

# Wider die Verplanung der Kindheit

Ganztagsschule – oder Raum zum Leben?







Hiltrud Schwetje-Wagner/Andreas Wagner

# **Wider die Verplanung der Kindheit**

Ganztagschule – oder Raum zum Leben?

Mit Illustrationen von Elisabeth Wagner

Vandenhoeck & Ruprecht

## Mit 17 Abbildungen und 6 Tabellen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-647-70181-3

Umschlagabbildung: Elisabeth Wagner

© 2016, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen / Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Produced in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

## Inhalt

Vorwort .....	7
1. Hase und Igel .....	11
2. »Investitionen in die Zukunft« .....	13
3. Individuelle Förderung .....	22
4. Hausaufgaben .....	31
5. Die Quadratur des Kreises .....	38
6. Unternehmergeist .....	49
7. Schule als Medienwelt .....	56
8. Leben im »Ghetto« .....	62
9. Die »neue Lernkultur« .....	68
10. Macht Ganztagschule krank? .....	76
11. Wo ist Bullerbü? .....	86
12. Empirische Bildungsforschung und Ganztagschule .....	90
13. Die Ganztagschul-Lobby .....	105
14. Die Halbtagschul-Lobby .....	125
15. Das Gesetz von Angebot und Nachfrage .....	140
16. Familienpolitik und Ganztagschulfrage .....	145
17. Demografiepolitik und Ganztagschule .....	153
18. Gärtnernde Köche verderben den Brei .....	161
19. 25 Thesen – vier Modelle .....	166



## Vorwort

»Schule macht krank!«, »Schule macht dumm!«, »Schule macht depressiv!«. Dann macht Ganztagschule wohl »ganz krank«, »ganz dumm«, »ganz depressiv«? Wenn es so einfach wäre, bräuchte dieses Buch nicht geschrieben zu werden. Der Sachverhalt liegt viel komplizierter, als uns Slogans weismachen wollen. Das gilt umgekehrt genauso: »Keine halben Sachen machen!«, »Zeit für Mehr!«, »Die Welt erklärt man nicht an einem halben Tag!« Banale Phrasen sollen Stimmung machen. Sie verhindern die tiefere Auseinandersetzung mit einer wichtigen gesellschaftlichen Frage, die uns alle betrifft. Seit ca. fünfzehn Jahren wird in Deutschland systematisch das Ganztagschulsystem ausgebaut, ohne dass es zu einer breiten öffentlichen Diskussion über Sinn und Unsinn dieser Schulform gekommen wäre. Waren es 2001 gerade einmal 2000 Ganztagschulen deutschlandweit, so finden sich heute auf <http://www.ganztagschulen.org/> bereits über 10.000. Mächtige Interessengruppen haben das Großprojekt angeschoben, das war von Anfang an klar, auch wenn man zunächst nicht so deutlich die eigentlichen Ziele erkennen konnte. Von PISA und von vorbildhaften Nachbarländern war häufig die Rede. Es ging auch um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, und es ging hin und wieder um Fragen der Schulkultur.



Inzwischen sind wir ein gutes Stück weiter und sehen klarer, in welche Richtung der Strom fließt. Wir können wenigstens in Teilen die Mündung sehen. Die Zuflüsse lassen sich schon sehr klar kartieren: Wer trägt aus welcher Motivation heraus in welcher Art zur Ganztags schulbewegung bei? Wir können auch recht genaue Aussagen über die Wasserqualität machen. Hier bleibt viel zu wünschen übrig. Dennoch wollen alle mitschwimmen, so hat man den Eindruck. Es gibt viel Kritik im Detail, aber im Grundsatz scheint es, als sei das Thema ausdiskutiert, noch bevor es jemals richtig andiskutiert wurde. Damals hieß es allenthalben, ein »Ruck« müsse durch Deutschland gehen. Doch stattdessen wurde »ruckzuck« ein hierzulande neuer Schultyp durchgedrückt, ohne dass überhaupt genau gefragt wurde, wozu dies nutzen solle. Man befand sich Anfang des Jahrtausends im Zustand der Schockstarre: Wirtschaftskrise, hohe Arbeitslosigkeit, PISA-Debakel. So konnte es nicht weitergehen, das war das allgemeine Credo in den verschiedensten Bereichen von Politik und Gesellschaft. In diese Grundstimmung hinein schwappte die Ganztagschule – eine gigantische Welle, die das deichlose Land im Nu überflutete. Plötzlich und wie aus dem Nichts war sie überall, ohne dass es eine breite gesellschaftliche Bewegung gegeben hätte. Die Idee war nicht verwurzelt, sie war nicht von unten gewachsen, sondern sie sickerte von oben unaufhaltsam in die Gesellschaft ein.

Aus diesem Grund haben wir dieses Buch geschrieben. Wir brauchen bei einem so grundlegenden Thema auch eine grundlegende Gegenposition, die nicht nur an ein paar Missständen kratzt. Wir brauchen endlich eine Debatte darüber, ob wir unser Schulsystem und indirekt auch unsere Lebensweise, Freizeit-, Vereins- und Unternehmenskultur tiefgreifend ändern wollen. Oder hat sie sich vielleicht schon irreversibel verändert und wir haben es nur noch nicht gemerkt?

Das Thema betrifft alle, die berufsmäßig mit Schule zu tun haben, also in erster Linie Lehrerinnen und Lehrer. Unter anderem für sie ist das Buch geschrieben. Auch wenn die wenigsten von ihnen direkt in Entscheidungsprozesse eingebunden sind, ob ihre Schule nun Ganztagschule wird oder nicht: Zur Meinungsbildung innerhalb eines Kollegiums sollten auch Argumente berücksichtigt werden, die über ein reines Nützlichkeitskalkül für die eigene Schule oder für den eigenen Arbeitsalltag hinausgehen. Für all diejenigen, die an einer Schule mit bereits bestehendem Ganztagsangebot oder im gebundenem Ganztag arbeiten, ist eine Auseinandersetzung mit der Gesamthematik insofern wichtig, als Problemstellen angesprochen werden, deren bewusste Berücksichtigung im pädagogischen Handeln von Bedeutung sein kann. Es geht nicht darum, die ideale Schule der Zukunft zu entwerfen. Es geht primär um die Frage, wie viel Raum wir der Schule im Leben der Kinder und Jugendlichen zugestehen wol-

len. Die Idee der »Schule als Lebensraum«, zurzeit allenthalben sehr en vogue, soll im Folgenden kritisch durchleuchtet werden.

Am wichtigsten ist das Thema natürlich für Eltern. Sie stehen eines Tages vor der Frage, an welche Art von Schule sie ihr Kind schicken sollen. Wo kann man neutrale Beratung finden? Die lautesten Stimmen raten: »Tu für dein Kind das Beste – gib es an die Ganztagschule! Dann lernt es besser, und nebenbei kannst du ungestört deiner Arbeit nachgehen.« Manche lassen sich von diesem Tenor, der mal als undeutliches Gemurmel, mal als penetrantes Rufen hörbar wird, nicht irremachen und melden ihre Kinder trotzdem an der klassischen Halbtagschule an. Vielleicht sind sie sich in ihrer Entscheidung intuitiv sicher, finden aber nicht die richtigen Argumente, um sich in der Diskussion zu rechtfertigen. Vielleicht suchen sie nur nach der geeigneten Formulierung. Vor allem für diese Eltern ist das Buch geschrieben: als kleine Argumentationshilfe, als Versuch das weite Feld ein wenig systematisch aufzurollen, als große Kiste voll mit Gedanken und Hintergrundinformationen, die man im richtigen Moment hervorholen kann.

Als »neutral« versteht sich das Buch keineswegs. Es positioniert sich deutlich für die Halbtagschule. Ohnehin ist es schwer, hier eine neutrale oder gar emotionsfreie Position einzunehmen, von Kompromissen ganz zu schweigen. Wer für sich eine Kompromisslösung sucht, wird Argumente auf beiden Seiten finden. Wir stehen auf einer der Seiten, das sollte man vor dem Lesen wissen. Insofern ist das Buch natürlich nicht als wissenschaftliches im strengen Sinne zu werten, auch wenn heutzutage in den als »wissenschaftlich« bezeichneten Studien zur Ganztagschulfrage von Neutralität, Unabhängigkeit und wertfreier Betrachtung ohnehin herzlich wenig zu spüren ist. Davon wird später ausführlich die Rede sein. Wir erheben aber den Anspruch, »aufrichtig« zu schreiben. Überall da, wo Autoren, Medien, Institutionen usw. zitiert werden, ist dies kenntlich gemacht. Wer möchte, kann aufgrund der im Text hinterlassenen Hinweise die originalen Fundstellen ohne Aufwand nachprüfen.

»Unwissenschaftlich« gehen wir auch vor, was den Schreibstil angeht. Ab und an wird ein wenig polemisch formuliert. Das hat der aufmerksame Leser vermutlich schon auf der ersten Seite bemerkt. Sicherheitshalber weisen wir aber noch einmal darauf hin, um Missverständnissen vorzubeugen. Der Text liest sich ganz einfach besser, wenn mit spitzer Feder geschrieben wird. Und sollte sich jemand auf den Schlips getreten fühlen, darf er gern zurückschießen. Genau darum geht es ja: Der Stillstand in der Debatte muss überwunden werden. Es fehlt die Reibung, es fehlt an Hitzköpfen, es fehlt an Emotionen. Es fehlt die Diskussion.

Wir wollen aber nicht aus Spaß an der Freude debattieren. Das Thema ist im Kern ein ernstes und wichtiges. Und die Argumente im Buch sollen nicht als

reine Polemik missverstanden werden. Wir machen hier kein Kabarett. Die Verantwortlichen in Politik und Gesellschaft sind aufgefordert, sich mit den Thesen kritisch auseinanderzusetzen. Auch für sie ist das Buch geschrieben, für Parteipolitiker, Schulverwaltungsräte, Funktionäre in Sport- und Musikverbänden, in Kirchen usw. Sie alle geht das Thema etwas an. Eine vertieft geführte Debatte würde der Sache in jedem Fall guttun. Phrasen sind genug gehört worden. Die Gesellschaft muss sich in Fragen hineinarbeiten, die sie betreffen. Wir dürfen sie nicht an »Experten« delegieren, hinter denen letztlich oftmals Interessengruppen im Verborgenen ihre eigenen Ziele verfolgen. Wir müssen uns selbst ein Urteil bilden. Dies gilt für den normalen Bürger wie für den Politiker. Insofern ist das Buch als »politisch« zu verstehen, ohne dass es in irgendeiner Weise parteipolitisch gebunden wäre. Zurzeit gibt es ohnehin keine politische Partei, die sich traut, das Ganztagsschulthema kritisch anzugehen.

Schließlich muss noch die Wirtschaft als Zielgruppe genannt werden. Dort wird zwar vielleicht lieber gerechnet als gelesen, aber man sollte dort beginnen, sich von der eigenen bildungsökonomischen Betrachtungsweise auch einmal zu lösen und pädagogische Fragestellungen ernst zu nehmen. Die Wirtschaftsverbände haben sich deutlich pro Ganztagschule in Stellung gebracht, sollten aber in ihrer Argumentation etwas differenzierter an die Sache herangehen: Lernen Kinder in der Schule tatsächlich genau jene Dinge, die sie später im Berufsleben brauchen? Welche Fähigkeiten braucht man eigentlich, um erfolgreich ein Unternehmen zu führen, innovative Produkte herzustellen, sich am Markt zu behaupten? Wo kann man solche Fähigkeiten am ehesten erwerben?

Etwas mehr mathematisches Grundverständnis würde man sich bei der Bewertung der aktuellen Bildungsinvestitionen wünschen: Wohin fließen die knappen Ressourcen? Sparen ist in öffentlichen Kassen notwendiger denn je. Das mahnt ja auch die Wirtschaft immer wieder an. Wenn aber insgesamt gespart wird, gleichzeitig aber im Ganztagsbereich höhere Investitionen notwendig werden, dann stimmt etwas an der Gesamtrechnung nicht. Wo kommt das viele Geld denn eigentlich her? Und vor allem: Wo fehlt im Moment dieses Geld? Diese Fragen müssten auch die Wirtschaft interessieren, sofern sie sich überhaupt dafür interessiert, wie und was unsere Kinder, die Arbeitskräfte von morgen, heute in der Schule lernen.

Wir wollen Anstoß geben für neue Ideen, wie unsere Kinder aufwachsen sollen. Wir brauchen frische Gedanken und kreative Lösungen, anstatt unreflektiert auf den Ausbau staatlicher Systeme zu setzen, mit denen wir dann nicht so recht zufrieden sind. Wir brauchen neue Impulse und Positionen in einer Debatte, die seit mehr als zehn Jahren darauf wartet, endlich geführt zu werden.

## 1. Hase und Igel



So lief der Hase dreiundsiebzigmal, und der Igel hielt immer mit. Und jedes Mal, wenn der Hase oben oder unten am Ziel ankam, sagte der Igel: »Ich bin schon da.«

HASE: Ist die Ganztagschule eigentlich eine Bildungs- oder eine Betreuungseinrichtung?

IGEL: Beides natürlich.

HASE: Wenn es um Bildung geht – werden die Schülerinnen und Schüler durch die GTS schlauer werden?

IGEL: Es geht ja nicht nur um kognitive Fähigkeiten.

HASE: Na gut, fragen wir so: Werden die GTS-Schüler in ihren kognitiven, sozialen und personalen Kompetenzen gestärkt gegenüber den Halbtagskindern?

IGEL: Im Grundsatz ja.

HASE: Das hieße doch, dass die Halbtagskinder benachteiligt wären.

IGEL: Nein, das kann man so nicht formulieren.

HASE: Aber wenn der Staat doch ca. 30 % mehr Geld pro Schüler in der GTS ausgibt, dann muss dies doch durch ein verbessertes Bildungsangebot gerechtfertigt werden. Kommt also durch den Nachmittag in der Schule ein Mehr an Bildung heraus?

IGEL: Das kann man nicht pauschal beantworten. Es hängt auch von der Einzelsituation ab.

HASE: Kann man das an einem Beispiel verdeutlichen?

IGEL: Ein Kind, das zu Hause optimal gefördert wird, braucht nicht unbedingt die Ganztagschule. Ein Kind, das sich den ganzen Nachmittag zu Hause allein beschäftigen muss, bei dem vielleicht die alleinerziehende Mutter gerade arbeitet, das soll nicht sich selbst überlassen bleiben, das wollen wir wegbekommen vom Fernseher, vom Computerspiel oder Schlimmerem.

HASE: Die Ganztagschule ist also dazu da, bei sozial benachteiligten Kindern auszugleichen, wozu die Familie nicht in der Lage ist?

IGEL: Das ist eine ganz wichtige Aufgabe.

HASE: Aber müsste dann das GTS-Angebot nicht aus dem Etat der Familienministerien finanziert werden, und müsste die Teilnahme am GTS-Angebot dann nicht an Bedingungen der häuslichen Betreuungssituation geknüpft werden?

IGEL: Die Frage der Kinderbetreuung am Nachmittag ist ja längst keine Frage nur der unteren sozialen Schichten mehr. Gerade in Akademikerfamilien ist die Berufstätigkeit beider Elternteile heute ja keine Ausnahme mehr. Viele hoch qualifizierte Frauen brauchen heute die Sicherheit, nach der Babypause wieder voll ins Berufsleben einsteigen zu können. Ansonsten werden sie keine Kinder in die Welt setzen. Hier ist also der Staat gefordert, ein Angebot zu formulieren.

HASE: Die Ganztagschule leistet also einen Beitrag zur Familien- und Arbeitsmarktpolitik.

IGEL: Ja, und zwar einen ganz wichtigen. Die demografische Entwicklung wird sich ohnehin nicht gänzlich aufhalten lassen. Wer soll in Zukunft die sozialen Systeme finanzieren, wenn wir die Hälfte der erwerbsfähigen Bevölkerung an Heim und Herd fesseln?

HASE: Dann ist die GTS also auch ein Mittel der indirekten Sozial- und Finanzpolitik?

IGEL: Ja.

HASE: Wäre es denn dann nicht notwendig, die Ganztagschule in der öffentlichen Diskussion auch so darzustellen?

IGEL: Wie meinen Sie das?

HASE: Müsste man denn dann nicht die Ganztagschule aus der bildungspolitischen Diskussion herausnehmen und ganz allgemein fragen: Wie kann ich in Zeiten veränderter Arbeits- und Familienstrukturen Kindern aller gesellschaftlicher Schichten eine qualitativ hochwertige und verlässliche Betreuung garantieren?

IGEL: Worin besteht denn hier der Widerspruch zur Ganztagschule?

HASE: Die Ganztagschule wird in der Öffentlichkeit so dargestellt, als sei sie als Bildungseinrichtung gedacht und nicht als Betreuungseinrichtung.

IGEL: Aber das stimmt ja auch.

HASE: Wenn die Ganztagschule sich als Bildungseinrichtung definiert, dann müsste sie doch auch zu besserer Bildung führen.

IGEL: Ja.

HASE: Wenn es um Bildung geht – werden denn die Schülerinnen und Schüler durch die GTS schlauer werden?

IGEL: Es geht ja nicht nur um kognitive Fähigkeiten.

HASE: Na gut, fragen wir so: Werden die GTS-Schüler in ihren kognitiven, sozialen und personalen Kompetenzen gestärkt gegenüber den Halbtagskindern?

Moment mal: Hier waren doch eben schon.

IGEL: Richtig. Wollen wir weiter diskutieren?

Mitten auf dem Acker fiel der Hase zu Boden, das Blut floss ihm aus der Nase, und er blieb tot liegen. *(Frei nach den Gebrüdern Grimm)*

## 2. »Investitionen in die Zukunft«

Über Geld spricht man nicht. Vor allem nicht gleich zu Anfang. Aber was soll man lange um ein zentrales Thema herumreden? Es geht um nicht weniger als um Bildungsgerechtigkeit, und Bildungsgerechtigkeit verlangt auch nach Kostengerechtigkeit. Aber reden wir besser von »Ressourcen«, weil das besser klingt, und auch, weil es noch etwas mehr einschließt als einfach nur blanke Zahlen in Euro und Cent. Für welches Bildungsprodukt der Staat wie viel investiert, ist insbesondere in Zeiten knapper öffentlicher Kassen und angesichts verfassungsrechtlich verankerter Schuldenbremse ein zentrales Thema. Gern wird zwar beteuert, dass beim Thema Bildung nicht gespart werden dürfe, aber die Erfahrung zeigt, dass es sich meist um Lippenbekenntnisse handelt. Wer kennt eine staatliche Schule, die personell und räumlich gut ausgestattet wäre? Gerade beim Thema Bildung muss besonders kritisch hinterfragt werden, ob klug investiert wird oder ob mit vollen Händen Geld für sinnlose Projekte aus dem Fenster geworfen wird.

HASE: Wie rechtfertigen sich eigentlich die erhöhten Aufwendungen des Staates für die Ganztagschulen?

IGEL: Es handelt sich um Investitionen in die Zukunft.

HASE: Erhöhten Aufwendungen für die Ganztagschule stehen ja gleichzeitig auch verminderte Aufwendungen für die Halbtagschule entgegen. Werden die Halbtagschüler da nicht benachteiligt?

IGEL: Es steht ja prinzipiell jedem Kind frei, eine Ganztagschule zu besuchen. Das ist zumindest das Ziel: Eine flächendeckende Versorgung mit Ganztagschulen soll Wahlfreiheit der Eltern herstellen.

HASE: Aber Wahlfreiheit macht nur Sinn bei grundsätzlich gleichwertigen Angeboten.

IGEL: Ja.

HASE: Wenn aber die Halbtagschule nicht grundsätzlich schlechter ist als die Ganztagschule, wie rechtfertigen sich denn dann die erhöhten Aufwendungen?

IGEL: Es handelt sich um Investitionen in die Zukunft.

HASE: Moment mal: Hier waren wir doch eben schon.

IGEL: Richtig. Wollen wir weiter diskutieren?

Mitten auf dem Acker fiel der Hase zu Boden, das Blut floss ihm aus der Nase, und er blieb tot liegen. (*Frei nach den Gebrüdern Grimm*)

In der öffentlichen Diskussion wird in der Regel mit der Zahl von 30 % Mehrkosten eines Ganztagschulplatzes gegenüber dem Halbtagschulplatz gerechnet<sup>1</sup>. Die Zahl scheint realistisch, auch wenn im Einzelfall eine Berechnung der Mehrkosten schwerfällt<sup>2</sup>. Zu diesen zählen vor allem die höheren Personalkosten, die den größten Posten ausmachen. Hinzugerechnet gehören eigentlich auch höhere Heizkosten, Beleuchtung, Reinigung. Einmalige Investitionen in Mensa und andere ganztagspezifische Räume müssten über eine Abschreibung eingerechnet werden. Hier wird es im Einzelfall kompliziert. Nutzen sich nicht auch das Standardmobiliar, Fußböden, Wandfarben und die sonstige Ausstattung stärker ab, wenn sie ganztägig benutzt werden? Schnell vergessen werden die Verwaltungskosten, z. B. durch zusätzliche Funktionsstellen in der Schulleitung oder Unterrichtsbefreiung für die GTS-Leitung usw. Auch im Schulsekretariat entsteht durch jedes GTS-Kind Mehrarbeit. In den seltensten Fällen wurden hier zusätzliche Stunden vom Schulträger bereitgestellt. In der Regel läuft es darauf hinaus, dass das Sekretariat dann eben für andere Dinge weniger Zeit hat. Wie hoch im Einzelfall die Mehrkosten sind, hängt auch entscheidend vom Alter der Kinder ab: Je jünger sie sind, desto früher endet im Durchschnitt die reguläre Unterrichtszeit. Die eigentliche GTS-Betreuungszeit wird dadurch länger, also teurer. Genauso entscheidend ist die Frage nach der Qualifizierung bzw. nach der Besoldungsgruppe des Personals. Es macht einen großen Unterschied, ob ungelernte Kräfte beschäftigt werden oder ob es sich um voll ausgebildete Lehrer handelt, die ganztags die Kinder versorgen. Am Gymnasium kann durchaus auch ein Studiendirektor mit Besoldungsgruppe A15 als Hausaufgabenaufsicht fungieren. An einer anderen Schule ist es vielleicht ein FSJler, Praktikant oder ein Elternteil, das diese Aufgabe fast kostenlos wahrnimmt.

Nimmt man die Zahl von 30 % zum Maßstab, liegt man auf keinen Fall zu hoch. In jedem Fall ist diese Zahl erschreckend hoch. Stellen wir uns eine beliebige zweizügige Schule vor: Der Schulleiter würde beschließen, dass in die a-Klasse zukünftig 30 % mehr Geld investiert wird. Er entscheidet sich z. B. für

1 Beispielhaft Klaus Klemm: Bildung und Demografie. DIPF Expertenworkshop am 12.12.2008 in Berlin, <http://www.bildungsbericht.de/daten/klemm08-ppt.pdf> (Alle Abrufe im Oktober 2015).

2 Detaillierte Berechnungen bei Ders.: Ganztagschulen in Deutschland: Die Ausbaudynamik ist erlahmt. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2014.

einen Förderlehrer oder einen Sozialpädagogen, der in ausgewählten Stunden den Klassen- oder Fachlehrer unterstützt. Es würde keine Woche dauern, bis die Eltern der b-Klasse sich beschweren würden, dass ihre Kinder benachteiligt würden, und dies auch völlig zu Recht.

Der Fall ist nicht nur dadurch völlig absurd, dass kein Schulleiter über solche Kompetenzen verfügt. Er ist mindestens genauso absurd in der Sache. Im Allgemeinen stellen wir an den Staat den Anspruch, dass ihm jedes Kind gleich viel wert sei. In dieser Grundaussage scheinen sich alle politischen Parteien einig zu sein. Gilt das aber auch für die Schulausgaben? Im Durchschnitt kostet ein Schulplatz 2012 den Steuerzahler ca. 6.300,- € im Jahr (veröffentlicht vom Statistischen Bundesamt 2015<sup>3</sup>). An den allgemeinbildenden Schulen, also den meisten Schulen, kostet der Platz im Schnitt 6.800,- €. Dabei war ein Grundschulplatz mit ca. 5.400,- € günstiger als ein Platz an einer weiterführenden Schule mit ca. 7.000,- €. Ist das ungerecht? Es entsteht insofern kein Rechtfertigungsdruck, als die unterschiedlichen Schultypen ja zeitversetzt besucht werden. Komplizierter wird es nach Klassenstufe Neun, wenn die Schulpflicht aufhört. Jetzt zahlt der Staat für die einen munter weiter, während die Schulabgänger nichts mehr erhalten und die Lehrlinge im dualen System nur noch mit mageren 2.700,- € weiter gefördert werden. Dies lässt sich damit rechtfertigen, dass der Auszubildende ja jetzt bereits eigenes Geld verdient. Gegenüber dem Akademiker hat der Hauptschulabsolvent ca. zehn Jahre Vorsprung, was das Geldverdienen angeht. Außerdem kann man argumentieren, dass die Jugendlichen, denen der Staat zu höheren Bildungsabschlüssen verhilft, später wiederum der Gesellschaft einen höheren Nutzen erweisen, da sie (zumindest der Idee nach) zu Leistungsträgern werden. Auch wenn nicht alle Akademiker später ein höheres Einkommen erzielen, kann man im Grundsatz argumentieren, dass sie sich die privilegierte Bildungskarriere durch höhere Leistungen selbst verdient haben. Diese Rechtfertigung ist in mancherlei Beziehung nicht ganz unproblematisch, das zeigt sich beispielsweise in der nicht endenden Diskussion um Studiengebühren. Sie liefert aber immerhin einen möglichen Argumentationsansatz, wenn es darum geht, höhere Kosten für einen bestimmten Schultyp zu legitimieren. Es handelt sich um den Gedanken der Leistungsgerechtigkeit: Eine Ausbildung, die ein höheres Bildungsniveau verspricht, verdient auch eine höhere staatliche Zuwendung, v. a. wenn sie gleichzeitig vom Jugendlichen einen höheren Einsatz erwartet. Ähnlich liegt der Fall bei vielen Spezialschulen: Musik- und Sportgymnasien, Hochbegabenschulen usw. Solche Einrichtungen bieten mehr als

---

3 Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerin und Schüler 2012. Hg. v. Statistischen Bundesamt, Wiesbaden 2015, S. 9.

gewöhnliche Schulen, also brauchen sie auch mehr Ressourcen. Wer das »bessere« Bildungsangebot nutzen will, muss im Voraus und über Jahre hin nachweisen, dass er über die notwendige Begabung und Anstrengungsbereitschaft verfügt. Gleichwohl stehen derartige »Eliteschulen« ja auch immer wieder in der Kritik. Nicht alle können sich mit dem Gedanken der Leistungsgerechtigkeit anfreunden und geißeln dementsprechend solche Spezialangebote als Beispiel für »Bildungsungerechtigkeit«.

Anders liegt der Fall bei den Förderschulen, wo ein Schulplatz deutlich kostenintensiver ist als an einer Regelschule<sup>4</sup>. Niemand würde hier ernsthaft von fehlender Bildungsgerechtigkeit sprechen wollen. Im Falle von besonderen Benachteiligungen hat der Staat selbstverständlich das Recht bzw. die Pflicht, ausgleichend einzuwirken. Bildungsgerechtigkeit heißt also nicht automatisch Kostenäquivalenz. Aber eine ungleiche Verteilung bedarf der Begründung, z. B. einer besonderen Förderbedürftigkeit.

Die höheren Aufwendungen für die Ganztagsplätze lassen sich jedoch in keiner der beiden Argumentationsschienen begründen. Weder handelt es sich bei den Ganztagschulen um Einrichtungen, die ein erhöhtes Bildungsniveau erhoffen lassen, noch geht es primär um die Kompensation von Benachteiligungen, auch wenn dies gern behauptet wird. Beides lässt sich ganz einfach belegen. Würde die Ganztagschule gegenüber der Halbtagschule tatsächlich einen objektiven Bildungszuwachs erzielen, dann wäre sie im doppelten Sinne ungerecht, geradezu verfassungswidrig, denn dann würde ja ein Teil unserer Kinder für sehr viel mehr Geld besser unterrichtet als der andere Teil der Kinder, und dies gänzlich ohne dem Umstand einer erhöhten Leistungsfähigkeit oder Leistungsbereitschaft Rechnung zu tragen. Dann hätten wir ja genau die gleiche Situation wie an der Fantasieschule mit den Klassen a und b, deren Schulleiter nach Gutdünken die Ressourcen ungleich verteilt. Wäre die Ganztagschule prinzipiell die bessere Schule, so müsste sie allein aus Gründen der Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder verpflichtend eingeführt werden. Ebenso unlogisch ist die viel vertretene Behauptung, die GTS wäre ein Instrument, um soziale Benachteiligungen auszugleichen. Kinder aus prekären Verhältnissen ohne sozialen Rückhalt in Familie, Verwandtschaft oder Nachbarschaft fänden hier einen Ort, an dem sie die gleiche Förderung erfahren könnten wie die Kinder aus stabilen bildungsbürgerlichen Familien. Diese Behauptung lässt völlig unberücksichtigt, dass bei der Frage nach der Zielgruppe von Ganztagschulen

---

4 Die Pro-Kopf-Kosten im Förderschulbereich wurden vom Statistischen Bundesamt letztmals für das Jahr 2008 einzeln ausgewiesen. Damals waren es 1.300 € (Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerin und Schüler 2008. Hg. v. Statistischem Bundesamt, Wiesbaden 2010, S. 12).

bewusst der gesamte Gesellschaftsquerschnitt angesprochen wird. Es mag zwar sein, dass im Einzelfall begrenzte Ganztagsplätze jenen Kindern zugeteilt werden, die aufgrund ihrer familiären Situation auf ein Betreuungsangebot angewiesen sind. Im Grundsatz jedoch definierte sich die Ganztagschule von Anfang an eben nicht als ein Auffangbecken für sozial Bedürftige, als ein Betreuungsangebot für Familien in Problemsituationen, sondern als eine mögliche reguläre Schule für jedes Kind.

Genau hierin liegt das logische Kernproblem der aktuellen Ganztagsbewegung. Sie kann sich nicht entscheiden, was Ganztagschule eigentlich sein will und sein soll. Ist sie die bessere Schule? Dann müsste sie Regelschule für alle sein. Oder ist sie ein Betreuungsangebot für Bedürftige: Dann müsste sie gänzlich anders aufgestellt sein. Dann müsste vor allem die Teilnahme am Ganztagsprogramm an klare soziale Voraussetzungen geknüpft werden, die es erlauben, von Benachteiligung zu sprechen. Ansonsten sind die erhöhten staatlichen Aufwendungen nicht zu legitimieren.

Besondere Brisanz erhält die Kostenfrage, wenn man die Bildungsausgaben insgesamt in den Blick nimmt. Stellen wir uns noch einmal die zweizügige Schule vor, diesmal mit einem insgesamt um 30 % erhöhten Budget. Der Schulleiter würde aus der a-Klasse eine Ganztagsklasse machen, während er in der b-Klasse zusätzlich einen Förderlehrer einstellen würde. In welcher Klasse würden die meisten Eltern nun ihr Kind anmelden? Vermutlich in Klasse b, denn vor die Wahl gestellt zwischen Betreuung und Bildung griffen wohl die allermeisten nach der besseren Bildung. Diese Wahlfreiheit in einem kostengerechten System gibt es allerdings keineswegs. Im Gegenteil: Durch Einrichtung der Ganztagschulen werden den Halbtagschülern unter dem Strich sogar Ressourcen entzogen. Dieser Umstand wird in der öffentlichen Diskussion beharrlich ausgeklammert. Statistisch gesehen sind die Bildungsausgaben pro Kind im Zeitraum von 1995 bis 2012 von 4.300,- € jährlich auf 6.300,- € angestiegen. Das entspricht einem Zuwachs von ca. 46,5 % innerhalb von 17 Jahren. Was auf den ersten Blick vielleicht beachtlich erscheint, relativiert sich im Vergleich zu anderen Bezugsgrößen: Im selben Zeitraum stiegen die Steuereinnahmen der öffentlichen Haushalte um 44,1 %, die privaten Konsumausgaben um 42,1 %, die verfügbaren privaten Einkommen um 40,4 %<sup>5</sup>. Der geringe Vorsprung der Pro-Kopf-Bildungsausgaben pulverisiert vollends, wenn man berücksichtigt, dass sich im genannten Zeitraum aufgrund der demografischen Entwicklung und aufgrund des Ansturms auf Gymnasien und Gesamtschulen die Zahlenver-

---

5 Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen. Inlandsproduktsberechnung. Lange Reihen ab 1970. Hg. v. Statistischen Bundesamt, Wiesbaden 2014.

hältnisse innerhalb der Schülerschaft verschoben haben: Immer weniger Kinder besuchen die vergleichsweise günstige Grundschule, immer mehr Jugendliche tummeln sich in den vergleichsweise teuren weiterführenden Schulen.

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass auch rein methodische Fragen die Pro-Kopf-Bildungsausgaben nach 2008 überproportional haben ansteigen lassen. Das Statistische Bundesamt schreibt dazu: »Auf Grund der Änderung der Methodik zur Berechnung der unterstellten Sozialbeiträge für die Altersversorgung der Beamtinnen und Beamten und der daraus resultierenden veränderten Zuschlagssätze ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit früheren Veröffentlichungen der Ausgaben je Schülerin und Schüler nur eingeschränkt möglich.«<sup>6</sup>.

Betrachtet man nur die älteren Zahlen bis 2008, ergibt sich ein noch deutlicheres Bild: Einem Anstieg der Bildungsausgaben von 16,2 % innerhalb von 12 Jahren steht ein Anstieg des Bruttoinlandsprodukt von ca. 25 % entgegen. Noch einmal das Statistische Bundesamt im O-Ton: »Die öffentlichen Bildungsausgaben sind im Bundesgebiet seit 1995 stetig gestiegen, bis 2009 jedoch zumeist unterproportional zur wirtschaftlichen Entwicklung.«<sup>7</sup> Gerade im Zeitraum bis 2009 wurden die meisten der heute existierenden Ganztagschulen eingerichtet. Seither ist der Ausbau etwas ins Stocken geraten<sup>8</sup>.

Man muss also feststellen, dass die Pro-Kopf-Bildungsausgaben im gesamten Zeitraum und in besonderer Weise im Hauptausbauzeitraum bis 2009 insgesamt stagnierten bzw. sogar rückläufig waren, egal welche Bezugsgröße in Relation gesetzt wird. Wie wurden dann die Ganztagschulplätze mit ihren um 30 % erhöhte Kosten finanziert? Das Geld muss folglich an anderer Stelle wieder eingespart worden sein. Für die zweizügige Fantasieschule würde das z. B. heißen: Der Mehrkostenaufwand der a-Klasse als Ganztagsklasse mit ca. 30 % pro Kind wird in der b-Klasse durch Kosteneinsparung wieder eingefangen. Das Folgeszenario kann man sich unschwer vorstellen: Elternproteste, Beschwerdebriefe an die Schulleitung und die Schulaufsicht, Feindschaft zwischen den Eltern der beiden Klassen. Warum aber protestieren die Eltern der heutigen Halbtagskinder nicht? In der komplexen Realität wird die Transferfinanzierung der Ganztagschule durch die Halbtagschüler kaum sichtbar. Im Prinzip

6 Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerin und Schüler 2012. Hg. v. Statistischen Bundesamt, Wiesbaden 2015, S. 5.

7 Bildungsfinanzbericht 2012. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Hg. v. Statistischen Bundesamt, Wiesbaden 2012, S. 42.

8 Klaus Klemm: Ganztagschulen in Deutschland: Die Ausbaudynamik ist erlahmt. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2014, S. 16 ff.

aber findet tagtäglich genau dieser Prozess statt. Die Ganztagschule wird im Endeffekt durch Einsparungen im Kernbereich, also im Unterricht, finanziert.

An Einzelbeispielen wird der stille Transfer von Ressourcen punktuell sichtbar: Eine Grundschule führt z. B. ein offenes Ganztagsangebot am Nachmittag ein. Aus Raum- und Personalmangel werden freiwillige Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag gestrichen. Dies ist kein Einzelfall, denn es regiert ja meist ein Zahlenschlüssel. Wenn die Schule z. B. 60 GTS-Kinder hat, bietet sie parallel 3 AGs à 20 Plätzen an. Würden externe Kinder dazukommen, würde die Gruppenmesszahl überschritten. Um vier Gruppen anzubieten, fehlt aber das Geld, denn die Schule bekommt ja nur für 60 Kinder Stunden zugewiesen. Ein anderes Beispiel: Eine weiterführende Ganztagschule führt einzelne Ganztagsklassen nach dem so genannten rhythmisierten Modell vorwiegend mit eigenem Lehrpersonal auch am Nachmittag. Struktureller oder temporärer Unterrichtsausfall kann nur noch bedingt auf alle Klassen gleichmäßig verteilt werden, da der Ganztagsunterricht an vier Werktagen pro Woche bis 16.00 Uhr stattfinden muss. Die Ausfallstunden werden jetzt unweigerlich den Halbtagsklassen vermehrt zugeordnet. Drittes Beispiel: Ein öffentlicher Schulträger, zum Beispiel ein Landkreis, stellt Mittel für den Schulausbau im Haushalt bereit. Wird nun durch die Einrichtung einer GTS an einem Standort ein Mensa-Neubau notwendig, so bleibt an anderer Stelle der Bau eines Chemie-Labors oder die Anschaffung moderner Kommunikationsmedien auf der Strecke.

Entscheidender jedoch als solche Beispielfälle, in denen die Ungleichbehandlung deutlich wird, ist die nackte Zahl, dass eben 30 % höhere Kosten für einen Ganztagsplatz im Endeffekt von allen erwirtschaftet werden. In einzelnen Bildungsministerien wird dieser Umstand inzwischen auch offen eingeräumt, wengleich er natürlich in beschönigenden Formulierungen verkleidet wird. In einer Presseerklärung zur Unterrichtsversorgung erklärt die zuständige Ministerin, dass »Qualitätsverbesserungen« wie die Ganztagschule eben auch die Personalsituation beeinflussen würden<sup>9</sup>. Das Wort »beeinflussen« lässt sich sehr einfach aus dem Politikerdeutsch in Hochdeutsch übersetzen: Ressourcen, die der Ganztagschule zur Verfügung gestellt werden, sind gleichzeitig an anderer Stelle eingespart worden. Auf eine kritische Nachfrage im rheinland-pfälzischen Landtag, warum denn so viel Unterricht im Land ausfalle, antwortet die

---

9 »Und Maßnahmen wie der weitere Ausbau der Ganztagschulen inklusive der G8-Ganztags-gymnasien, der Bildungsangebote im BBS-Bereich – beispielsweise der beruflichen Gymnasien, die Erweiterung des Netzes von Schwerpunktschulen oder der Aufbau der Fachoberschulen beanspruchen natürlich auch Personal und beeinflussen somit die Entwicklung der Unterrichtsversorgung« (Pressedienst des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. Mainz, 16.11.2011).

Regierung: »Vergessen würden von der Opposition pädagogische Verbesserungen wie Ganztagschulen, G8-Gymnasien, der Ausbau der Fachoberschulen an den Realschulen plus oder die Leseförderung. Das binde viele Lehrerstellen und erfordere erhebliche finanzielle Mittel«<sup>10</sup>. In der Debatte springt ein Abgeordneter der Ministerin bei: Neben Ganztagsgymnasien, Schwerpunktschulen und dem Ausbau der Fachoberschulen seit 2001 seien in Rheinland-Pfalz 574 Ganztagschulen eingeführt worden. Dies habe über 1000 Lehrerstellen gebunden, »das ist der Weg, den wir künftig weitergehen wollen«<sup>11</sup>.

Dass diese Querfinanzierung aber unverblümt als »Qualitätsverbesserung« verkauft wird, zeigt, wie sehr sich das »Qualitätsdenken« in Ministerien von Fragen der eigentlichen Unterrichtsqualität und vom Leitbild der Bildungsgerechtigkeit entfernt hat. Ein Betreuungsangebot für einen Teil der Schülerschaft steht auf der Prioritätenliste höher als der eigentliche Unterricht. Für denjenigen, der Unterricht als die Kernaufgabe von Schule ansieht, ein skandalöser Umstand, der aufgrund der diffusen Diskussionslage nicht ins Bewusstsein gedungen ist. Im Gegenteil: Die derzeit am häufigsten anzutreffende Kritik an Ganztagschulen in der öffentlichen Diskussion ist ausgerechnet die der Unterfinanzierung. Vonseiten der Bildungsforschung wurde konstatiert, dass die Ganztagschulen nur unzureichend in der Lage seien, die in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen. Reflexartig rufen sie nach besserer finanzieller Ausstattung, sowohl personell als auch materiell. Vergessen werden dabei wieder einmal die Halbtagsschulen. Was wird aus ihnen, wenn in Zukunft noch mehr Geld in die Ganztagschulen transferiert werden soll?

Dass Ganztagschulen aber gerade bei Finanzpolitikern nicht unbeliebt sind, erklärt sich aus zu erwartenden indirekten Effekten: Ein Zuwachs an Ganztagsplätzen bedeutet einen Zuwachs an berufstätigen Eltern, bedeutet ein Plus in den Sozialkassen und einen Rückgang an Leistungsempfängern, bedeutet ein Mehr an Steuereinnahmen und gesteigerte Binnennachfrage. Angesichts des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels rechnet sich rein ökonomisch betrachtet die Ganztagschule dann doch. Sie ist finanzpolitisch betrachtet sogar eine sehr billige Investition, da sie durch Einsparungen im Unterrichtsbereich gegenfinanziert wird. Nur so erklärt sich ihr Erfolg quer durch die Parteien. Aber unter dem Gesichtspunkt der Bildung ist jeder Euro, der in die Nachmittagsbetreuung investiert wird, gleichzeitig ein Euro weniger für den Unterricht.

---

10 Zitiert nach: Trierischer Volksfreund vom 8.12.2011.

11 Zitiert nach: Staats Zeitung, Nr. 2/2012 – Staatsanzeiger für Rheinland-Pfalz Der Landtag – Nachrichten und Berichte vom 23. Januar 2012.

Beim vierundsiebzigsten Male war der Hase nahe der Erschöpfung. Da sagte er sich: Ich laufe nicht mehr blind los, sondern achte darauf, den Igel nicht mehr aus den Augen zu verlieren.

HASE: Wie rechtfertigen sich eigentlich die erhöhten Aufwendungen des Staates für die Ganztagschulen?

IGEL: Es handelt sich um Investitionen in die Zukunft.

HASE: Erhöhte Aufwendungen für die Ganztagschule sind ja gleichzeitig auch verminderte Aufwendungen in die Halbtagschule.

IGEL: Es steht ja prinzipiell jedem Kind frei, eine Ganztagschule zu besuchen. Das ist zumindest das Ziel: eine flächendeckende Versorgung mit Ganztagschulen soll Wahlfreiheit der Eltern herstellen.

HASE: Werden die Halbtagschüler dabei nicht benachteiligt?

IGEL: Sie behalten ja ihre Halbtagschule. Daran ändert sich ja nichts.

HASE: Für diese Halbtagschule stehen aber weniger Ressourcen zur Verfügung. Es fehlen die Investitionen in die Zukunft.

IGEL: Moment mal: Hier wird doch alles auf den Kopf gestellt?

HASE: Nein, es wird auf die Füße gestellt. Wollen wir weiter diskutieren?

*(Frei nach den Gebrüder Grimm)*



### 3. Individuelle Förderung

Individuelle Förderung ist einer der Schlüsselbegriffe der aktuellen Bildungsdiskussion. Spätestens seit durch die PISA-Studie bekannt wurde, dass wir nach Finnland schauen sollen, um unser eigenes System zu verbessern, frisst sich das Modewort in Lehrpläne, Qualitätsprogramme und Evaluationskommissionsergebnisberichte. Dort oben, im fernen Norden, fände der staunende Besucher zwischen endlosen Wäldern und zahllosen Seen in kleinen Dörfern technisch perfekt ausgestattete Minischulen mit extrem kleinen Lerngruppen, in denen zusätzlich jedem Lehrer weitere pädagogische Fachkräfte zugeordnet werden. Diese Hilfslehrer können sofort reagieren, wenn ein Lernschritt nicht von allen mitvollzogen wird oder andere unterfordert sind. Dann beschreiten sie mit Teillerngruppen eigene Lernwege, die individuell auf die Bedürfnisse der jeweiligen Kinder zugeschnitten seien. Keiner wird vom System aussortiert, jeder bekommt genau die Bildung, die er braucht, und das alles in der inkludierten Gesamtschule. Hier kann gleichzeitig der hochbegabte Zweitklässler sich mit Differentialrechnung beschäftigen, während andere noch einmal die Vokale wiederholen. Hier arbeiten begnadete Pädagogen, die selbst den Bärenkindern noch das Brummen beibringen könnten.

So paradiesisch berichten es die »Bildungsreisenden« neuer Prägung, die wie einst die spanischen Entdecker die Welt bereisen und mit allerhand kurzweiligen und erstaunlichen Reiseberichten die Zuhörer in Bann zu ziehen verstehen. Damals waren es grauenhafte Monster auf fernen Kontinenten, von denen das Publikum hören wollte. Heute wollen wir uns selbst gern als Monster sehen, die wehrlose Kinder aussortieren, während der humanere Rest der Welt aus jedem Schüler das für ihn Bestmögliche herauszulocken weiß. Wir müssten jedes Kind dort abholen, wo es steht, anstatt mit vorformulierten Lernzielen einen ganzen Jahrgang zu konfrontieren. Wir sollten den Lehrer nicht mehr zum Punktrichter erklären, der entscheiden darf, wer es später zu etwas bringen wird. Wir vergleichen unser eigenes Schulsystem mit einem Hochsprungwettbewerb, in dem der Lehrer die Kinder nicht trainiert, sondern lediglich die Messlatte kontinuierlich höher legt. Die vorgegebene Höhe ist für alle gleich. Wer sie meistert, kommt weiter. Wer reißt,

scheidet aus, ist vom Fortgang des Wettbewerbs ausgeschlossen, kann selbst schauen, wo er bleibt.

Dieses »deutsche« Denken sei inzwischen überholt, und seine Ineffektivität wäre durch die internationalen Bildungsstudien doch längst nachgewiesen, behauptet die öffentliche Bildungsdiskussion. Schnell verdrängen wir dabei, dass andere PISA-Spitzenreiter, v. a. die aus Fernost, ihre nachwachsende Generation mit Leistungsdruck, Drill und forcierter Konkurrenz ebenso zu Topleistungen bringen wie die individuellen Förderer aus Finnland. So einfach ist die Diskussion offensichtlich nicht. Zunächst sollte man das eigene Schulsystem nicht schwärzer reden, als es ist: Jeder, der schon einmal einen Blick in eine deutsche Schule werfen konnte, wird bestätigen, dass die Pädagogen sich auch hierzu mit den Leistungen aller ihrer Schüler identifizieren. Sie verstehen sich genauso als Trainer ihrer Schüler, denen es zunächst um den Lernfortschritt geht. Schwache Schüler werden nicht einfach links liegen gelassen. Im Gegenteil: Gerade diejenigen, die im normalen Unterrichtstempo nicht mitkommen, erhalten im Durchschnitt weit größere Aufmerksamkeit als die anderen. Auch die individuelle Förderung der höher Begabten ist keine Erfindung der letzten Jahre. Ganz selbstverständlich haben Generationen von Lehrern versucht, sie mit differenzierten Aufgabenstellungen, zusätzlichen Arbeitsgemeinschaften oder durch Beratung weiterzubringen. Die Existenz einzelner unrühmlicher Ausnahmen kann hier nicht als pauschaler Gegenbeleg dienen.

Eine zentrale Problemstelle der Diskussion um die individuelle Förderung sind die Schulnoten. Sobald zensiert wird, kommt die individuelle Betrachtung an Grenzen. Wie soll man verfahren, wenn zwei Schüler z. B. im Diktat sieben Fehler schreiben, der eine als Ergebnis täglichen konsequenten Übens, der andere infolge mangelnder Motivation. Der erste schrieb bis dato vielleicht immer zwanzig Fehler, der zweite könnte vielleicht mit geringem Aufwand fehlerfrei schreiben. Sollen sie jetzt die gleiche Note bekommen? Dies entspricht eigentlich nicht der jeweils individuellen Leistung. Trotzdem ist es kaum möglich, unterschiedliche Noten zu vertreten, auch wenn ein Lehrer grundsätzlich die Möglichkeit hat, in seiner Note auch einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren. Der individuellen Leistung am gerechtesten würde die verbale Leistungsbewertung: »Du hast dich in diesem Diktat sehr verbessert und schreibst deutlich weniger Fehler als zuvor. Herzlichen Glückwunsch zu dieser Leistung! Wenn du weiter so konzentriert an deinem individuellen Rechtschreibförderprogramm arbeitest und noch einmal gezielt die Groß- und Kleinschreibregeln wiederholst und übst, kannst du dich noch weiter verbessern.« Eine solche Beurteilung ist in der Tat individueller auf die Leistung zugeschnitten als z. B. die Note »befriedigend«. Gleichwohl entsteht ein neues Problem: So aus-

sagekräftig der Text für den Schüler und für die Eltern auch ist, die klassische Note setzt die individuelle Leistung in Bezug zu einem allgemeineren Standard, der von außen gesetzt ist und dementsprechend auch von einem Dritten entschlüsselt werden kann. Ein Personal in einem Unternehmen kann einem Notenzeugnis mit einem Blick wesentliche Informationen entnehmen, auch wenn niemand behaupten würde, diese Noten seien völlig objektiv. Schulnoten stellen den Versuch dar, eine individuelle Leistung möglichst sachlich und möglichst objektiv in einem größeren Vergleichsrahmen zu bewerten. Die verbale Beurteilung ist für den Außenstehenden meist unbrauchbar, es sei denn, sie wird mit allgemeinen und vergleichenden Aspekten angereichert, so dass sie auf eine ausformulierte Note hinausläuft.

Wie man es dreht: Schule kommt im Endeffekt nicht darum herum, die Leistungen ihrer Schüler auch vergleichend zu beurteilen. Tut sie es nicht, so wird dieser Punkt nur in die Zukunft verschoben. Dann werden Hochschulen und Unternehmen eben verstärkt eigene Leistungstests durchführen. Und dann werden bildungsorientierte Eltern versuchen, ihre Kinder unabhängig von der Schule auf diese Tests vorzubereiten. Dann würde genau das eintreten, was eigentlich verhindert werden sollte. Gleichwohl bleibt die Frage bestehen, in welcher Form diese Leistungsbeurteilung geschehen soll. Ein Zweitklässler, der im Diktat ein »Ungenügend« schreibt, obwohl er sich bemüht hat, wird durch diese Note möglicherweise für seine gesamte Bildungslaufbahn verdorben. Ob man aus solchen Extremfällen folgern kann, dass Noten »Körperverletzung« sind, wie es einzelne Landeselternverbände derzeit formulieren, sei dahingestellt. Das Grundsatzproblem ist aber in jedem Fall schwer lösbar. Ein Lehrer, der mit seiner Note auch über den weiteren Bildungs- und Berufsweg eines Schülers mitentscheidet, hat neben dem Aspekt der individuellen Förderung auch immer den allgemeineren Leistungsmaßstab zu berücksichtigen.

Ein einfaches und gleichzeitig typisches Beispiel kann diesen Umstand erläutern: In einer zehnten Klasse Realschule haben mehrere Schüler Probleme, dem Mathematikunterricht zu folgen. Zunächst wird der Lehrer natürlich versuchen, im Rahmen seines Unterrichts auf die individuellen Lernschwierigkeiten einzugehen. Er muss aber auch den Rest der Gruppe im Auge behalten. In der gleichen Klasse sitzen Schüler, die in die Oberstufe des Gymnasiums wechseln wollen. Sie erwarten, dass der Stoff durchgezogen wird, damit ihnen keine Grundlagen fehlen, damit sie eine faire Chance haben, an der neuen Schule zu bestehen. Die Berufswelt erwartet dasselbe. Betriebe möchten auf dem Abgangszeugnis erkennen können, ob die jeweiligen Schüler den Realschul-Leistungsstand erreicht haben oder eben nicht. Auch der methodisch versierte Lehrer kommt irgendwann unweigerlich an einen Punkt, an dem er nicht mehr auf die individuellen



Bedürfnisse aller gleichermaßen reagieren kann, sondern an dem er sich auf den allgemein verbindlichen Lehrplan besinnen muss. Eine Prüfung, in der es kein Scheitern gibt, in der nur der individuelle Lernfortschritt zählt, ist keine Prüfung mehr. Dieses Prinzip ist in unserem Schulsystem tief verankert. Und wer die individuelle Förderung zur obersten Maxime schulischer Pädagogik erheben will, muss sich bewusst sein, dass er damit im Endeffekt das komplette bisherige Schulsystem aus den Angeln hebt.

Individuelle Förderung ist ihrem Wesen nach nur bedingt mit dem Grundprinzip schulischen Lernens und Bewertens in Einklang zu bringen. Im Idealfall wird also der Deutschlehrer z. B. unter das Diktat zusätzlich zu Fehlerzahl und Schulnote den auf das Lernindividuum zugeschnittenen, ausformulierten Kommentar schreiben. Der Realschullehrer in Klasse 10b wird alles daran setzen, bis zum Ende noch alle mitzunehmen, aber er bleibt doch an die allgemeinen Richtlinien bzgl. der Mittleren Reife gebunden.

Zu den beschriebenen grundsätzlichen Schwierigkeiten einer Individualisierung des Lernprozesses kommen noch die praktischen: Der Klassenverband, in dem schulisches Lernen stattfindet, engt die konkreten Möglichkeiten deutlich ein. Individuelle Förderung ist im Alltag in erster Linie eine Frage der personellen Ressourcen. Wie viele Kinder lernen gemeinsam? Kann *Team Teaching* praktiziert werden, wo zwei oder mehr Lehrpersonen gleichzeitig den Unter-