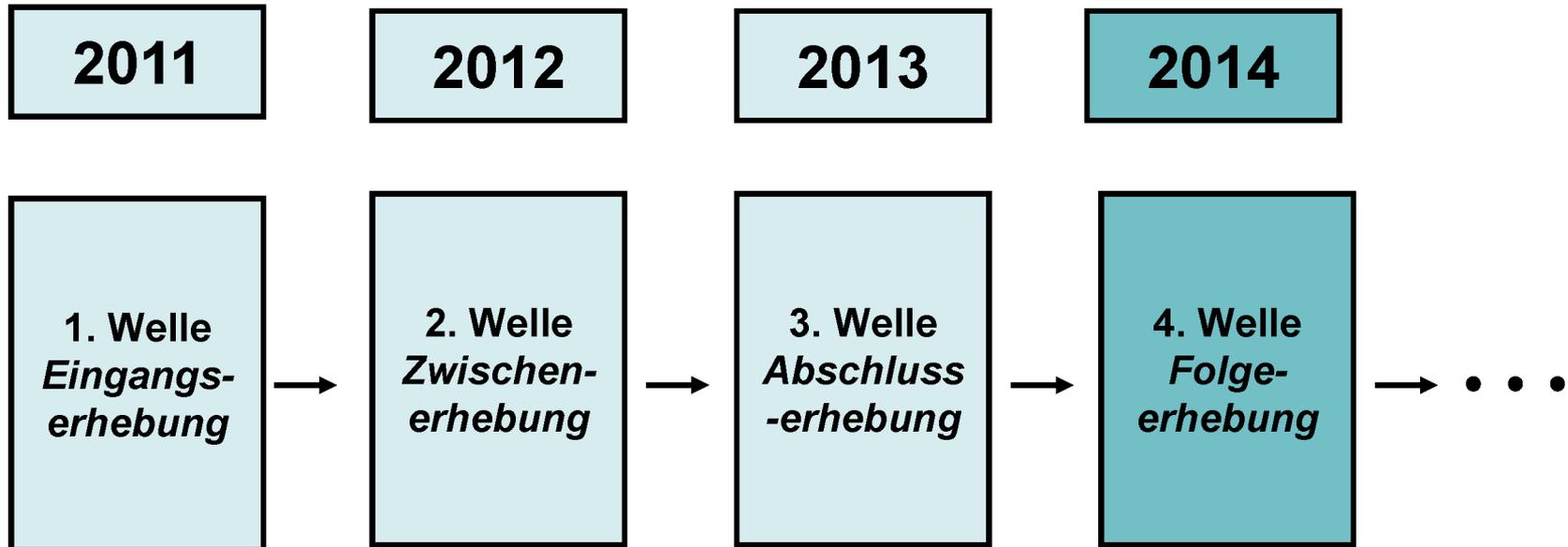
Schritt 3

HeGS
Monitoring-
studie
Hessen,
2010-2014

- Vollerhebung der hessischen Ganztagschulen
- Standardisierte Abfrage der Schulleiter/innen
- Internetbasiert (,Online-Monitoring`)
- Jährliche Schulleitungsberichte
- Ziel:
 - I. Grunddaten für ein allgemeines Bild der hessischen Ganztagschullandschaft
 - II. Institutionalisierung einer Dauerbeobachtung der hessischen Ganztagschulen



HeGS – Monitoringstudie: Längsschnittliches Design





Monitoringstudie Datenbasis

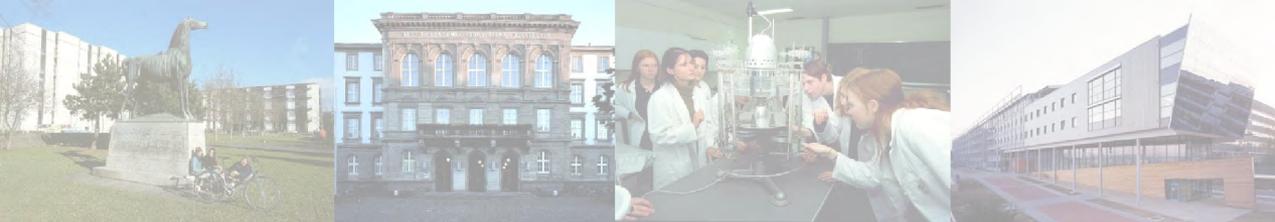
	Sample	Rücklauf	Bruttorücklaufquote
1. Welle (2011)	711	340	47,8 %
2. Welle (2012)	525*	244	46,5 %
3. Welle (2013)	916	288	31,4 %
4. Welle (2014)	919	306	33,3%

*keine Vollerhebung, da gleichzeitig StEG-Erhebung



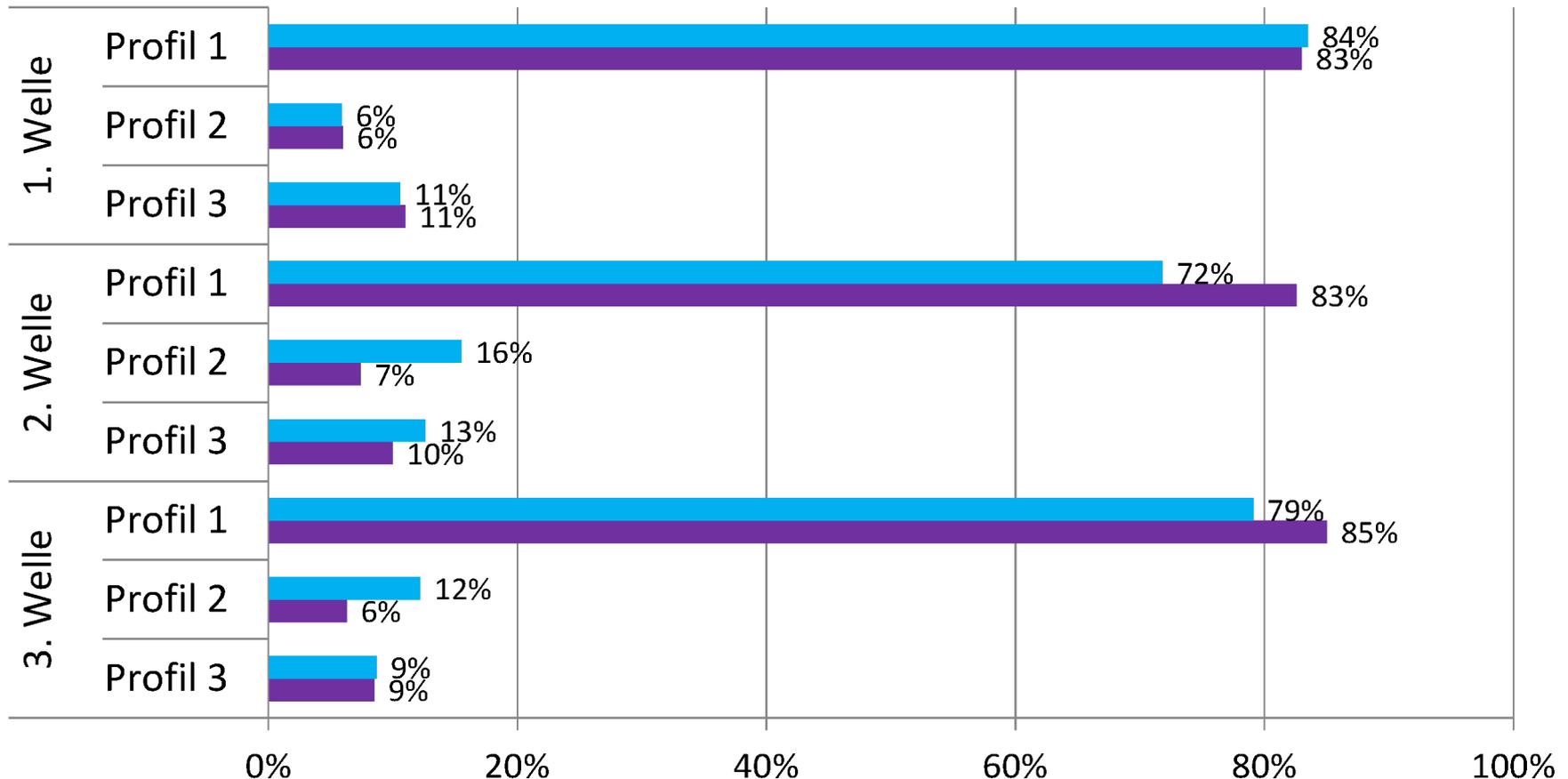
Profile nach der Richtlinie für ganztätig arbeitende Schulen in Hessen

	Schulen mit Ganztagsangeboten		Ganztagschulen
	Profil 1	Profil 2	Profil 3
Ganztagsbetrieb	min. 3 Tage ein Angebot von 7 Zeitstunden (7:30 – 14:30 Uhr)	an 5 Tagen ein Angebot von 7:30 – 16:00 bzw. 17:00 Uhr)	an 5 Tagen ein Angebot von 7:30 – 16:00 bzw. 17:00 Uhr)
Mittagsessen	X	X	X
Teilnahme	freiwillig; nach der Anmeldung jedoch verpflichtend	freiwillig; nach der Anmeldung jedoch verpflichtend	für alle bzw. für einen definierten Teil der Schülerschaft verpflichtend



Verteilung der Ganztagsschulprofile im Vergleich

■ HeGS-Stichproben ■ Grundgesamtheit der hessischen Ganztagschulen





2.) Die Hessische Ganztagsstudie HeGS-Monitoring 2010-2014

- Ausgewählte Längsschnittbefunde 2011-2013

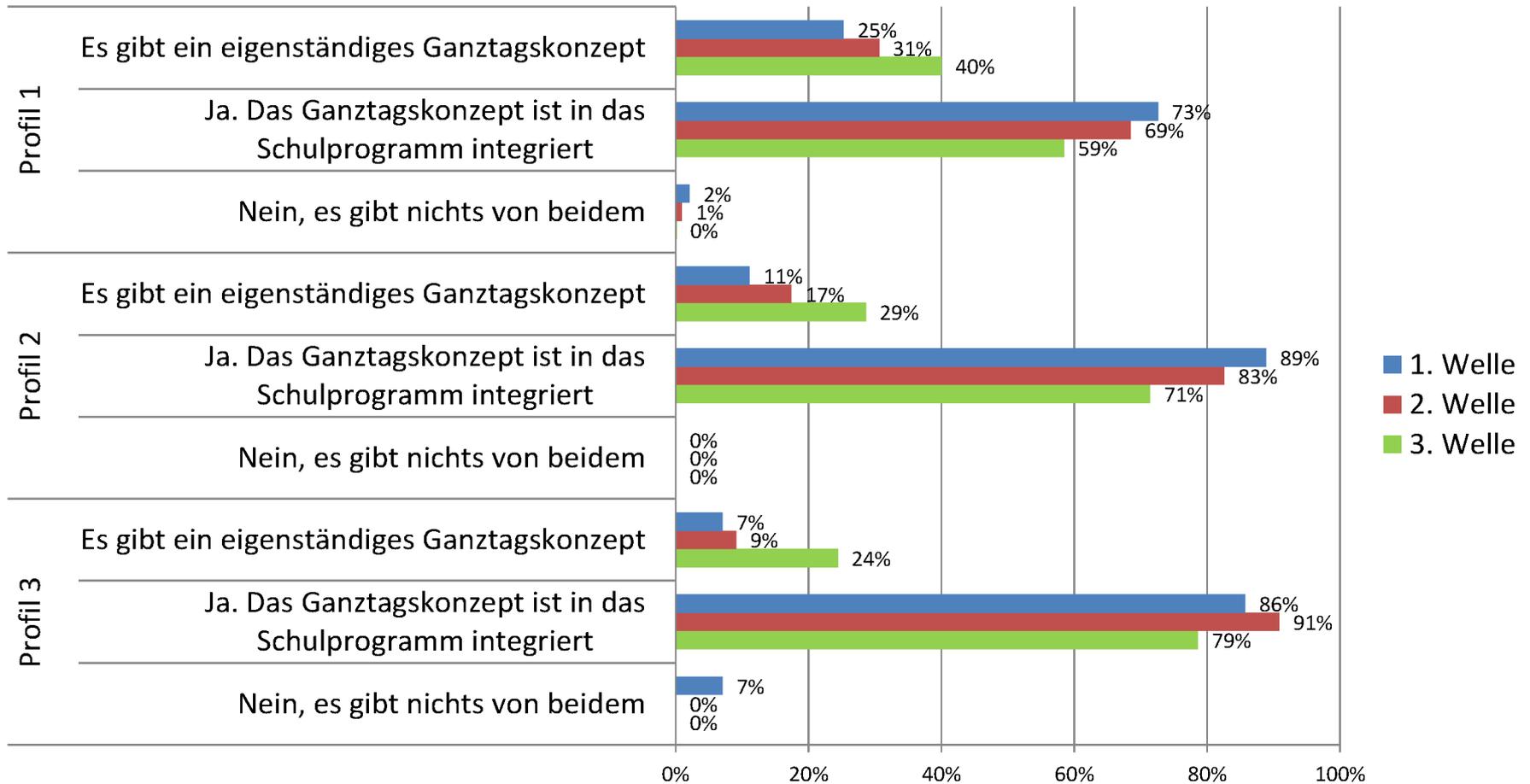


2.) Die Hessische Ganztagschulstudie HeGS-Monitoring 2010-2014

- Ausgewählte Längsschnittbefunde: Schulprogramm



Schulprogramm



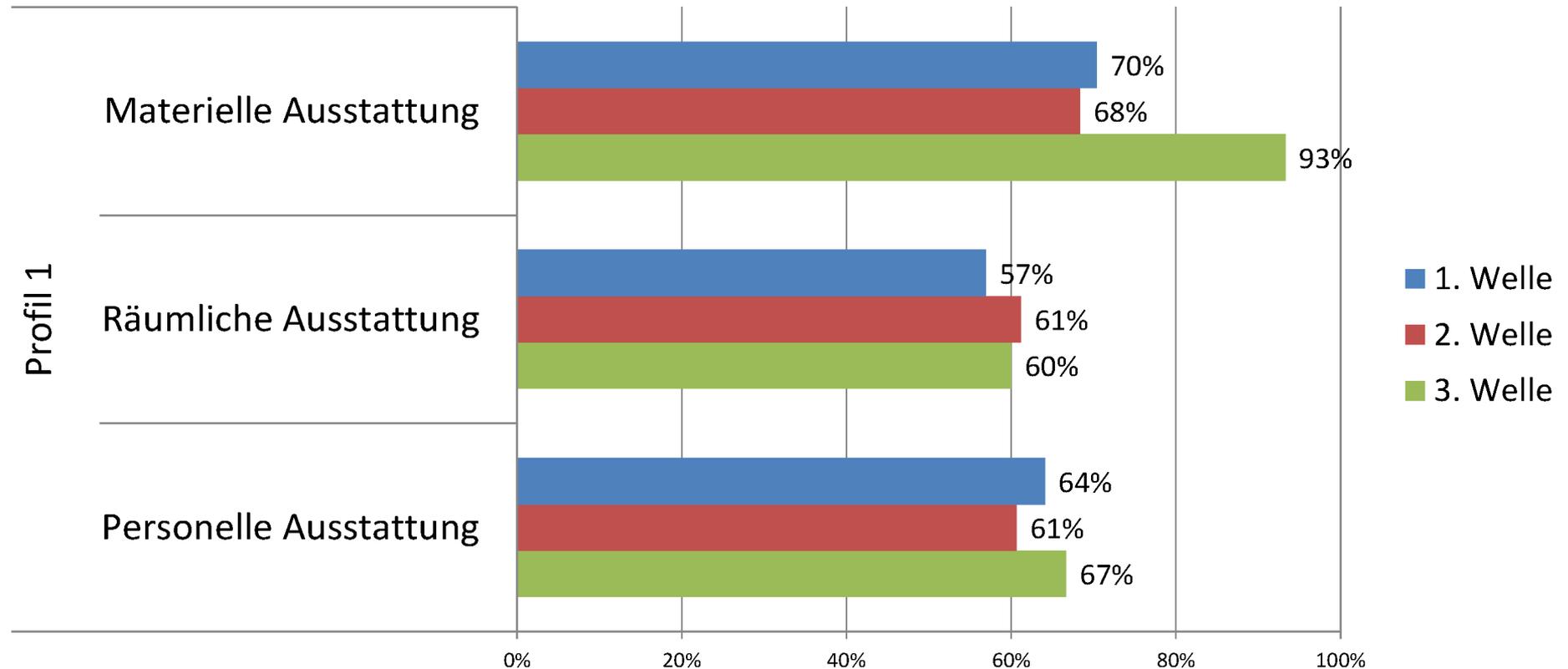


2.) Die Hessische Ganztagsstudie HeGS-Monitoring 2010-2014

- Ausgewählte Längsschnittbefunde: Zufriedenheit der Schulleitungen mit den Ressourcen



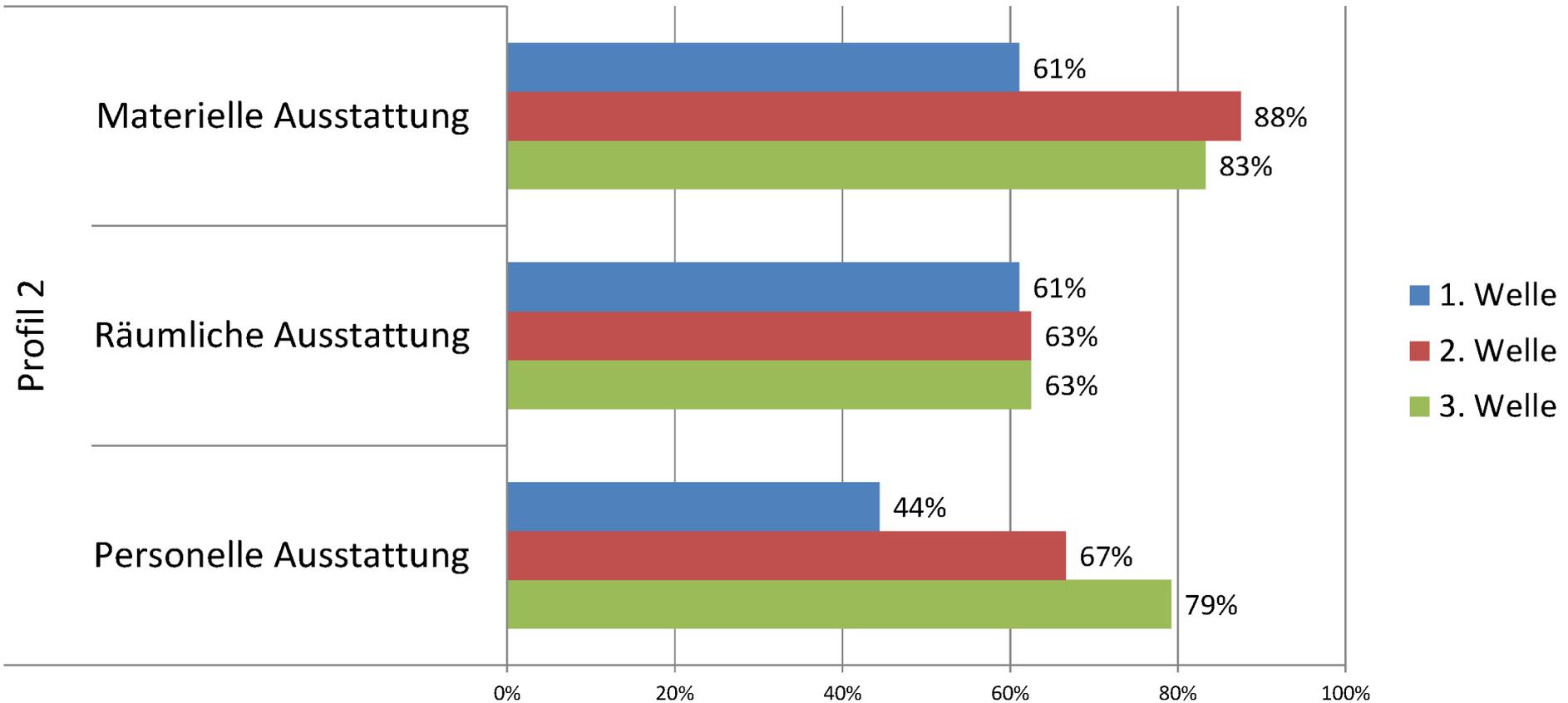
Beurteilung der Ressourcen Profil-1-Schulen*



*Anteil der Schulleitungen, die die jeweiligen Ressourcen positiv (eher gut und sehr gut) beurteilen



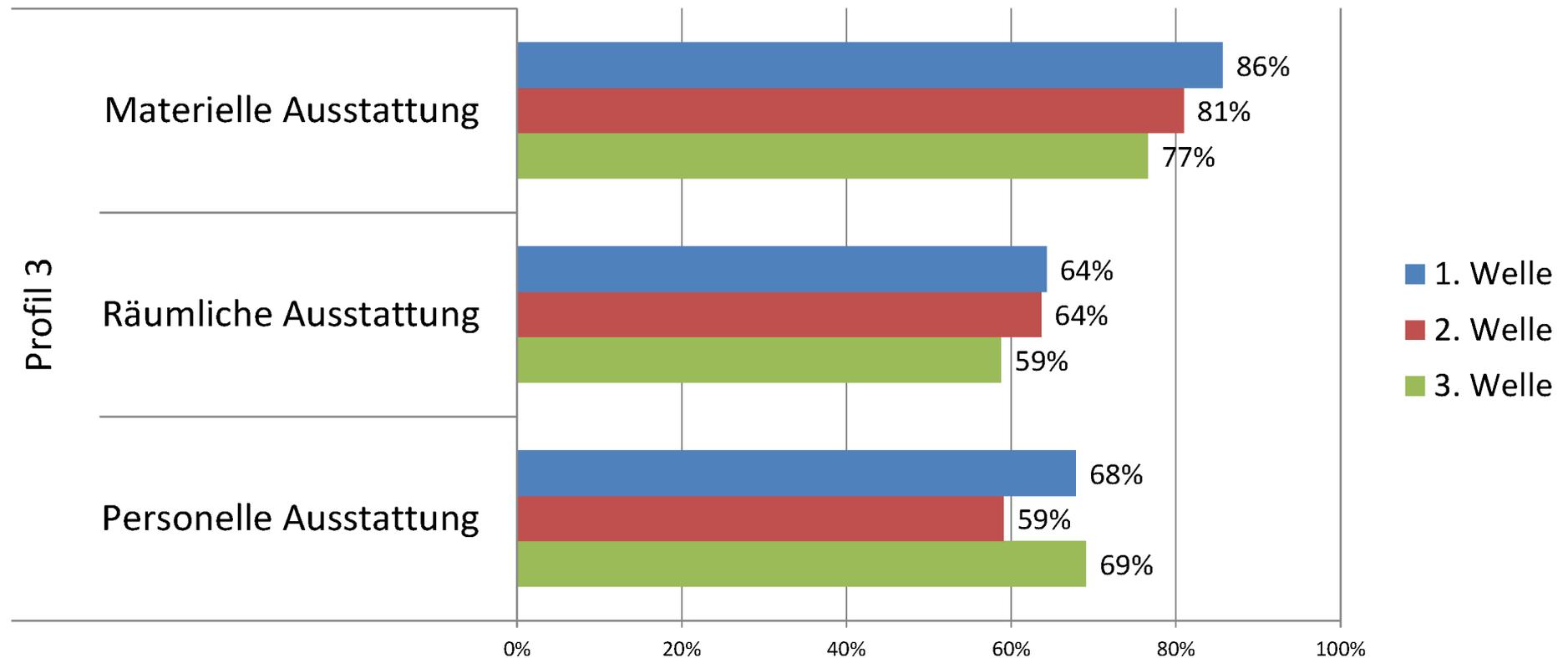
Beurteilung der Ressourcen Profil-2-Schulen*



*Anteil der Schulleitungen, die die jeweiligen Ressourcen positiv (eher gut und sehr gut) beurteilen



Beurteilung der Ressourcen Profil-3-Schulen*



*Anteil der Schulleitungen, die die jeweiligen Ressourcen positiv (eher gut und sehr gut) beurteilen

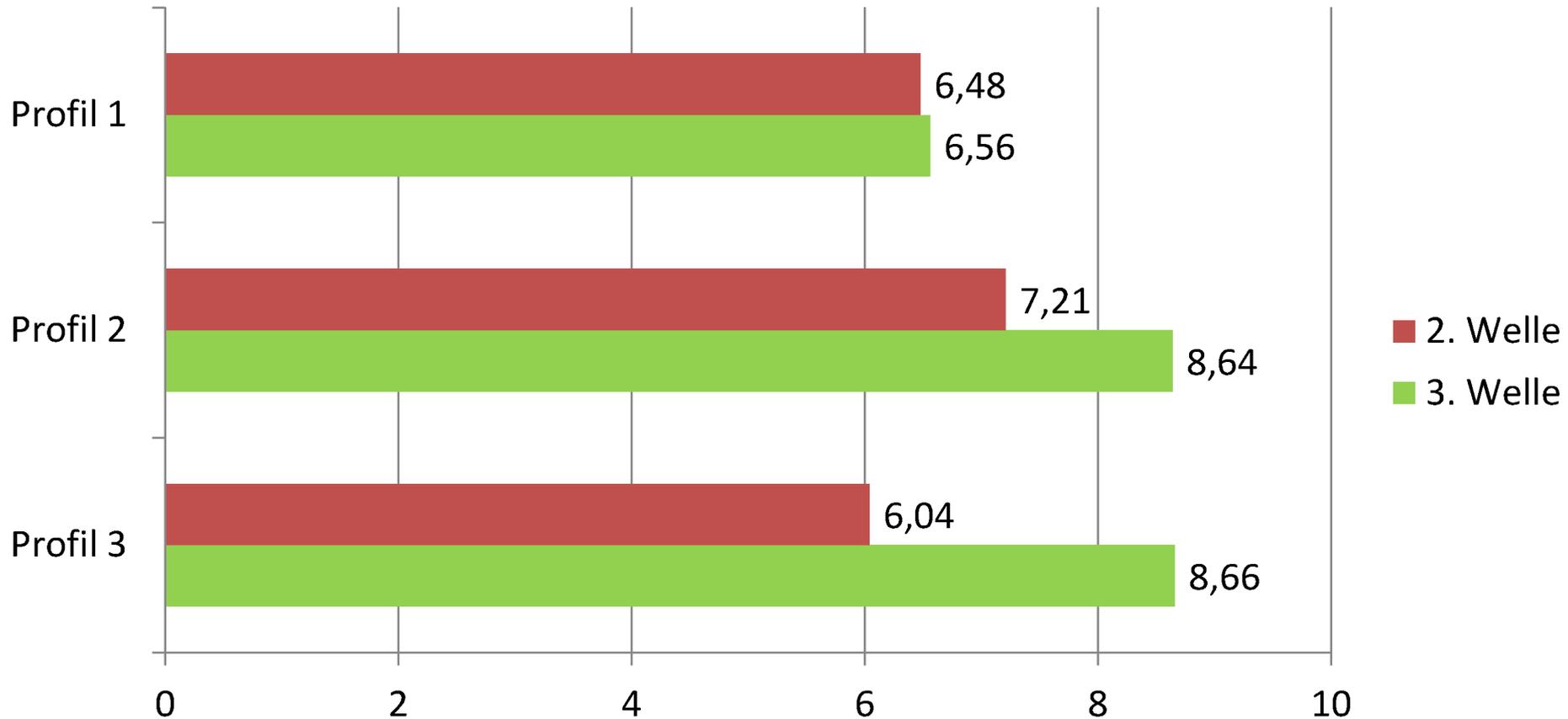


2.) Die Hessische Ganztagschulstudie HeGS-Monitoring 2010-2014

- Ausgewählte Längsschnittbefunde: Außerschulische Kooperationspartner



Durchschnittliche Anzahl der schulischen Kooperationspartner





2.) Die Hessische Ganztagsstudie HeGS-Intensiv 2010-2014

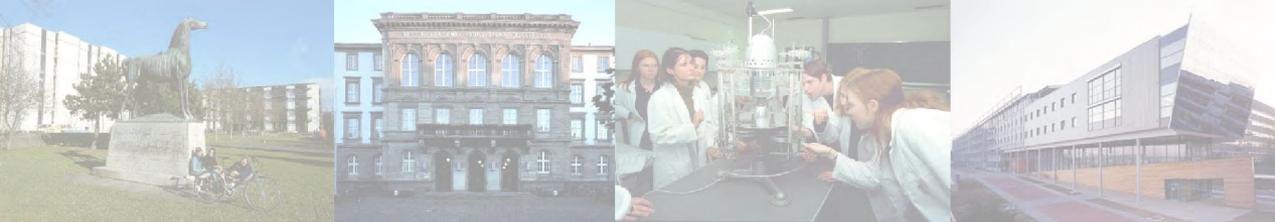
- Konzeption der Studie



Schritt 4

HeGS
Intensiv-
studie
Hessen,
2010-2014

- Ziehung einer Anzahl von 35 Ganztagschulen aller drei Profile (disproportional geschichtete Zufallsstichprobe)
- Vertiefende Befragung *aller* Schulakteure
- Standardisierte Fragebögen
- Längsschnittliche Befragung (Paneldesign)
- Ziel: Vervollständigung der Grunddaten für Zusammenhangsanalysen
- Individuelle Rückmeldungen an die Einzelschulen nach jeder Erhebungswelle



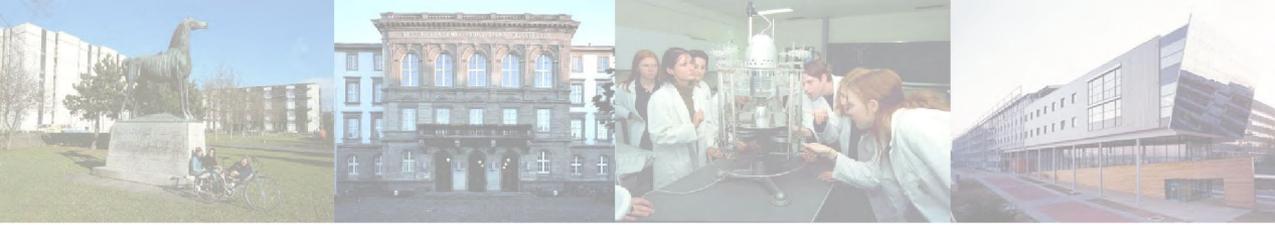
Stichproben HeGS-Intensiv

		Schüler prim	Schüler sek I	Eltern	Lehr- personal	Weiteres päd. tätiges Personal
1. Welle	Profil 1	100	908	641	321	76
	Profil 2	130	688	474	256	57
	Profil 3	_*	363	215	241	20
2. Welle	Profil 1	121	895	516	217	57
	Profil 2	151	797	434	243	45
	Profil 3	_*	338	155	149	_*
3. Welle	Profil 1	68	796	321	239	53
	Profil 2	79	611	252	246	25
	Profil 3	_*	267	147	125	_*

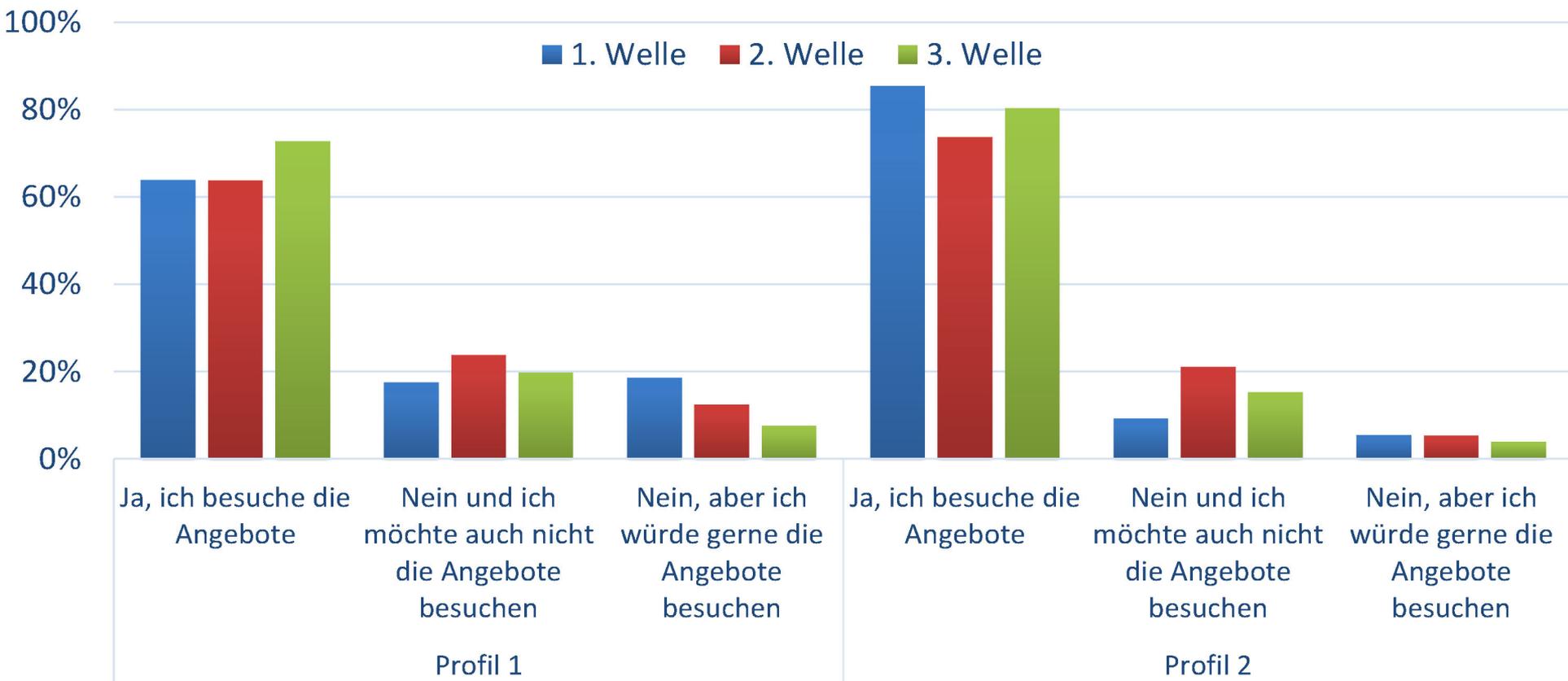


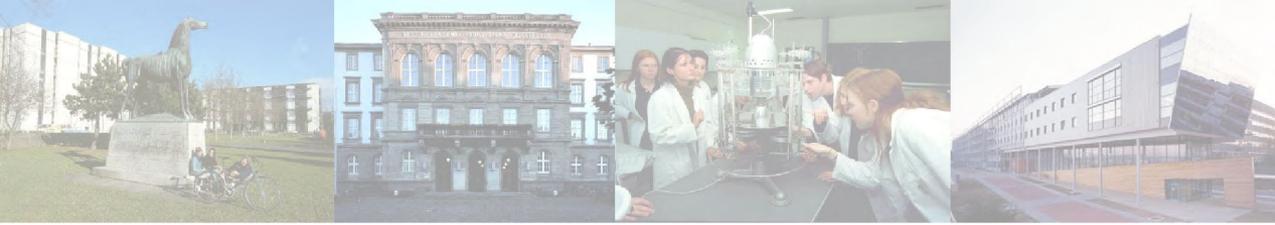
2.) Die Hessische Ganztagsstudie HeGS-Intensiv 2010-2014

- Ausgewählte Befunde im Längsschnitt: Teilnahme



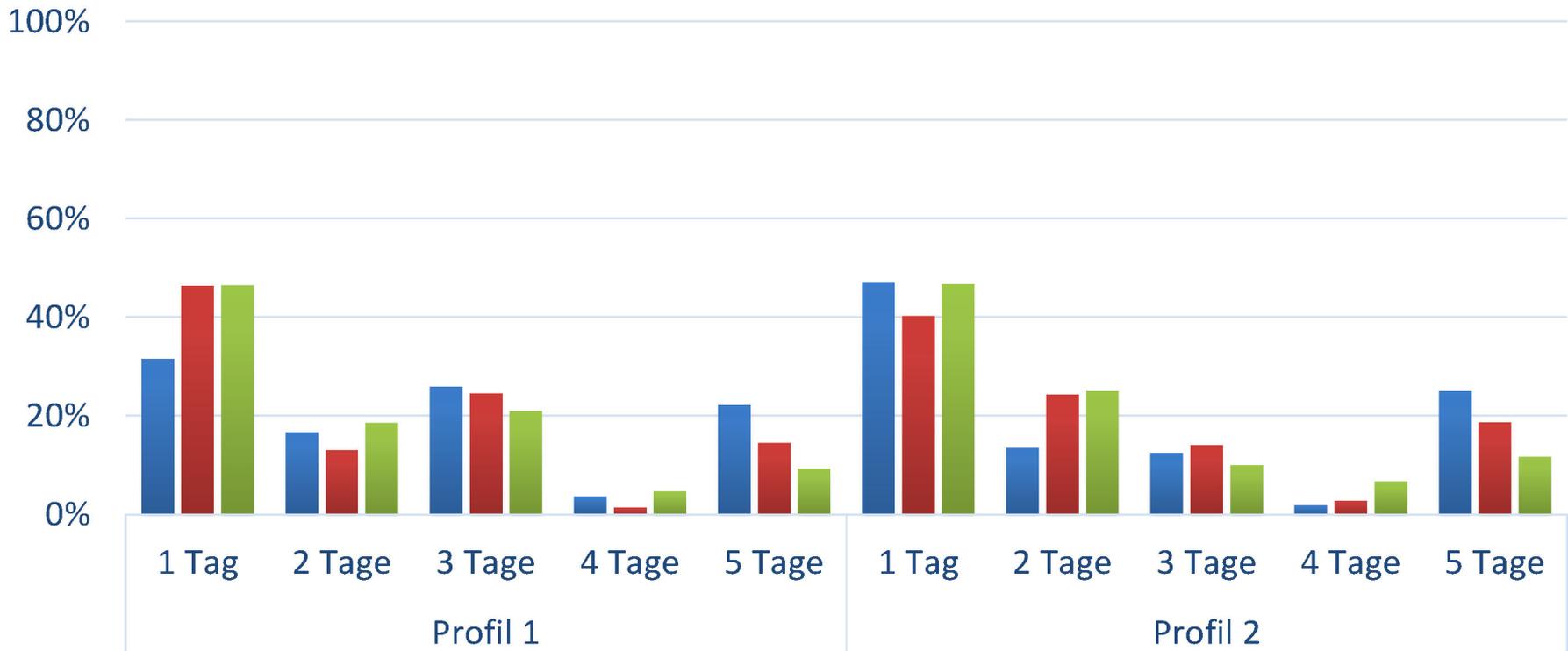
Besuchst du die Ganztagsangebote an deiner Schule? - Primarstufe





An wie vielen Tagen in der Woche besuchst du den Ganztagsbetrieb? - Primarstufe

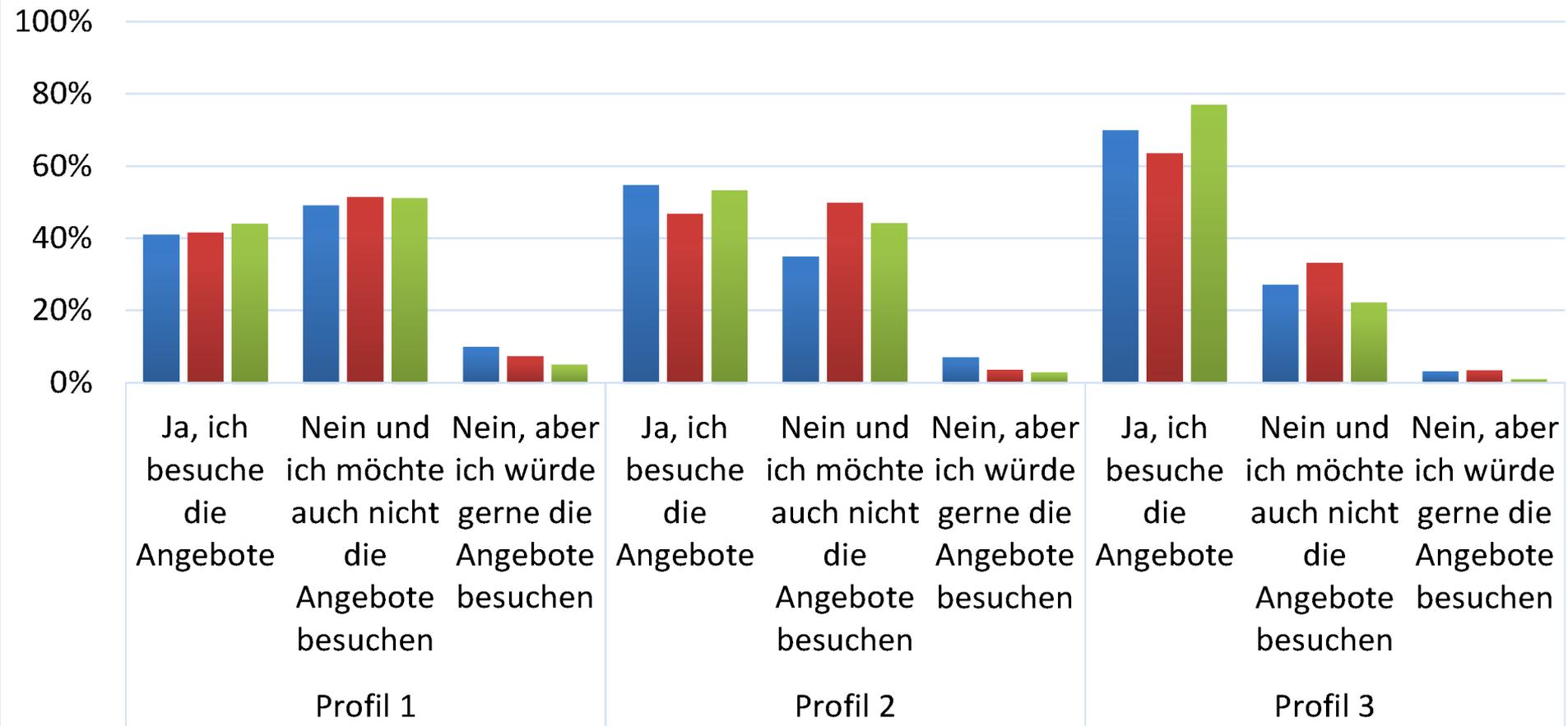
■ 1. Welle ■ 2. Welle ■ 3. Welle

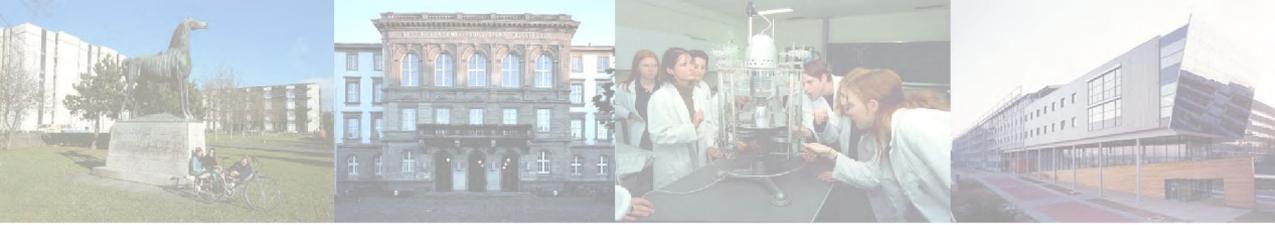




Teilnahme an Ganztagsangeboten – Sek. I, 6.-9. JG

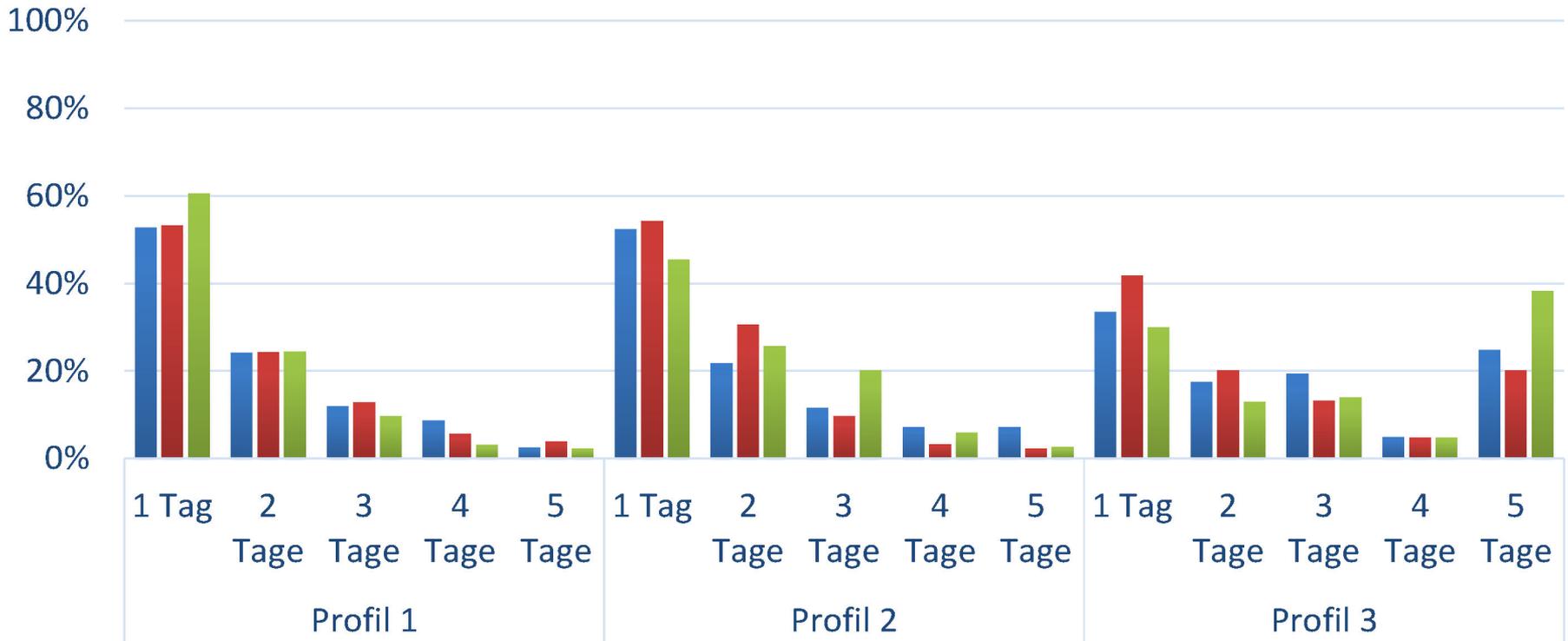
■ 1. Welle ■ 2. Welle ■ 3. Welle





An wie vielen Tagen in der Woche besuchst du den Ganztagsbetrieb? – Sek. I, 6.-9. JG

■ 1. Welle ■ 2. Welle ■ 3. Welle





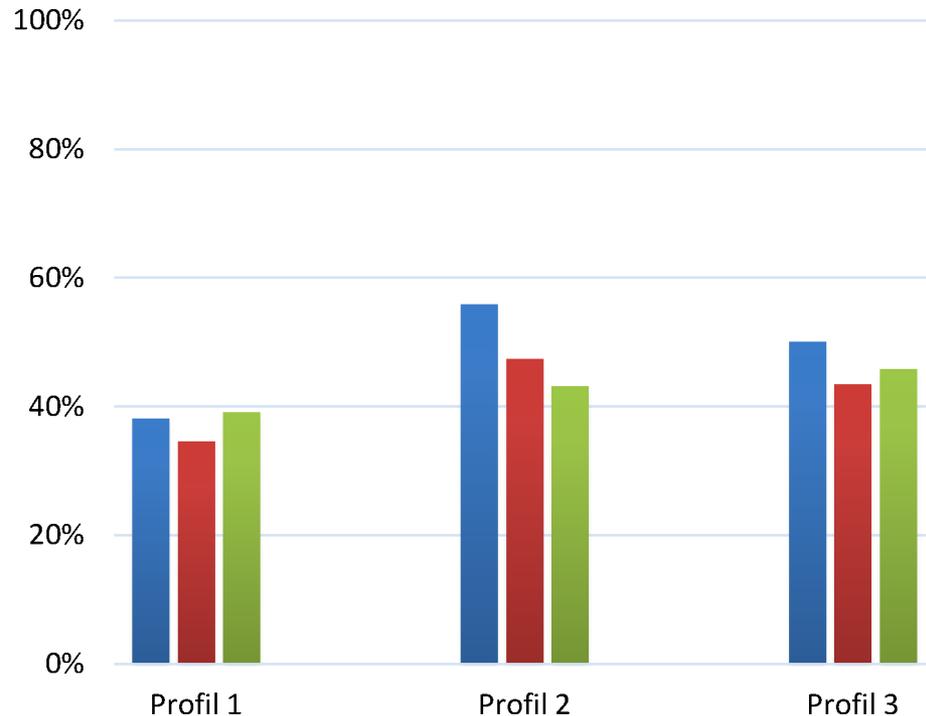
2.) Die Hessische Ganztagschulstudie HeGS-Intensiv 2010-2014

- Ausgewählte Befunde im Längsschnitt:
Mittagsangebot



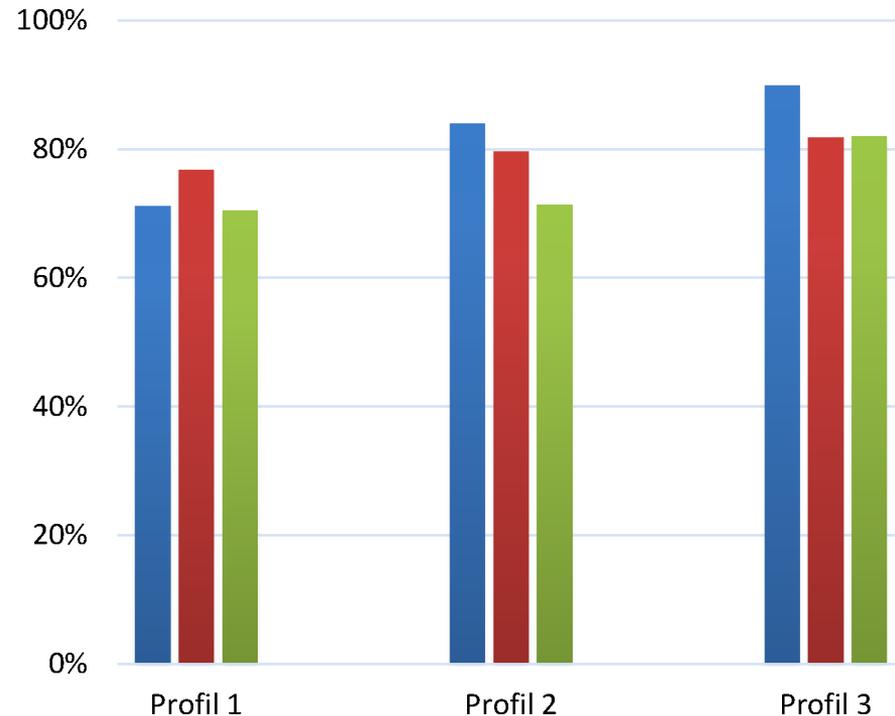
Das Mittagessen schmeckt meistens gut Schülerschaft Sek I (6.-9. JG)

■ 1. Welle ■ 2. Welle ■ 3. Welle



Zufriedenheit mit dem Mittagessen Eltern

■ 1. Welle ■ 2. Welle ■ 3. Welle





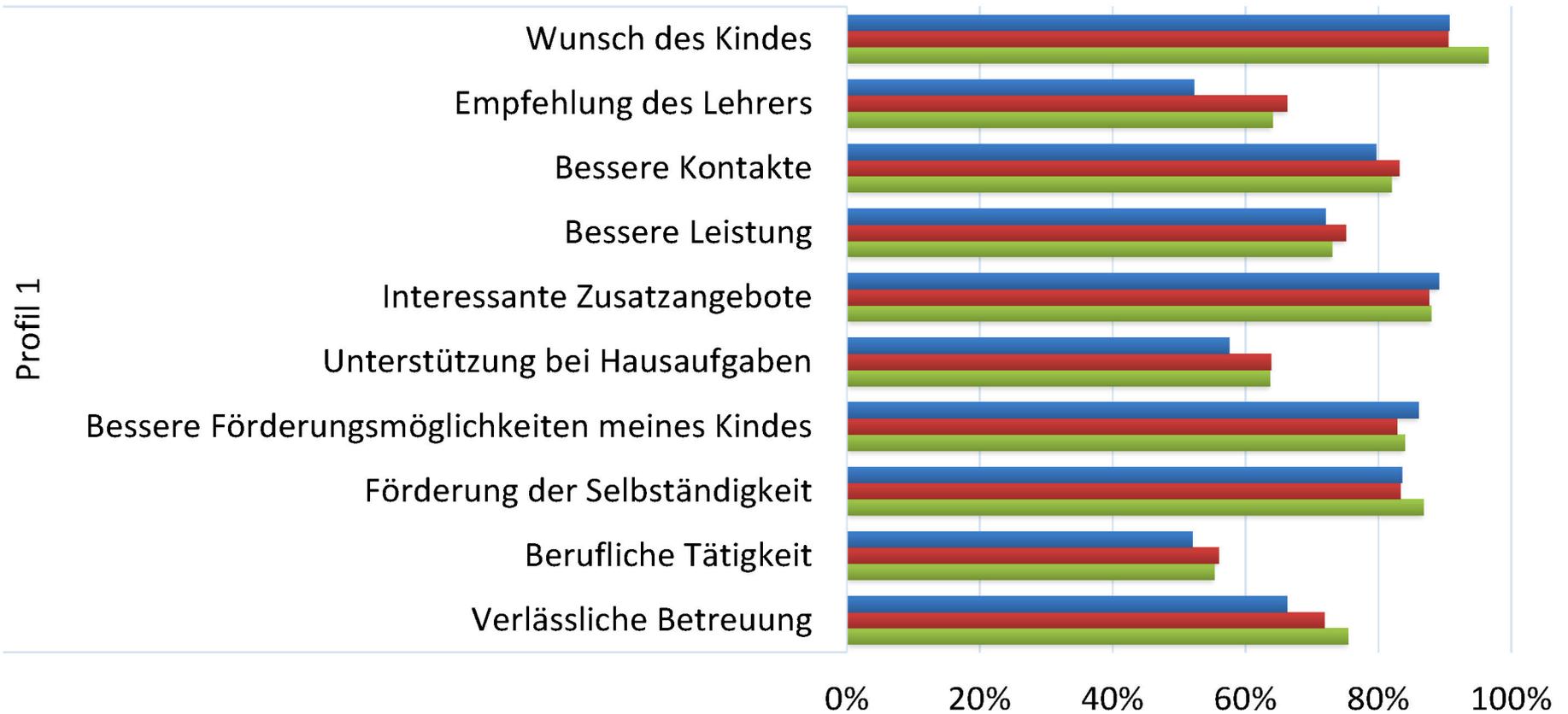
2.) Die Hessische Ganztagschulstudie HeGS-Intensiv 2010-2014

- Ausgewählte Befunde im Längsschnitt:
Teilnahmegründe aus der Sicht der Eltern



Teilnahmegründe an Ganztagsangeboten - Elternangaben

■ 1. Welle ■ 2. Welle ■ 3. Welle



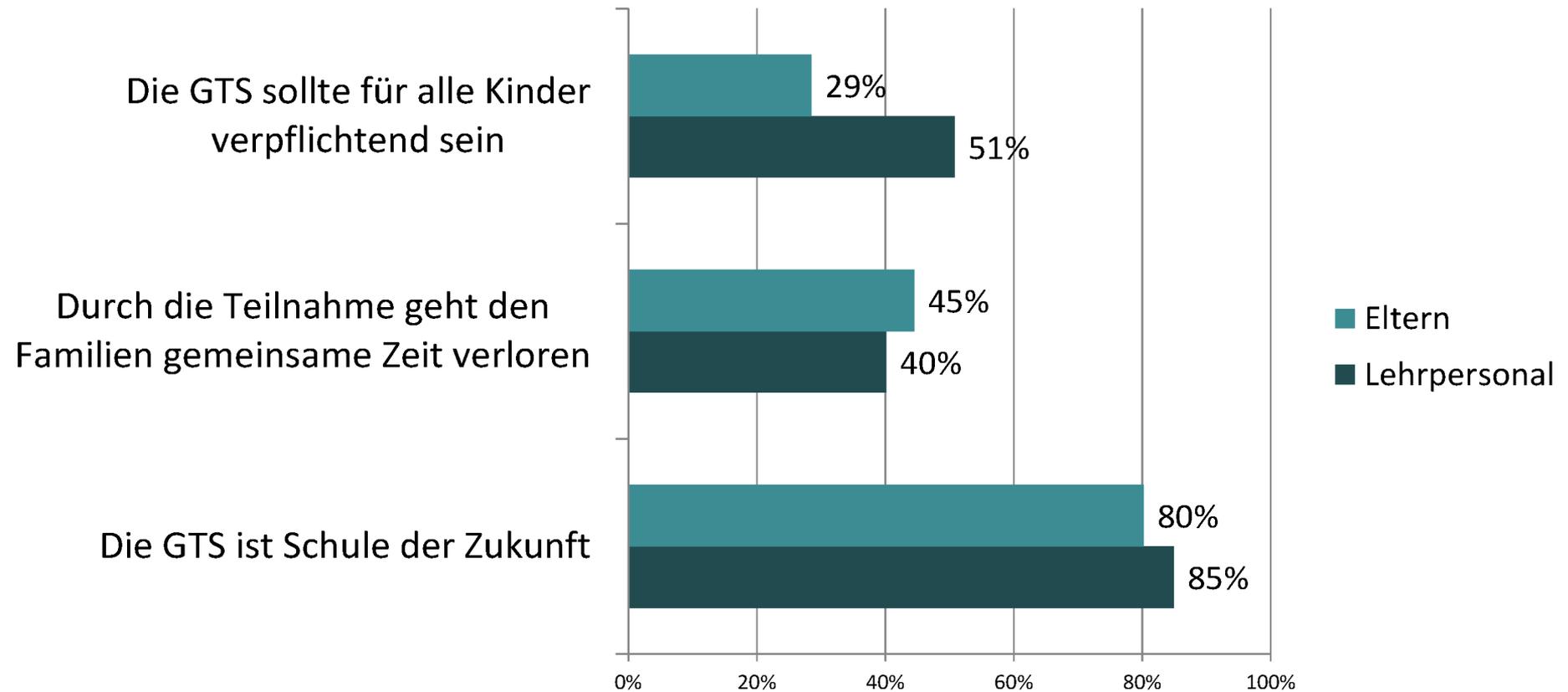


2.) Die Hessische Ganztagschulstudie HeGS-Intensiv 2010-2014

- Ausgewählte Befunde im Längsschnitt: Einstellung Eltern und Personal zur Ganztagschule



Einstellung zur Ganztagschule Eltern vs. Lehrpersonal, 3. Welle 2013





Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



Qualität der Ganztagschule -aus Sicht von Kindern und Jugendlichen-

**Maren Wichmann
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung**

1. Ganztagsschule in Hessen
2. Ganztagsschule aus Sicht von Kindern
3. Ganztagsschulen aus der Sicht von Jugendlichen
4. Herausforderungen für die Qualitätsentwicklung an Ganztagsschulen

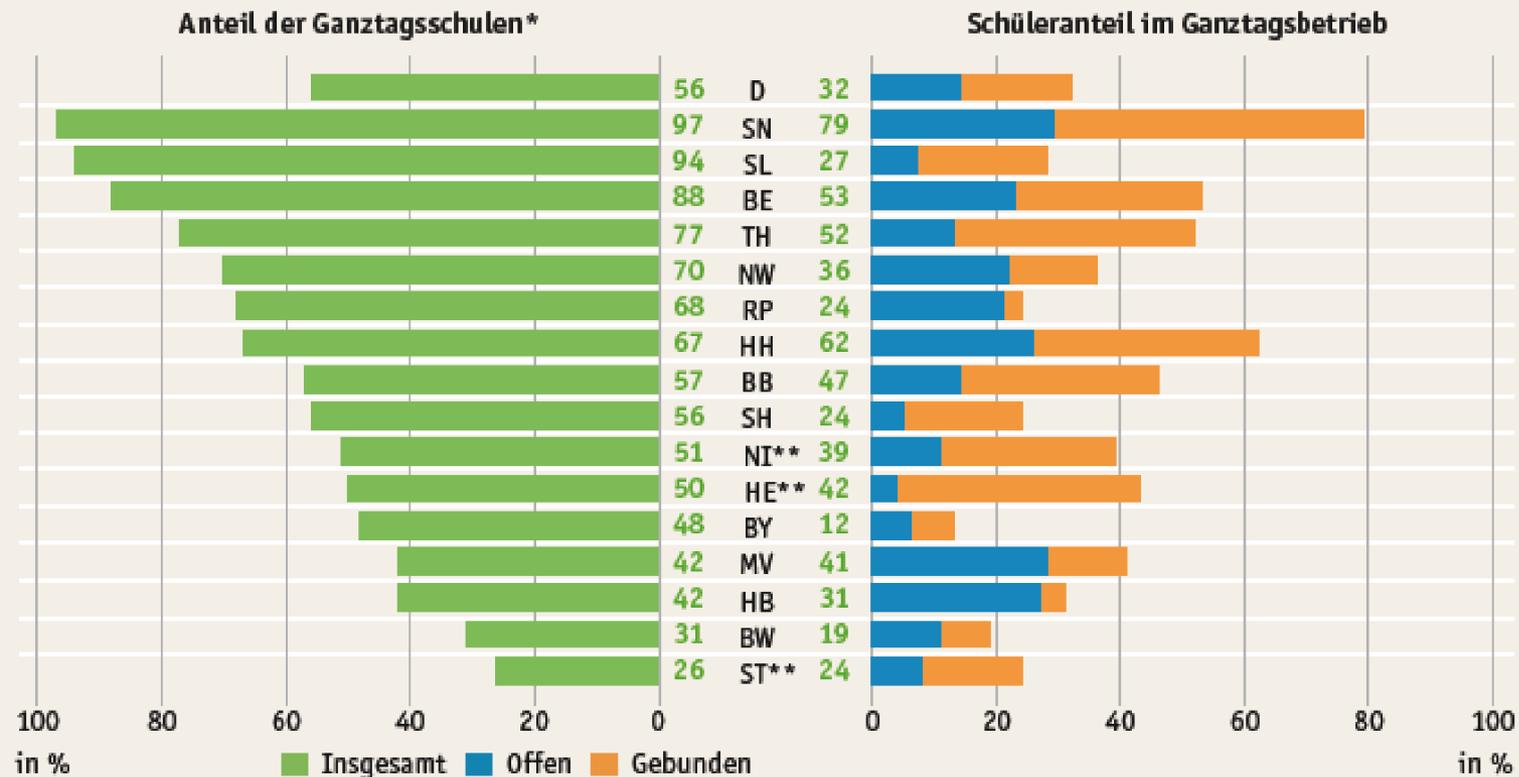
1. **Ganztagsschule in Hessen**
2. Ganztagsschule aus Sicht von Kindern
3. Ganztagsschulen aus der Sicht von Jugendlichen
4. Herausforderungen für die Qualitätsentwicklung an Ganztagsschulen

Erwartungen und Ziele des Ganztagschulausbaus nach PISA

- Individuelle Förderung im Leistungsbereich, aber auch in anderen Kompetenzbereichen und hinsichtlich der Motivation von Kinder und Jugendlichen
- Soziale Integration, insbesondere von sozial benachteiligten Gruppen sowie von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien
- Thematische und konzeptionelle Ausweitung der pädagogischen Praxis und Organisationsprozesse von Schulen, einschließlich ihrer stärkeren Verbindung mit dem sozialen Umfeld sowie die
- Betreuung und erzieherische Versorgung, die Familien entlasten und die bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen soll.

Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Entwicklung und Bilanz von Ganztagschule. Eine Bilanz auf Basis der Steg-Studie, S.342-350.

Abb. D3-1: Ganztagschulen* im Primarbereich und Sekundarbereich I sowie Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb 2012 nach Ländern**



* Ganztagschulen als schulische Verwaltungseinheiten.

** Für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt beziehen sich die Angaben ausschließlich auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft, da keine Daten zu Schulen in freier Trägerschaft vorliegen.

Quelle: Sekretariat der KMK (2014), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

→ Tab. D3-5web

Zentrale Steuerungsfrage im Programm:

„Für welche Ganztagschule seid ihr? Eine offene? Eine gebundene? Eine kindgerechte!“

Der Schlüsselsatz beim Thema Ganzttag lautet:

Wie muss eine Schule sein, die dem Kind gerecht wird? Nicht: Wie müssen die Kinder sein, um der Schule gerecht zu werden? Das ist die Basis individualisierten Lernens und von Teilhabe.

Schlüsselbegriffe sind daneben Lebensweltorientierung und Schule als Lebensort

Der Hessische Qualitätsrahmen für Ganztagschulen



Der Hessische Qualitätsrahmen für Ganztagschulen

Bereiche	Antragsvoraussetzungen	Profil 1	Profil 2	Profil 3
			<ul style="list-style-type: none"> • Bewegung ist ein wesentliches Element der Ausgestaltung eines gesundheitsförderlichen Schullebens. 	
Schul- kultur, Lern- und Aufgaben- Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinbarungen innerhalb der Schulgemeinde 	<ul style="list-style-type: none"> • Die individuellen Förderpläne beziehen das Ganztagsangebot mit ein. • Das selbstständige Lernen der Schüler/innen wird gezielt gefördert. • Altersspezifische Konzepte für (Haus-)Aufgaben / Lernzeit werden umgesetzt. • Feste Zeiten für (Haus-) Aufgabenbetreuung sind eingerichtet. • Bewegung im Unterricht (bewegtes Lernen, Integration von Bewegungsanlässen) ist verankert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständige Lernformen im Unterricht und in außerunterrichtlichen Angeboten werden eingesetzt. • Orte, Zeiten und Materialien für freie Arbeit / selbstständiges Lernen existieren. • Individuelle Lernplanung durch diagnosegestützte Selbsteinschätzung wird durchgeführt. • Fachlich kompetente (Haus-) Aufgabenhilfe existiert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Konzept für Lern- und Aufgabekultur ist realisiert. • Aufgabenhilfe im Sinne von angeleiteter Lernzeit wird durchgeführt. • Lern- und Übungszeiten sind in die Stundenpläne integriert.
Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Öffnung der Schule gegenüber Kooperationspartnern im Stadtteil und anderen außerschulischen Lernorten ist in Ansätzen vorhanden. • Kooperations-Strukturen zwischen Lehrkräften (z. B. Jahrgangsteams, Fachteams) sind vorhanden. • Klassenkonferenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Öffnung von Schule ist konzeptioneller Bestandteil des Schulprogramms. • Lehrkräfte arbeiten mit dem Ganztagspersonal an gemeinsamen Ganztags-Projekten. • Regelmäßige Feedback-Gespräche mit den Kooperationspartnern, auch im Hinblick auf gemeinsame pädagogische Zielsetzungen / feste Ansprechpartner auf beiden Seiten sind eingerichtet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Feste Strukturen einer regelmäßigen Kooperation mit mehreren Partnern existieren. • Jahrgangsteams und /oder jahrgangübergreifende Teams arbeiten an Ganztags-Projekten. • Kooperationsbeziehungen werden exemplarisch evaluiert. • Mitarbeit in kommunalen Bildungs- und sozialen Netzwerken findet statt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsverträge mit den Partnern der Schule sind geschlossen. • Die Kooperation der Lehrkräfte-Teams mit dem Ganztags-Personal ist strukturell verankert.

Bereiche	Antragsvoraussetzungen	Profil 1	Profil 2	Profil 3
Partizipation von Schülern und Eltern	<ul style="list-style-type: none"> Die Beteiligung von Schülern und Eltern an der Gestaltung und Entwicklung von Ganztagsangeboten ist gewollt. Regelmäßige Kommunikation zwischen Lehrkräften, Schülern, Eltern findet statt. 	<ul style="list-style-type: none"> Im Ganztagskonzept und im Schulprogramm sind Schüler- und Elternbeteiligung als Prinzip verankert. 	<ul style="list-style-type: none"> Es bestehen nachhaltige Strukturen, in denen sich Schüler und Eltern bei der Entwicklung der Ganztagschule engagieren können, z. B. Förderverein, Eltern-Café, Jahresplanung, Klassenratstunden, Bereiche auf der Schul-Homepage. Die Schule unterstützt die Fortbildung und Information der Schüler und Eltern. 	<ul style="list-style-type: none"> Schülervertretung und Schulleitungsbeirat haben regelmäßige Koordinationsstunden mit der Schulleitung. Die Schule entwickelt und organisiert Ganztagsangebote, die die Bedürfnisse von Schülern und Eltern umsetzt.

Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in den Blick nehmen

deutsche

IDEEN FÜR MEHR!

ganztätig lernen.

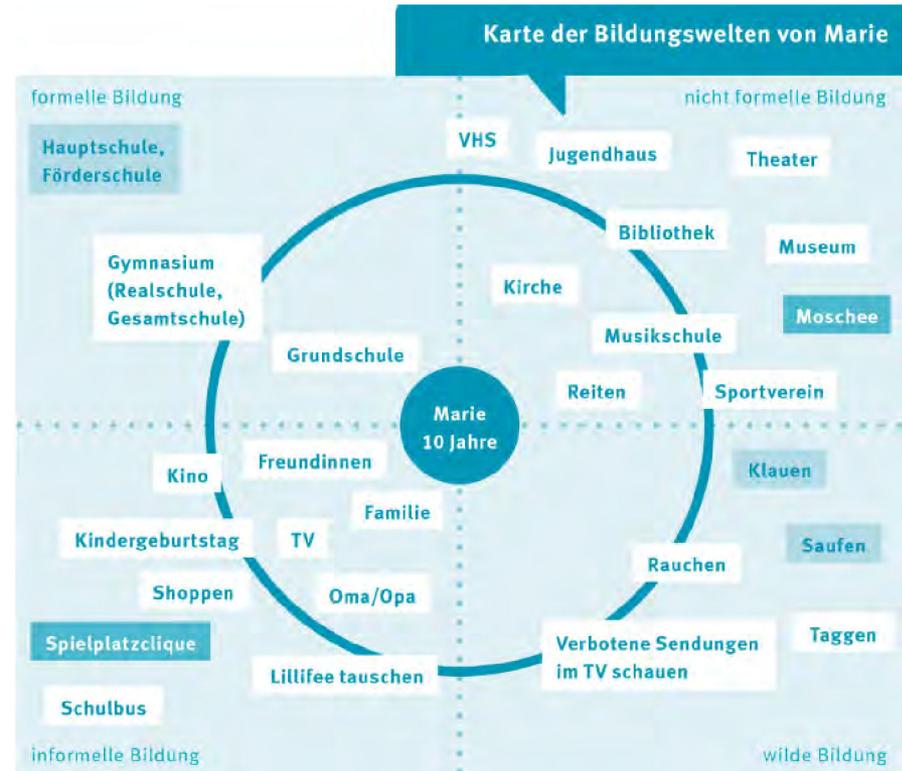
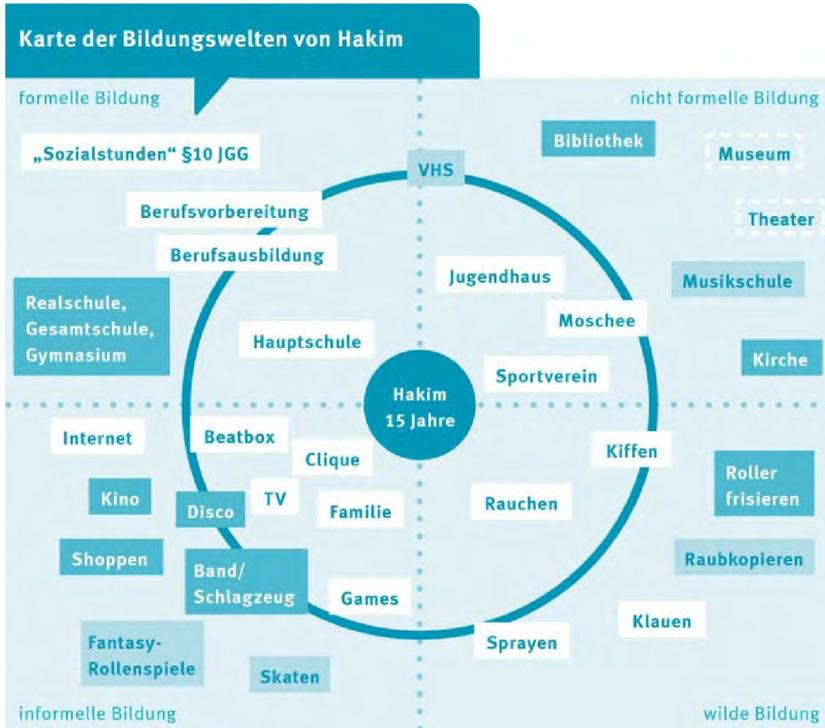


Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in den Blick nehmen 2/2

deutsche

IDEEN FÜR MEHR!

ganztätig lernen.



1. Ganztagschule in Hessen
2. Ganztagschule aus Sicht von Kindern
3. Ganztagschulen aus der Sicht von Jugendlichen
4. Herausforderungen für die Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen

Kinder heute:

- Mehr als die Hälfte der 6-11-jährigen Kinder wächst ohne oder mit nur einem Geschwisterkind auf
- Für 56% der 6-13-jährigen Mädchen und für 36% der ebenso alten Jungs ist „Freunde treffen“ die liebste Freizeitaktivität
- Am häufigsten und am regelmäßigsten treffen Kinder ihre Freunde in der Schule
- Die Aussage „ich spiele jeden oder fast jeden Tag draußen“ beantworten bei den 6-13-jährigen: 1990: 73%, 2012: 50%
- Jedes zehnte Kind geht seltener als einmal pro Woche raus, um zu spielen
- Jedes dritte Kind hat keine oder nur wenig interessante Treffpunkte bzw. Spielplätze im Wohnumfeld
- Kinder aus Familien mit niedrigem familiären Wohlstand bewegen sich weniger, haben weniger vielfältige Freizeitaktivitäten, sind seltener Mitglied in einem Verein, sind mit ihrer Freizeit weniger zufrieden und haben geringere Erwartung an ihre Selbstwirksamkeit

Das Bedürfnis nach Halt, Orientierung und Geborgenheit

verlässliche Strukturen in
der Verantwortung der
Erwachsenen

**Bewegung,
Geschicklichkeit**

**eigenständige
Aktivitäten, Welt-
erkundung**

eindeutige
Grenzen
und
Freiräume

„groß sein“

Herausforderung
mit Anleitung
und
Anerkennung

**Begegnung
mit anderen
Kindern**

**Wissen
und Können
erwerben**

hinhören, ernst nehmen, beteiligen
= Partizipation

Ganztagschule als Lebensort

„Aus Kindersicht liegt es also nahe, Schule als zweiten Lebensmittelpunkt so zu gestalten, dass Kinder dort nicht nur (aber auch!) kognitiv gebildet werden. Vielmehr sollte Schule ein Ort sein, an dem sich Mädchen und Jungen auch sozial, emotional und körperlich gesund weiter entwickeln können, weil ihre altersspezifischen Themen und Bedürfnisse respektiert werden. Dafür braucht Schule Zeit und Platz.“

„Die Erfahrungen, die Kinder gemeinsam mit anderen beim Erkunden ihrer „eigenen“ Welt machen, sind für die Entwicklung des Selbst besonders wichtig.“

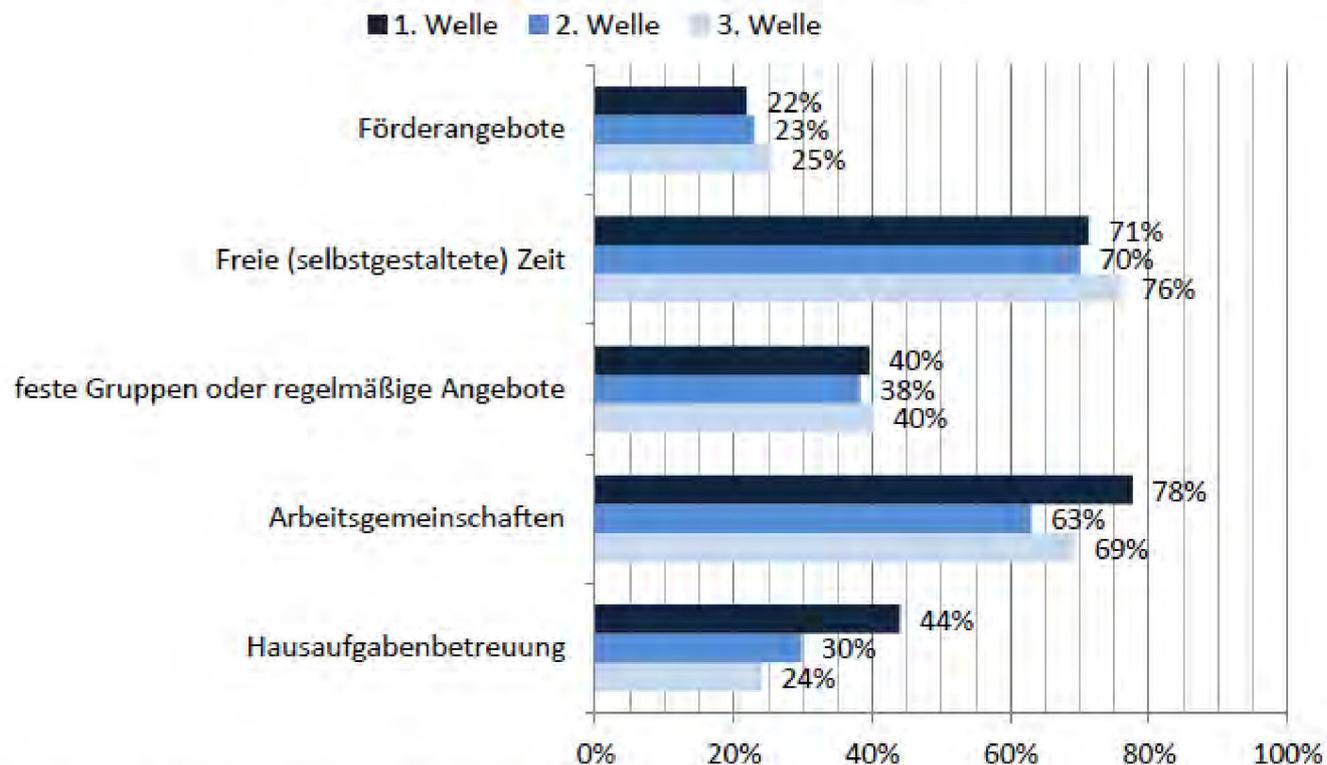
Die Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Verantwortungsgefühl, ist die Tatsache, dass kein Erwachsener da ist, der anleitet und aufpasst.

2. WorldVision Kinderstudie 2010:

„Die größte Erklärungskraft für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit bei Kindern (...) hat die von den Kindern wahrgenommene Wertschätzung der eigenen Meinung (...). Ein großer Freundeskreis sowie vielseitige Freizeitaktivitäten.“

Kinder mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung zeigen „größere Motivation, Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und sie können auch mit Rückschlägen konstruktiver umgehen.“

Form der besuchten Angebote

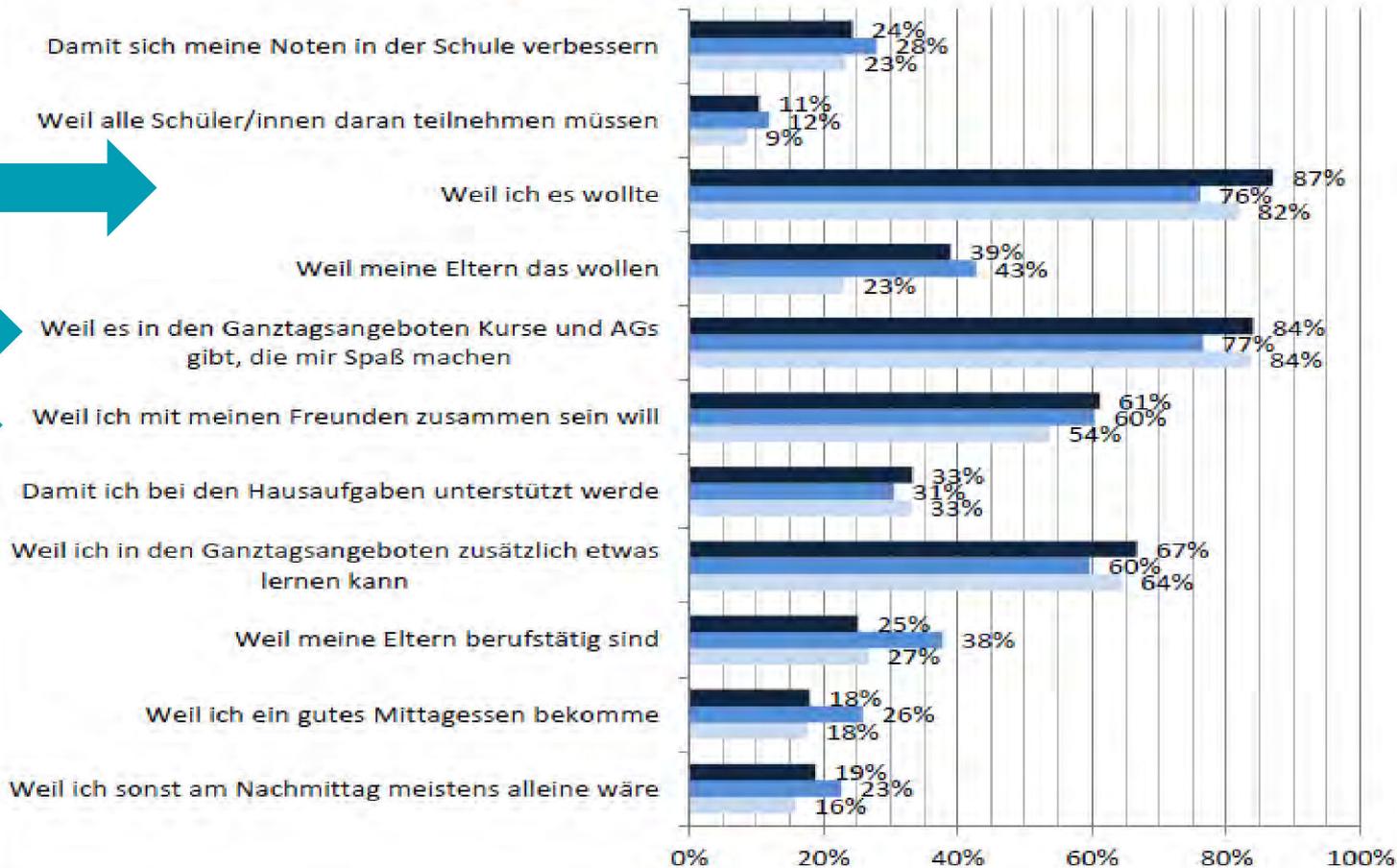


Prozentuierungsbasis: Schüler/innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen

Quelle: Hessische Ganztagsstudie (HeGS), Schülerbefragung (Primarstufe) 2011, 2012 & 2013

Gründe für die Teilnahme an Ganztagsangeboten

■ 1. Welle ■ 2. Welle ■ 3. Welle



Prozentuierungsbasis: Schüler/innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen

Quelle: Hessische Ganztagsstudie (HeGS), Schülerbefragung (Primarstufe) 2011, 2012 & 2013

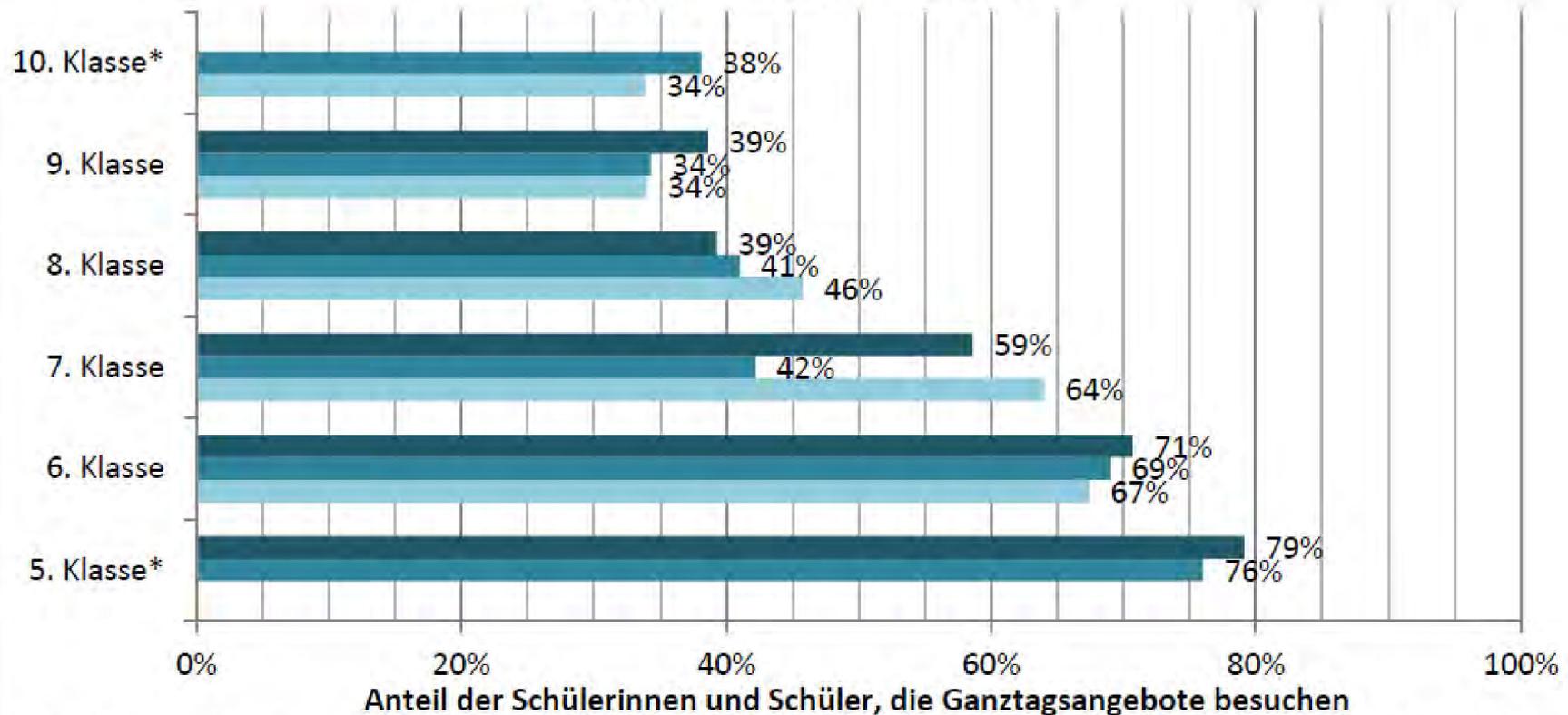
1. Ganztagsschule in Hessen
2. Ganztagsschule aus Sicht von Kindern
3. Ganztagsschulen aus der Sicht von Jugendlichen
4. Herausforderungen für die Qualitätsentwicklung an Ganztagsschulen

Was erwarten Jugendliche von der Ganztagschule

- Jugendliche wollen ihre Zeit mit Gleichaltrigen verbringen – allerdings nicht ausschließlich im Unterricht oder in pädagogischen Angeboten. Sie wünschen sich an der Ganztagschule Orte und Zeitfenster, in denen sie ohne Pädagogen und Pädagoginnen mit ihren Peers zusammen sein können.
- Jugendliche wollen gesehen und als Persönlichkeiten wahrgenommen werden: Im Unterricht, in den Pausen oder im Rahmen von Nachmittagsangeboten und das auch von Erwachsenen. Pädagoginnen und Pädagogen sind wichtige Bezugspersonen
- Jugendliche wünschen sich einladende Räume und (Lern-)Situationen, aber sie werden zu wenig gefragt und können sich zu wenig einbringen.
- Jugendliche wollen gemeinsam mit Anderen lernen – über Fach- und Jahrgangsgrenzen hinweg.
- Jugendliche möchten Verantwortung übernehmen und sich in die Gestaltung des Schulalltages einbringen.

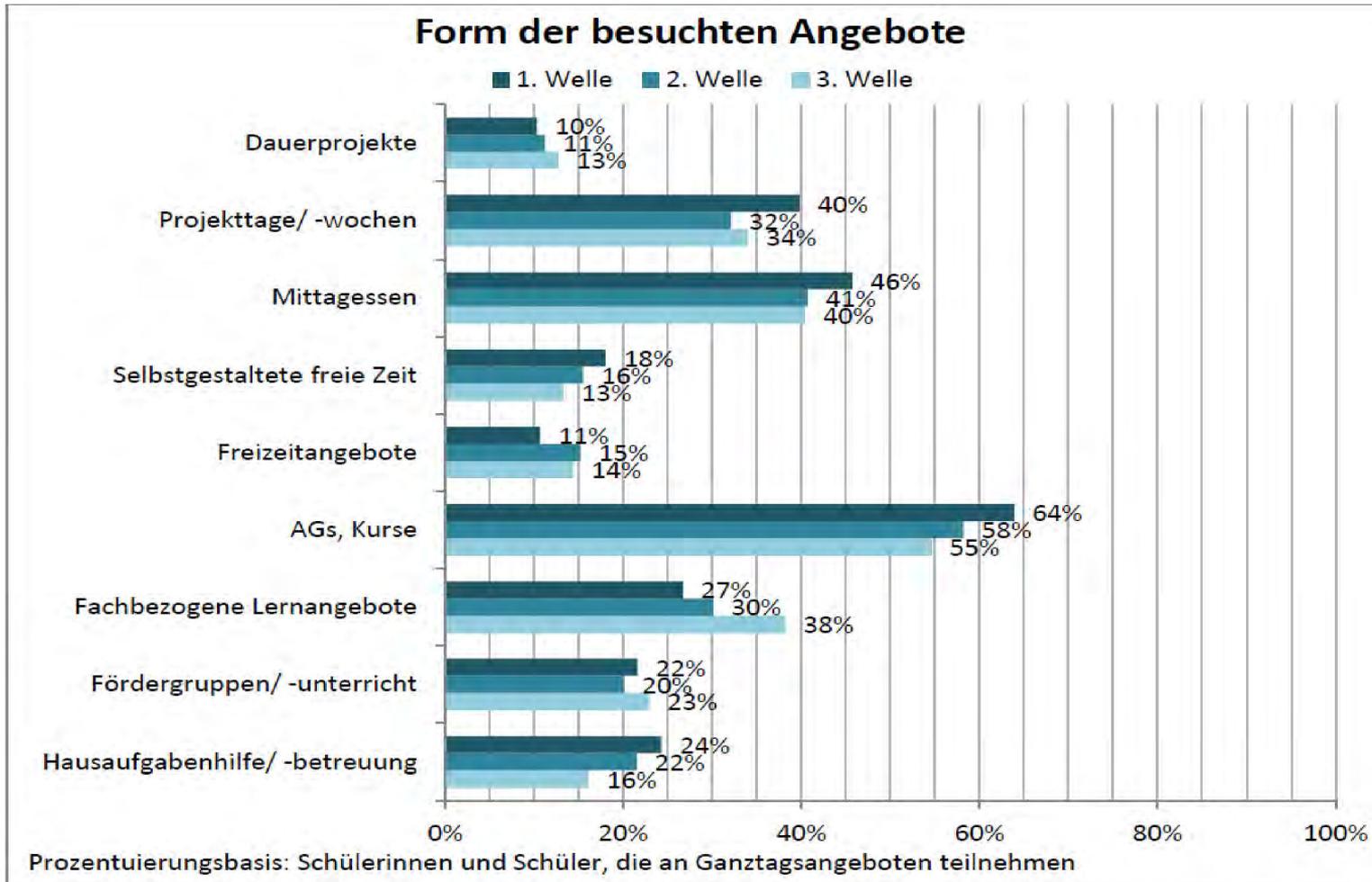
Angebotsteilnahme - Jahrgangsstufen -

■ 1. Welle ■ 2. Welle ■ 3. Welle

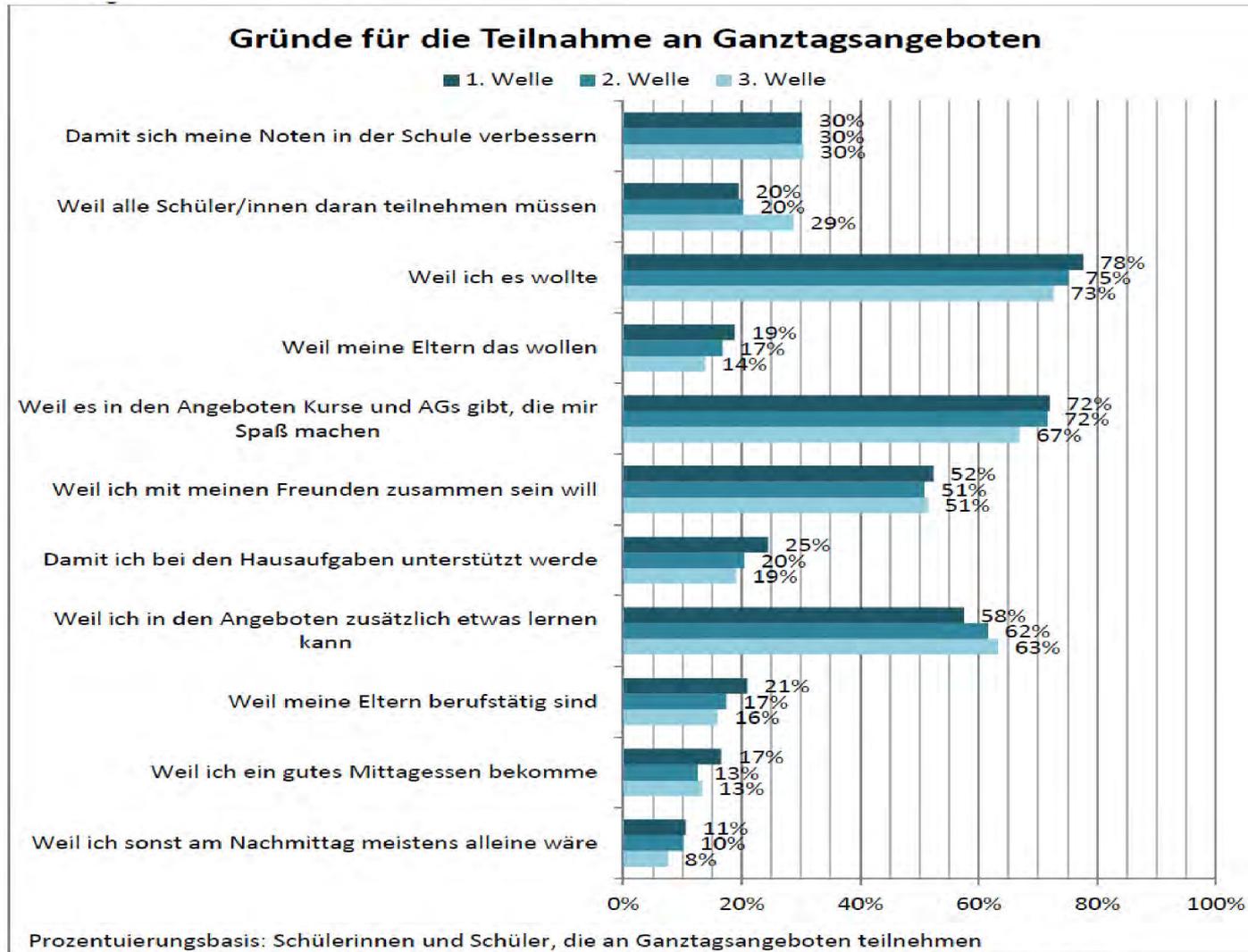


*Daten der 10. Jahrgangsstufe liegen nur für die 2. und 3. Welle, Daten der 5. Jahrgangsstufe nur für die 1. und 2. Welle vor

Quelle: Hessische Ganztagschul-Studie (HeGS), Schülerbefragung (Sekundarstufe) 2011, 2012 & 2013

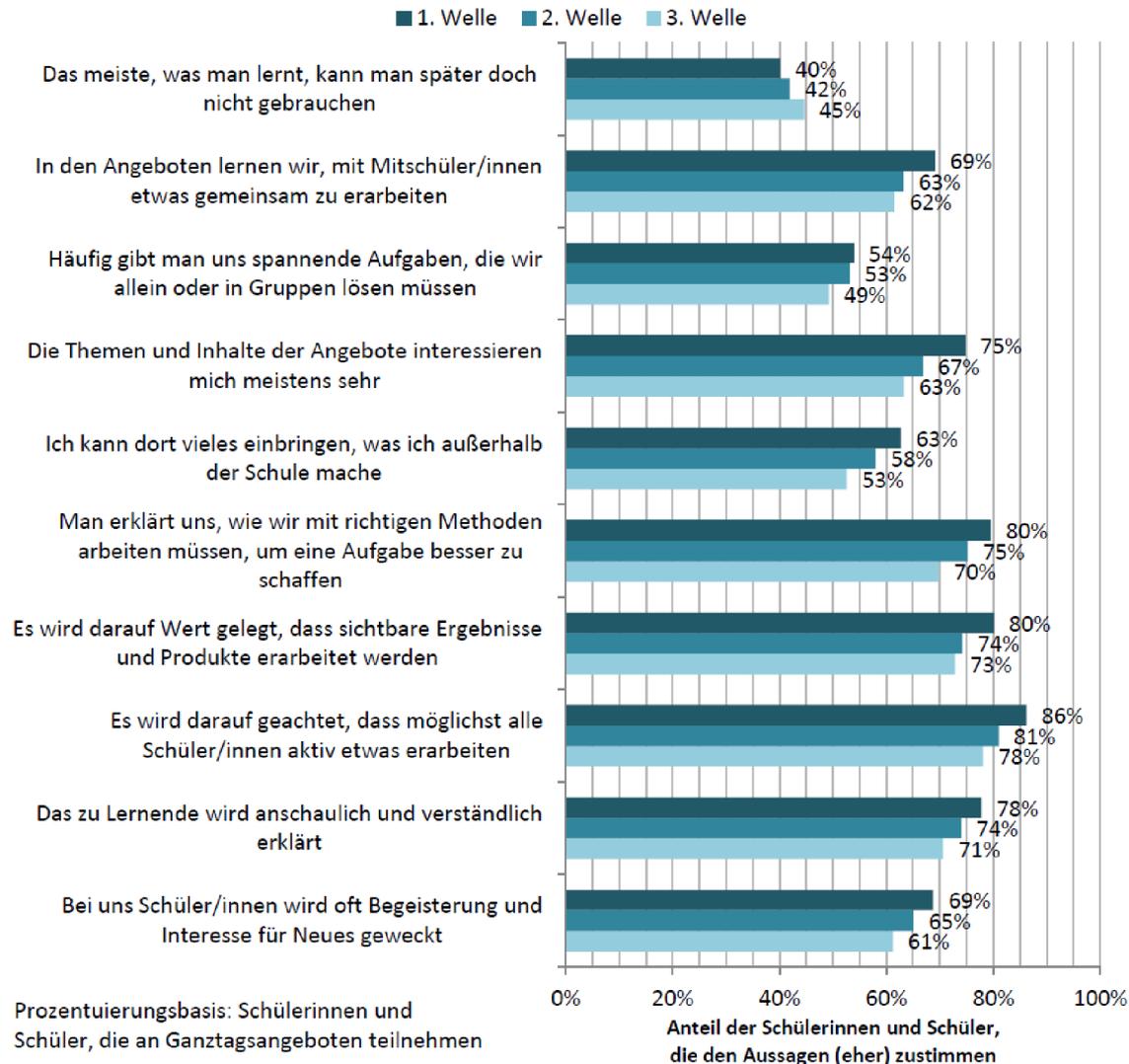


Quelle: Hessische Ganztagschul-Studie (HeGS), Schülerbefragung (Sekundarstufe) 2011, 2012 & 2013;
Mehrfachantworten möglich



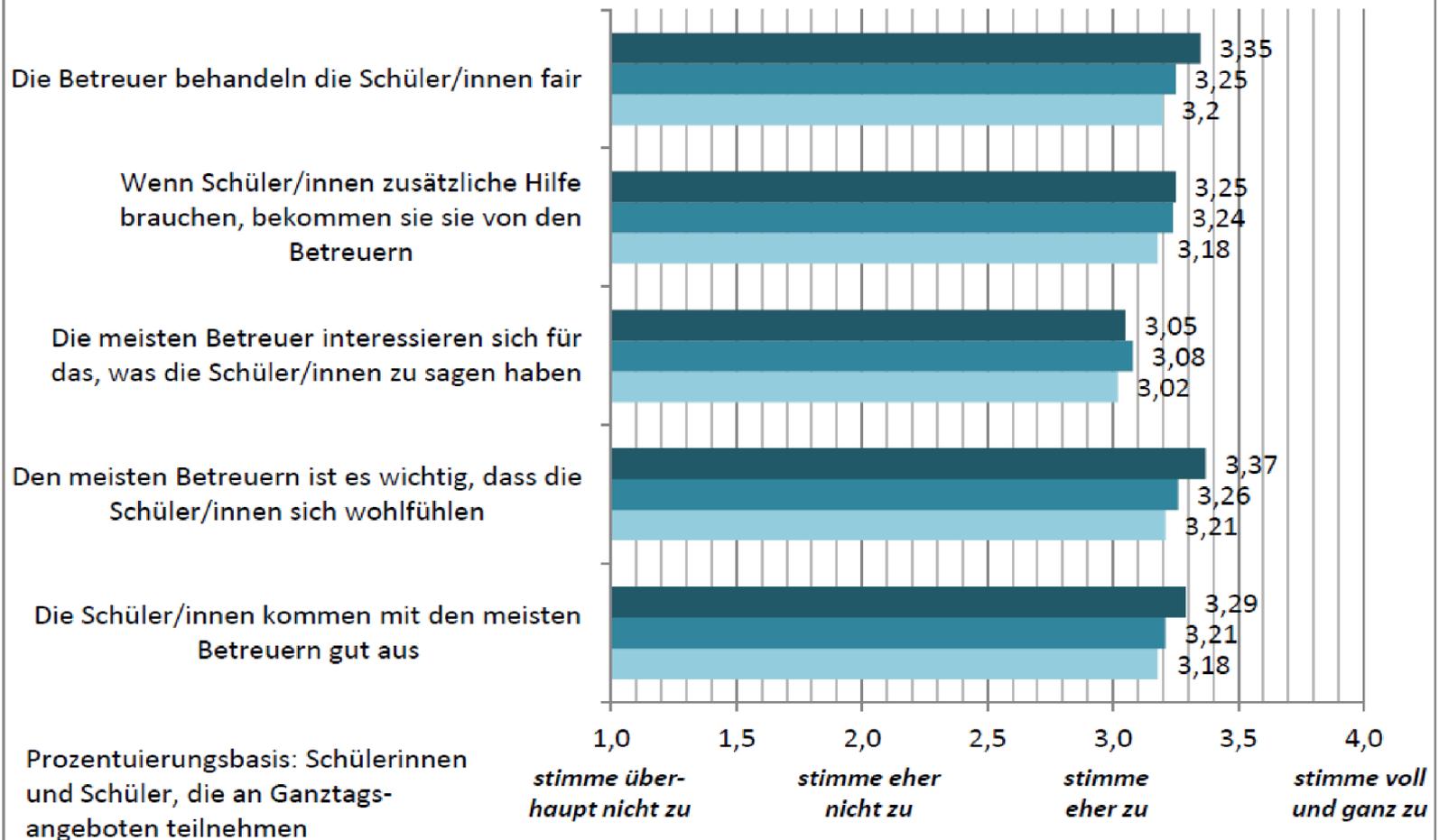
Quelle: Hessische Ganztagsschul-Studie (HeGS), Schülerbefragung (Sekundarstufe) 2011, 2012 & 2013

Arbeitsweise in den Angeboten



Schüler-Betreuer-Beziehung

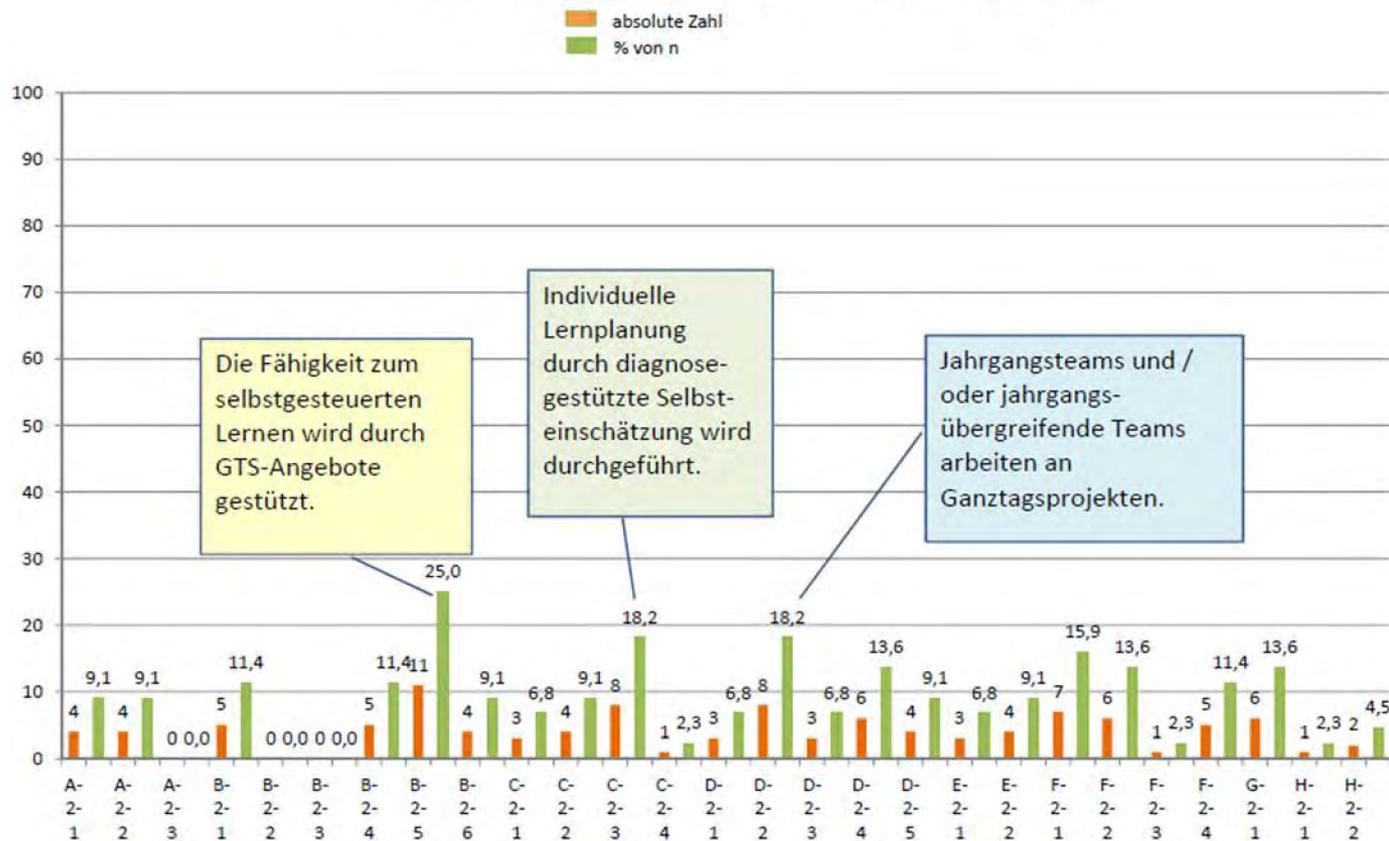
■ 1. Welle ■ 2. Welle ■ 3. Welle



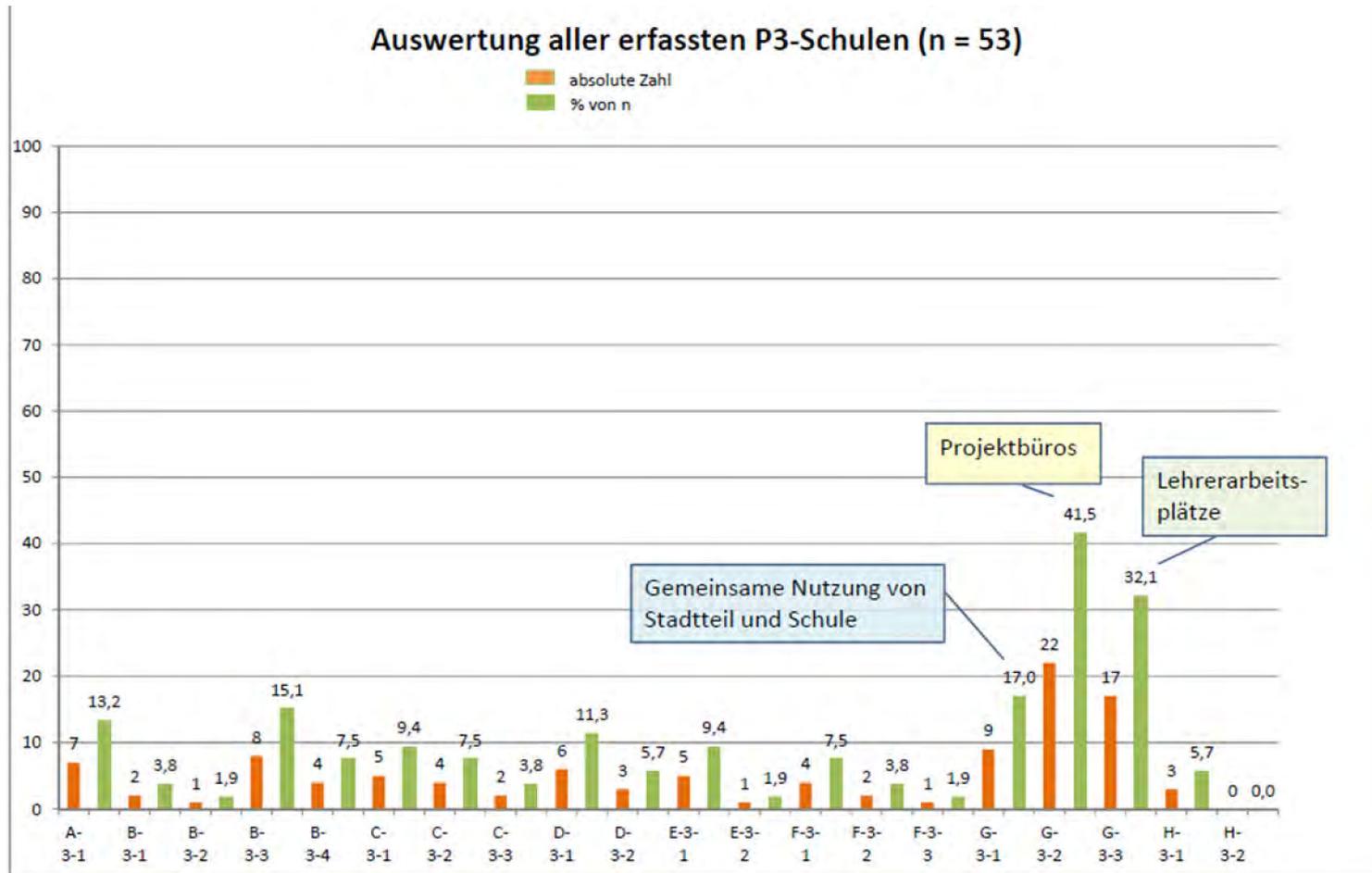
1. Ganztagschule in Hessen
2. Ganztagschule aus Sicht von Kindern
3. Ganztagschulen aus der Sicht von Jugendlichen
4. Herausforderungen für die Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen

Evaluation nach dem Hessischen Qualitätsrahmen für Ganztagschulen Ergebnisse (Profil 2)

Auswertung aller erfassten P2-Schulen (n = 43)



Evaluation nach dem Hessischen Qualitätsrahmen für Ganztagschulen Ergebnisse (Profil 3)



Das 5x5 der guten Ganztagschule

Fünf wichtige Entwicklungsfelder der Ganztagschule:

1. Lernkultur

Bildungs- und Leistungsverständnis, Persönlichkeitsentwicklung, Lehr- und Lernformen, Feedback, Rhythmisierung

5. Lernende Schule

Vision, Schulmanagement, Qualifizierung, Reflexion, Netzwerke

2. Schulkultur

Miteinander, Rituale und Regeln, Anerkennung von Vielfalt, Beteiligung, Verantwortung

4. Öffnung von Schule

Kooperationen, multiprofessionelle Teamarbeit, andere Lernorte, Kommunikation, Bildungslandschaften

3. Lebensweltorientierung

Lern- und Freiräume, Gesundheit, Bewegung, Berufs- und Lebensplanung, kulturelle Bildung



Maren Wichmann

030 – 25 76 76 67

maren.wichmann@dkjs.de

www.dkjs.de

www.ganztaegig-lernen.de

Vielen Dank!

deutsche kinder- und jugendstiftung