

# Allgemeiner Teil

Markus N. Sauerwein/Jana Heer

## Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten?

*Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung*

**Zusammenfassung:** Ausgehend von den erhofften, doch weitestgehend ausbleibenden leistungssteigernden Effekten von Ganztagschulen sucht dieser Beitrag nach theoretisch wie auch empirisch begründeten Erklärungsansätzen hinsichtlich der nicht eintretenden Kompensation von Leistungsdefiziten durch den Besuch förderbezogener Ganztagsangebote. Rekurrierend auf Subjektivierungstheorien werden Grundannahmen eines theoretischen Modells formuliert, weshalb Ganztagsangebote nicht die erhofften Effekte zeigen. Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schüler\*innen durch nicht-freiwillige Teilnahme an Leseangeboten ihre Leistungen nicht verbessern können. Dies lässt sich über Subjektivierungsprozesse erklären, in dem Schüler\*innen fortwährend als Leistungsschwache konstituiert werden. Somit werden Förderangebote in ihr Gegenteil verkehrt und zur Förderfalle.

**Schlagnote:** Ganztagschule, Leistungsdefizite, individuelle Förderung, Subjektivierung, Förderfalle

### 1. Einleitung

Seit nunmehr 15 Jahren wird der Ganztagschulaausbau in Deutschland vorangetrieben. Ebenso lange wird dieser Ausbau durch die Forschung begleitet. Ohne die vielschichtigen Gründe für den Ganztagschulaausbau an dieser Stelle erneut zu referieren (Fischer et al., 2011b; Otto & Coelen, 2008), ist für den Kontext dieses Beitrags auf einen zentralen Punkt zu verweisen: Vor dem Hintergrund des schlechten Abschneidens bei der PISA-Studie 2000 und der in diesem Zusammenhang aufkommenden Kritik der starken Kopplung von sozialer Herkunft an den Bildungserfolg, soll Ganztagschule Schüler\*innen besser individuell fördern und Leistungsdefizite kompensieren (BMBF, 2003; Züchner & Fischer, 2014).

„Im Vordergrund der bildungspolitischen Diskussion wie auch im Fokus der Forschung stehen vor allem die Qualität und der Lernnutzen der zusätzlich eingerichteten pädagogischen Angebote“ (Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015, S. 13). Eine Umschau über die Ganztagserschulung der vergangenen Jahre zeigt jedoch, dass diese Angebote kaum zusätzliche leistungssteigernde Effekte bringen. Querschnittsanalysen mit Daten von großen Schulleistungsstudien finden keine Unterschiede in den Leistungen der Schüler\*innen in Abhängigkeit der Betreuungsform (Radisch, Klieme & Bos, 2006; Strietholt, Manitus, Berkemeyer & Bos, 2015).

Bellin und Tamke (2010) finden in einer Längsschnittstudie zwar kleine Effekte einer Ganztagsaufnahme auf die Lesekompetenzen; nach Kontrolle von Hintergrundmerkmalen wie Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Herkunft sind diese jedoch nicht mehr signifikant. Ähnlich resümieren Tillmann und Kolleg\*innen (2017), dass die Effekte einer Teilnahme an Leseangeboten auf das Leseverstehen unbedeutend sind (vgl. auch Lossen, Tillmann, Holtappels, Rollett & Hannemann, 2016; Steinmann, Strietholt & Caro, 2018). Immerhin können Kuhn und Fischer (2011a; 2011b) kleine Zusammenhänge mit der Notenentwicklung nachweisen, sofern die Angebote qualitativ hochwertig sind und dauerhaft genutzt werden (Fischer, 2018) und es liegen Ergebnisse vor, dass der Besuch von Ganztagsangeboten das Risiko einer Klassenwiederholung verringert (Steiner, 2011). Für die Schweiz sind ähnliche Befunde vorhanden: Die Teilnahme an Tagesschulangeboten kann das Leseverstehen positiv beeinflussen (Schüb- bach, 2014), jedoch nur, wenn die Angebote dauerhaft bei entsprechender Qualität genutzt werden (Allmen, Schüb- bach, Frei & Nieuwenboom, 2017).

In der Ganztagsforschung wurde ebenfalls nach kompensatorischen Effekten gesucht, die Leistungsdefizite ausgleichen. Vorliegende Studien können eine solche Wirkung jedoch nicht bestätigen (Allmen, Schüb- bach, Frei & Nieuwenboom, 2017; Mer- kens & Schröder-Lenzen, 2010; Steinmann & Strietholt, 2019), obwohl dies eine der zentralen Hoffnungen ist, die mit Ganztagschulen verbunden sind (BMBF, 2003; Fi- scher, 2018). Entsprechend kann aufgrund der Vielzahl der vorliegenden Studien resü- miert werden, dass es wenig Hinweise auf eine Leistungssteigerung durch den Besuch von Ganztagschulen respektive Ganztagsangeboten gibt (Decristan & Klieme, 2016).

Unstrittig ist hingegen, dass Ganztagschule die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern- und Jugendlichen positiv beeinflussen kann (u. a. Fischer et al., 2011b; Fi- scher, Brümmer & Kuhn, 2011a).

In der vorliegenden Literatur finden sich verschiedene Thesen, weshalb leistungs- steigernde Effekte ausbleiben könnten und vor allem keine kompensatorischen Wirkun- gen von Ganztagschule zu finden sind. Die oftmals herangezogene Erklärung, dass die Qualität der Angebote zu gering sei (u. a. Steinmann et al., 2018), trifft jedoch nur be- dingt zu, denn zumindest Schüler\*innen bewerten die Angebotsqualität durchaus hoch (Fischer et al. 2011a; Sauerwein, 2017). Dennoch bieten fast alle Ganztagschulen ih- ren Schüler\*innen schulbezogene und auf Kompensation von Leistungsdefiziten aus- gerichtete Angebote an (StEG-Konsortium, 2019). Der vorliegende Beitrag widmet sich genau jenem Gegenstand: Wie ist es zu erklären, dass diese förderbezogenen Angebote nicht wie erwartet Leistungsdefizite kompensieren? Hierbei wird zunächst theoretisch

begründet ein Modell aufgestellt, welches die fehlenden Effekte auf die Leistung der Schüler\*innen erklären könnte. Anschließend wird den Grundannahmen des Modells empirisch nachgegangen.

## **2. Die Suche nach Erklärungen – Weshalb führen Ganztagsangebote nicht zu einer Verbesserung von Leistungen?**

Die referierte Befundlage stellt nicht nur eine zentrale politische Begründung für die Einführung von Ganztagsschulen in Frage, sondern auch eine über fünfzig Jahre alte Grundannahme der pädagogischen Forschung. Das Konzept von ‚time on task‘ beschreibt, dass Schüler\*innen, die mehr Zeit mit Lernen verbringen, am Ende auch einen höheren Lernerfolg haben. Hierbei ist selbstverständlich auch die Qualität der Lernerfahrungen zu berücksichtigen. Bereits Carroll (1963) verwies darauf, dass Schüler\*innen mehr Zeit zum Erlernen von Inhalten benötigen, je schlechter die Instruktionen sind. Ohne an dieser Stelle die umfangliche Literatur zur Unterrichtsqualität darzulegen (s. hierzu u. a. Klieme, 2018), ist jedoch für den Kontext dieses Beitrags festzuhalten, dass mangelnde Qualität in den Förderangeboten nicht als Erklärung für ausbleibende leistungssteigernde Effekte herhalten kann, denn diese wird von den Schüler\*innen eher hoch eingeschätzt (Sauerwein 2017; StEG-Konsortium 2016). Entsprechend ist nach weiteren Gründen zu suchen. Hier scheinen folgende zwei Annahmen zentral.

### *2.1 Freiwillige Teilnahme und Selektionsmechanismen*

Ein mögliches erstes Indiz hinsichtlich der mangelnden Förderung liefern die Ergebnisse von Fischer, Sauerwein, Theis und Wolgast (2016): Nehmen Schüler\*innen freiwillig an Leseangeboten teil, verbessert sich ihr Leseverstehen im Vergleich zu Schüler\*innen, die zu einer Teilnahme ‚gezwungen‘ werden. Analog hierzu ist zu erwähnen, dass Schüler\*innen die Qualität von Ganztagsangeboten subjektiv höher beurteilen, wenn sie sich freiwillig für eine Teilnahme entschieden haben (Brümmer, Rollett & Fischer, 2011; Sauerwein 2017). In diesem Zusammenhang ist auch auf die Ergebnisse von Puppeter und Hurrelmann (2013) zu verweisen. Zwar sind fast zwei Drittel der Ganztagschüler\*innen damit zufrieden, eine Ganztagschule zu besuchen, bei Kindern niedriger sozialer Herkunft sind es aber weniger als die Hälfte. Damit erfolgt der Besuch einer Ganztagschule gerade bei diesen Kindern nicht auf freiwilliger Basis.

Hieran anschließend sind Überlegungen anzustellen, welche Bedeutung Freiwilligkeit im Kontext von Ganztagsangeboten in Bezug auf die jeweilige Schulform erhalten kann. So muss an gebundenen Ganztagschulen, zumindest für den Zeitraum des Ganztagsbetriebs, ein Angebot gewählt werden, aber auch an offenen Ganztagschulen können Teilnahmezwänge bestehen, sei es auf Grund des Betreuungsbedarfs der Eltern oder durch Anregungen seitens der Lehrkräfte. Vice versa ist es aber ebenso möglich, dass

die Teilnahme in beiden Ganztagsschulformen aus eigenem Interesse erfolgt (Sauerwein, 2018).

Zusätzliche Bedeutung erhält der Aspekt der Freiwilligkeit über ein sozialpädagogisch gerahmtes Bildungsverständnis: Andresen forderte in ihrer Kommentierung der StEG-Ergebnisse, „von einer einseitigen Orientierung am Unterricht auf Distanz zu gehen“ (Andresen, 2016, S. 832), sodass eine sozialpädagogische Perspektive weitere mögliche Erklärungsansätze liefern kann. Empirische Ergebnisse zeigen, dass Ganztagschulen auch als eine Erweiterung und letztlich auch als eine Durchmischung von Schule und Sozialpädagogik verstanden werden kann (Sauerwein, 2017). In der Sozialpädagogik, insbesondere in der Jugendarbeit, werden die Aspekte von Offenheit und Freiwilligkeit betont (Sturzenhecker, 2004). Freiwilligkeit wird dabei als Voraussetzung von Bildung gesehen, die letztlich immer als Selbstbildung verstanden wird. Durch Freiwilligkeit werden Selbstentwicklungsprozesse angeregt, aber nicht erzwungen, und das Fehlen curricularer Vorgaben ermöglicht die Unterstützung der Selbsttätigkeit (Kreutzer, 2012; Sturzenhecker, 2004). Entsprechend werden aus sozialpädagogischer Perspektive verpflichtende Teilnahmemechanismen durchaus kritisch betrachtet (May, 2011) und in gewisser Weise mag es aus einer sozialpädagogischen Argumentation heraus wenig überraschen, dass (verpflichtende) Ganztagsangebote nicht zu einer Verbesserung kognitiver Kompetenzen führen (Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019).

## 2.2 Selektionsmechanismen und Subjektivierung

Nicht nur der Aspekt der Freiwilligkeit ist zu berücksichtigen, wenn es um die Teilnahme an Ganztagsangeboten geht. Beispielsweise nehmen im Sekundarbereich Kinder mit höheren Lesekompetenzen eher an Angeboten wie der Theater-AG oder der Schulzeitung teil, während in Leseangeboten tendenziell leseschwächere Kinder zu finden sind. Auch Geschlecht und Migrationshintergrund beeinflussen die Teilnahme an Ganztagsangeboten, die somit nicht zufällig, sondern als ein Zusammenspiel von Leistung, Motivation und sozioökologischen Faktoren zu betrachten sind (Fischer, Sauerwein, Theis & Wolgast 2016; Tillmann et al., 2017).

An dieser Stelle ist gleichfalls auf Forschungsarbeiten (Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2009; Reh et al., 2015) zu verweisen, die anerkennungstheoretisch mit Bezug auf Butler (2001a, 2001b) arbeiten. Butler (2001a, 2001b) beschäftigt sich mit dem Prozess der Subjektbildung. Dabei versteht sie Bildung als einen Prozess „that begins with the very formation of the ‚I‘“ (Butler, 2012, S. 19) und hat vor allem in Auseinandersetzung mit Hegel, Foucault, Althusser, Derrida und Freud die Bedingungen von Subjektbildung und Subjektivierung analysiert. Als Subjektivierung wird dabei der Prozess der Subjektbildung und Unterwerfung unter strukturierende Instanzen der sozialen Realität und Weltansichten zugleich und in einem verstanden (Butler, 2001a, 2001b; Rose, 2012). Insbesondere dieser anscheinend ambivalente Prozess wird in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen vermehrt diskutiert (Krininger, 2013; Reh & Rabenstein, 2012; Reh & Ricken, 2012; Ricken & Balzer, 2012). Demnach wird ein Subjekt

durch Formen der Anerkennung bzw. Anrufung gebildet. Anerkennung kann hierbei auch in einem negativen Sinne als Missachtung verstanden werden (vgl. hierzu Rose & Koller, 2012). Anrufung (oder Interpellation) kann man sich „nach dem Muster der einfachen und alltäglichen Anrufung durch einen Polizisten vorstellen: ‚He, Sie da!‘“ (Althusser, 1977, S. 142). Das angerufene Individuum wendet sich um und „durch diese einfache physische Wendung um 180 Grad wird es zum *Subjekt* [Hervorh. i. O.]“ (Althusser, 1977, S. 143). Um diesen Prozess zu verstehen, ist es wichtig, zwischen Individuum und Subjekt zu unterscheiden. Individuen (oder Personen) werden erst durch die Anrufung zu Subjekten, und letztlich dadurch erst anerkennungswürdig bzw. intelligibel. Personen, so die daraus resultierende Schlussfolgerung, können gar nicht anders, ja sie müssen sogar danach streben, bestimmten Subjektpositionen gerecht zu werden (Balzer & Ludewig, 2012; Butler, 2001b).

Übertragen auf den Kontext Schule werden Schüler\*innen in wechselseitiger Adressierung als *bestimmte* Schüler\*innen anerkannt (Reh & Ricken, 2012). So werden im Rahmen schulischer Ordnungen Schüler\*innen als Hilfsbedürftige, Kreative etc. wiederholt adressiert. Durch diese Zuschreibungen erleben sie sich als eine Person, die über bestimmte Fähigkeiten verfügt oder eben nicht. Dies ermöglicht es zugleich den jeweiligen Lernenden bestimmte Subjektpositionen einzunehmen und so letztlich auch den leistungsschwachen Schüler\*innen, sich als solche zu konstituieren (Rabenstein & Reh, 2013; Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013; Reh, 2013). Schüler\*innen kommen demnach nicht als ‚Leistungsstarke‘ bzw. ‚Förderbedürftige‘ in die Schule, sondern entstehen als solche erst im Rahmen schulischer Subjektivierungsprozesse (Fritzsche, 2012).

Die Teilnahmegründe an einem Ganztagsangebot gehören zu dem Prozess schulischer Subjektivierung. Eine freiwillige Teilnahme an einem (leistungsbezogenen) Angebot kann so gesehen als Aufführung von Leistung verstanden werden, während die unfreiwillige Teilnahme, Lernenden die Subjektposition des\*der leistungsschwachen Schüler\*in zuweist, weil angenommen werden kann, dass durch die Interpellation – ‚Du bist nicht so gut in Lesen und solltest an dem Leseangebot teilnehmen‘ – der Subjektstatus als ‚leseschwache\*r‘ Schüler\*in hergestellt wird. So betrachtet entstehen durch Prozesse der Teilnahme an Ganztagsangeboten pädagogische Differenzen bzw. Stigmatisierungen. Der Aspekt der Förderung wird also in sein Gegenteil verkehrt, denn aus einem ‚gut gemeinten‘ Ansatz entsteht ein Teufelskreis, der Schüler\*innen, die bestimmte Angebote aufgrund von Leistungsdefiziten besuchen, immer wieder neu als ‚Leistungsschwache‘ adressiert – so die These, der wir vertiefend in diesem Beitrag nachgehen.

### 3. Die Förderfalle

Überträgt man die eben skizzierten theoretischen Annahmen in eine überprüfbare Forschungslogik, die zugegebenermaßen auch eine Verkürzung dessen darstellt, sollte eine erzwungene Teilnahme, insbesondere bei leistungsschwachen Schüler\*innen, immer

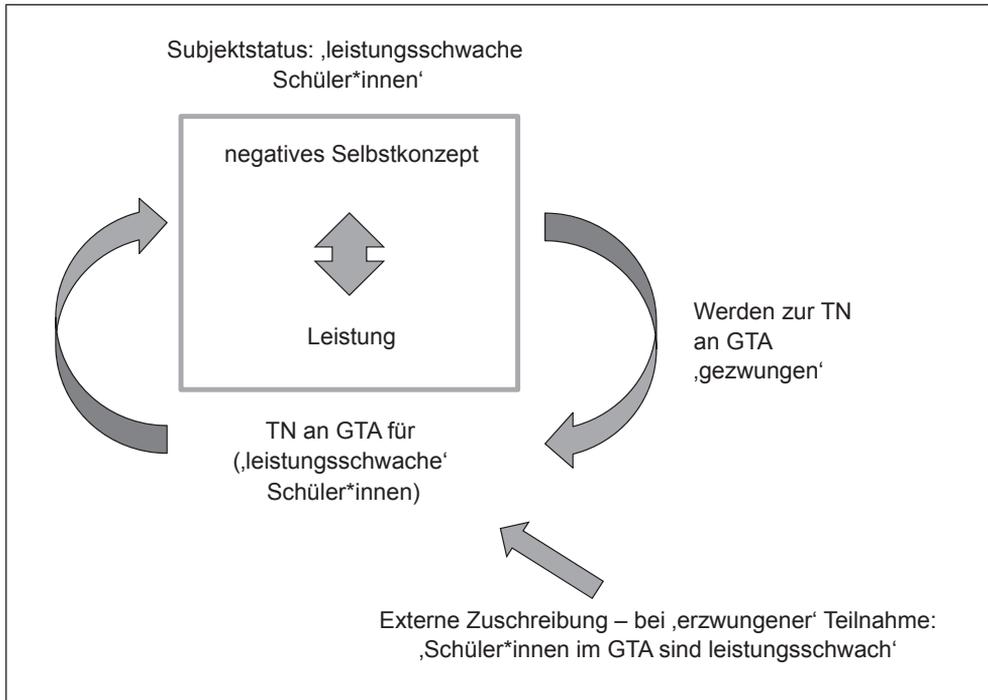


Abb. 1: Subjektstatus: ‚leistungsschwache Schüler\*innen‘

wieder zu einer Aktualisierung eines negativen (fachbezogenen) Selbstkonzeptes beitragen, welches wiederum negativ mit der Leistung zusammenhängt (Abb. 1). In Bezug auf Subjektivierungsprozesse ist davon auszugehen, dass der nicht-freiwillige Besuch von Förderangeboten Schüler\*innen genau in jener Subjektposition – nämlich als ‚Leistungsschwache‘ – anruft und diese sich dadurch manifestiert. Die ständige, meist wöchentliche Aufführung und Adressierung durch das Teilnahmeritual verunmöglicht es den Schüler\*innen den eingenommenen Subjektstatus zu verlassen. Statt neue Subjektpositionen zu erhalten, die mit einer positiveren Leistungszuschreibung verknüpft werden, verfestigen sich Vorhandene.

Das Modell beruht folglich auf verschiedenen Grundannahmen: Es wird erstens davon ausgegangen, dass leistungsschwächere Schüler\*innen eher auf nicht-freiwilliger Basis, sondern aufgrund der Adressierung und des Anratens bzw. der Verpflichtung durch Eltern oder Lehrer\*innen an fachbezogenen Angeboten teilnehmen (Abb. 1 – rechter Pfeil). Zweitens wird postuliert, dass die verpflichtende Teilnahme für leistungsschwächere Schüler\*innen nicht zu einer Verbesserung von (fachbezogenem) Selbstkonzept und Leistung führen, da der Teilnahmezwang Subjektpositionen verhärtet (Abb. 1 – linker Pfeil). Ebenso wird angenommen, dass die Teilnahme an diesen Angeboten zusätzlich mit externen Zuschreibungen, bspw. durch Mitschüler\*innen, aber auch durch die Schüler\*innen selbst verbunden ist (Abb. 1 – Pfeil unten rechts).

#### 4. Empirische Annäherung: Grundannahmen des Modells

Inwiefern dieses Modell (Abb. 1) zutreffend ist, soll nachfolgend betrachtet werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die vorliegenden empirischen Daten nur eine Annäherung an dieses Modell erlauben.

##### 1. Grundannahme:

- a) Zunächst wird betrachtet, ob sich tatsächlich Leseleistung und Leseselbstkonzept<sup>1</sup> zwischen Schüler\*innen unterscheiden, die an Ganztagsangeboten teilnehmen bzw. nicht teilnehmen. Eine der aufgestellten Grundannahmen lautet, dass insbesondere Schüler\*innen mit niedriger Leseleistung und niedrigem Leseselbstkonzept lesebezogene Ganztagsangebote aufsuchen.
- b) Zweitens ist mit Bezug auf den Aspekt der Freiwilligkeit davon auszugehen, dass insbesondere Schüler\*innen, die zu einer Teilnahme gezwungen werden, niedrigere Leseleistungen und ein niedrigeres Leseselbstkonzept aufweisen als Schüler\*innen, die freiwillig an Leseangeboten teilnehmen oder nicht teilnehmen. Schüler\*innen, die freiwillig teilnehmen, sollten höhere Leistungen haben, da sie das Angebot als Ausführung ihrer bereits vorhandenen Leistungen nutzen. Sie sollten sich deshalb von Schüler\*innen unterscheiden, die gezwungenermaßen an Ganztagsangeboten teilnehmen.

##### 2. Grundannahme:

- a) Die Teilnahme an Leseangeboten verbessert das Leseselbstkonzept bzw. die Leseleistung nicht, da die negativen Zuschreibungen der Schüler\*innen als ‚Leistungsschwache‘ sowie verpflichtende Teilnahme mögliche Lernpotenziale negieren.
- b) Nehmen Schüler\*innen jedoch freiwillig teil, sollte dies eher Bildungsprozesse antoßen. Entsprechend ist davon auszugehen, dass diese sich sowohl im Vergleich zu Schüler\*innen, die gezwungenermaßen an Leseangeboten teilnehmen, als auch im Vergleich zu Nicht-Teilnehmenden verbessern.

Mit der empirischen Betrachtung dieser Annahmen kann der Gehalt der strukturellen Elemente des Modells geprüft werden. Unklar sind jedoch, wie sich die Adressierungen und Subjektivierungen vollziehen bzw. wie externe Zuschreibungsprozesse (durch Schüler\*innen selbst) ablaufen (Abb. 1– unterer rechter Pfeil). Dieser Prozess wird darauffolgend mittels Gruppendiskussionen aufgezeigt.

#### 5. Daten und Methoden

Um zu prüfen, ob die Annahmen in dem aufgestellten Modell zutreffen, wird auf Daten der Projekte StEG-S und StEG-Tandem zurückgegriffen. Beides sind Teilprojekte der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), welche jeweils am DIPF I

---

1 Aufgrund der vorliegenden Daten beziehen wir uns auf Lesen (s. Abschnitt 5.1)

Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation konzipiert und durchgeführt wurden. StEG Tandem wurde darüber hinaus auch in Kooperation mit der Universität Kassel durchgeführt.<sup>2</sup>

## 5.1 StEG-S

Insgesamt nahmen an StEG-S 2105 Schüler\*innen der 5. Klassenstufe aus 66 Schulen teil. Die Schüler\*innen verteilen sich auf die Schulformen Hauptschule (5,6%), Realschule (6,8%), Schule mit mehreren Bildungsgängen (30,8%), Gesamtschule (26,6%) sowie Gymnasium (30,3%). Knapp ein Drittel der befragten Schüler\*innen (29,9%) besuchte eine gebundene Ganztagschule. Ein Fokus des Projektes lag u. a. auf Leseangeboten und Leseleistung, weshalb diese exemplarisch betrachtet werden (Sauerwein, 2017).

Für diesen Beitrag werden die Daten des ersten und zweiten Messzeitpunkts berücksichtigt. Zum ersten Messzeitpunkt (Beginn 5. Klasse) wurden Hintergrundvariablen wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund erhoben. Ebenso wurden das Leseselbstkonzept, das Leseverstehen, die Lesegeschwindigkeit und die Deutschnote zum Ende der vierten Klasse als Selbstbericht erfasst. In der Mitte der 5. Klasse wurden diese vier Variablen erneut erhoben.

Das Leseselbstkonzept wurde mit einer vierstufigen, vier Items umfassenden Skala erfasst, wie beispielsweise „Es fällt mir leicht, neue Texte zu verstehen“. Cronbachs Alpha (1.MZP .77 | 2. MZP .84) ist zufriedenstellend.<sup>3</sup>

Das Leseverstehen wurde über den Frankfurter Leseverständnistest (FLVT) erfasst (Souvignier, Trenk-Hinterberger, Adam-Schwebe & Gold, 2008) und über die gesamte Stichprobe hinweg skaliert (für eine ausführliche Darstellung siehe Sauerwein, 2017, S. 235–239).

Die Lesegeschwindigkeit wurde über das Salzburger Lese-Screening (SLS) erhoben. Hierbei wurden den Schüler\*innen insgesamt 70 Sätze vorgelegt und sie mussten innerhalb von drei Minuten entscheiden, ob die jeweiligen Sätze inhaltlich richtig sind (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005).

Zudem wurden die Schüler\*innen gefragt, welche Ganztagsangebote sie besuchen. Nahmen sie mindestens ein Angebot wahr, wurden sie zusätzlich gebeten anzugeben, weshalb Sie dieses Angebot besuchen. Hier gab es die Antwortoptionen „weil alle Schüler\*innen daran teilnehmen“, „ich wurde eingeteilt“, „ich wollte daran teilnehmen“, „ich mache es nur, weil ich etwas wählen musste“. Die Option „ich wollte daran teilnehmen“ wurde als freiwillige Teilnahme eingestuft, während die anderen als nicht-frei-

2 Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Forschungsprojekte StEG-S und StEG-Tandem wurden aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

3 Alle Skalen der Studie sind in der Datenbank zur Qualität von Schule dokumentiert und können unter <http://daqs.fachportal-paedagogik.de/search/show/survey/201> abgerufen werden.

willige Teilnahme codiert wurden. Unter Leseangebote wurden solche Angebote subsumiert, bei denen das Lesen explizit im Vordergrund steht und gefördert werden soll.

Insgesamt besuchten 60 Prozent der Schüler\*innen die Leseangebote freiwillig. Hierbei gibt es keine Unterschiede in Abhängigkeit der Organisationsform des Ganztags: Innerhalb verbindlicher Ganztagssschulen gaben 43 Prozent der Schüler\*innen an, Leseangebote freiwillig zu besuchen, bei gebunden Ganztagssschulen waren es 39 Prozent.

## 5.2 *StEG-Tandem*

StEG-Tandem ist eine Schulentwicklungsstudie, in der Wissenschaftler\*innen gemeinsam mit fünf Schulen ein jeweils schulspezifisches Konzept zur Implementation von Peer Mentoring entwickelt und umgesetzt haben. Die Studie nimmt dabei Bezug auf die bisherige Ganztagssschulforschung, die u. a. herausarbeitet, dass individuelles Lernen und Fördern im Rahmen von Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeiten an Ganztagssschulen oftmals nicht gelingt und die Betroffenen mit der gegenwärtigen Situation unzufrieden sind (Brisson, Sauerwein, Heyl & Theis 2019). Im Kontext dieser Studie wurden Schüler\*innen der 5. Klasse einer Ganztags-Gesamtschule mit Lernzeiten im Rahmen von Gruppendiskussionen zu ihren bisherigen Erfahrungen in Lernzeiten befragt. Hierbei haben Sie sich unter anderem auch zu Förderangeboten und individuellem Lernen geäußert. Die Gruppendiskussionen wurden durch einen Stimulus der Forscher\*innen – „erzählt mal, wie ist das bei euch in den Lernzeiten“ – initiiert. Um einen vertiefenden Blick auf Adressierungsprozesse zu erhalten, wurden für den vorliegenden Beitrag Segmente einer Gruppendiskussion ausgewählt, in welcher Schüler\*innen über Förderangebote sprachen. Die ausgewählten Segmente der Gruppendiskussion, welche durch Transkription in Schriftform zur Analyse vorlagen, wurden, angelehnt an eine objektiv-hermeneutische Textinterpretation, sequenzanalytisch rekonstruiert. Dabei wurden die Transkripte der Gruppendiskussionen als „protokollierte Wirklichkeit“ (Oevermann, 2002, S. 5) verstanden, innerhalb derer sich Sinn- und Bedeutungsstrukturen verkörpern. Diese wurden methodisch streng entlang des Textes erschlossen (Wernet, 2009). Konkreter heißt dies, dass unter der Annahme der Regelgeleitetheit sozialen Handelns zunächst die objektive Bedeutungsstruktur rekonstruiert wurde, indem an jeder Sequenzstelle, im Sinne „geltender Erzeugungsregeln“ (Oevermann, 2002, S. 14), der Möglichkeitsraum sich je eröffnender Anschlüsse gedankenexperimentell expliziert wurde. In einem darauffolgenden Analyseschritt wurden die latenten Sinnstrukturen rekonstruiert, welche sich anhand der tatsächlich vollzogenen Auswahl aus den zuvor explizierten Möglichkeiten ergeben. So wurde es möglich, methodisch kontrolliert jene latenten Sinngehalte zu erfassen, die den (Re-)Adressierungen der Schüler\*innen zugrunde liegen.

## 6. Ergebnisse

Mit den vorliegenden Daten aus StEG-S ist es zunächst möglich den Gehalt des aufgestellten Modells schrittweise zu prüfen. Die erste Fragestellung bezieht sich dabei auf den rechten, die zweite auf den linken Abschnitt des Modells (Abb. 1).

### 6.1 Ausgangslage bei der Teilnahme an Leseangeboten

Die Auswertung der Daten mittels t-test zeigt, dass Schüler\*innen, die an Leseangeboten teilnehmen, eine schlechtere Leseleistung (Leseverstehen und Lesegeschwindigkeit), schlechtere Deutschnoten und ein niedrigeres Leseselbstkonzept aufweisen. Diese Unterschiede sind der Effektstärke nach als klein zu interpretieren (Cohens'  $d = .18-.34$ ; s. Tab. 1). In einem zweiten Schritt wurde analysiert, ob diese Unterschiede anders ausfallen, wenn Schüler\*innen nicht freiwillig an einem Angebot teilnehmen. Hierfür wurden erneut Schüler\*innen, die nicht an Leseangeboten teilnehmen, mit jenen verglichen, die nicht freiwillig diese Angebote besuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen von Schüler\*innen nun deutlicher hervortreten, was an den höheren Effektstärken (Cohens'  $d = .46-.58$ ; s. Tab. 2) abgelesen werden kann.

In einem dritten Analyseschritt wurde schließlich betrachtet, ob Unterschiede zwischen Schüler\*innen bestehen, die freiwillig, und jenen, die nicht freiwillig an Leseangeboten teilnehmen. Hier ähneln die Ergebnisse den Unterschieden zwischen Nicht-Teilnehmer\*innen und nicht-freiwilligen Teilnehmer\*innen. Lediglich die Unterschiede in der Lesegeschwindigkeit sind nicht signifikant (Tab. 3).

Anfang 5. Klasse (Noten retrospektiv Ende 4. Klasse)/1. Messzeitpunkt				
	Leseselbstkonzept	Leseverstehen	Lesegeschwindigkeit	Note
	MW	MW	MW	MW
TN-Lesen	3.01	-.28	36.50	2.76
Nicht-TN	3.13	-.03	38.44	2.44
p	.06	.01	.05	.00
Cohens' d	.18	.24	.19	.34
N	2103	2103	2103	2103

MW = Mittelwert; TN = Teilnahme

Tab. 1: Unterschiede zwischen Teilnehmer\*innen in Leseangeboten und Nicht-Teilnehmer\*innen (t-test)

Anfang 5. Klasse (Noten retrospektiv Ende 4. Klasse)/1. Messzeitpunkt				
	Leseselbstkonzept	Leseverstehen	Lesegeschwindigkeit	Note
	MW	MW	MW	MW
TN nicht freiwillig	2.85	-.63	34.54	3.03
Nicht-TN	3.13	-.03	38.41	2.45
p	.00	.00	.01	.00
Cohens' d	.46	.56	.37	.58
N	2103	2103	2103	2103

MW = Mittelwert TN = Teilnahme

Tab. 2: Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmer\*innen und Schüler\*innen, die nicht freiwillig an Leseangeboten teilnehmen (t-test)

Anfang 5. Klasse (Noten retrospektiv Ende 4. Klasse)/1. Messzeitpunkt				
	Leseselbstkonzept	Leseverstehen	Lesegeschwindigkeit	Note
	MW	MW	MW	MW
TN nicht freiwillig	2.85	-.63	34.54	3.03
TN freiwillig	3.14	-.05	37.92	2.57
p	.02	.01	.10	.03
Cohens' d	.47	.53	.31	.47
N	115	115	115	115

MW = Mittelwert TN = Teilnahme

Tab. 3: Unterschiede zwischen Schüler\*innen, die freiwillig an Leseangeboten teilnehmen und denen, die nicht freiwillig an Leseangeboten teilnehmen (t-test)

## 6.2 Effekte des Besuchs von Leseangeboten

Dem aufgestellten Modell zufolge müsste sich eine Teilnahme nicht oder sogar negativ auf das Leseselbstkonzept, die Noten sowie die Leseleistung auswirken. Um dies zu überprüfen, wurden mehrere Analysen durchgeführt. Zunächst wurde betrachtet, ob die Teilnahme an Leseangeboten auf das Leseselbstkonzept, die Leseleistung und/oder die Deutschnoten zur Mitte des Schuljahres einen Effekt hat (Tab. 4). Anschließend wurden nur die Schüler\*innen berücksichtigt, die Leseangebote besuchen, und analysiert, ob sich Schüler\*innen, die freiwillig teilnehmen, besser in den abhängigen Variablen entwickeln (Tab. 5). Schließlich wurde wiederum im Vergleich zur Gesamt-

stichprobe eruiert, welchen Einfluss eine freiwillige bzw. nicht-freiwillige Teilnahme an Leseangeboten im Vergleich zur Gesamtstichprobe auf die abhängigen Variablen hat (Tab. 6). Bei den Analysen wurde die Ausgangslage der Schüler\*innen hinsichtlich des Leseselbstkonzepts, der Noten am Ende der vierten Klasse und der Leseleistung berücksichtigt sowie Migrationshintergrund, Schulform (Gymnasium vs. andere), die soziale Herkunft (HISEI) und das Geschlecht (Tab. 4–6).

Die jeweilige Ausgangslage bezüglich Leseleistung (Anfang 5. Klasse), Deutschnoten (Ende 4. Klasse) bzw. Leseselbstkonzept (Anfang 5. Klasse) hat in allen durchgeführten Analysen (Tab. 4–6) erwartungsgemäß den jeweils stärksten Einfluss auf die Leseleistung, wie auch auf das Leseselbstkonzept und die Schulnoten zur Mitte des Schuljahres (2. Messzeitpunkt). Die Kontrollvariablen haben geringe Effekte auf das Leseselbstkonzept, die Leseleistung oder die Deutschnote zum Ende der vierten Klasse. Hervorzuheben ist hier lediglich die Schulform: Gymnasiast\*innen scheinen sich hinsichtlich Lesekompetenzen und Leseselbstkonzept besser zu entwickeln (Tab. 4 & 6).

Die Ergebnisse in Tabelle 4 zeigen keinen Effekt des Besuchs von Leseangeboten auf die Leseleistung, die Deutschnoten oder das Leseselbstkonzept. Im Vergleich zu

	Mitte 5. Klasse/2. Messzeitpunkt			
	Leseselbstkonzept	Leseverstehen	Lesegeschwindigkeit	Note
	b	b	b	b
TN Leseangebot	-.00	.00	.00	-.02
Migration	.00	-.09***	.01	.14***
Gymnasium	.09***	.24***	.15***	-.06
HISEI	.05*	.09***	.03	-.09***
Geschlecht (weibl.)	-.04*	.01	.02	-.16***
Leseselbstkonzept 1.MZP	.49***			
Leseverstehen 1.MZP		.39***		
Lesegeschwindigkeit 1.MZP			.77***	
Deutschnote Ende 4. Klasse				.33***
N	2103	2103	2103	2103
R <sup>2</sup>	.26	.25	.64	.20

\*\*\* p < .001 \*\* p < .01 \* p < .05 HISEI = Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status MZP = Messzeitpunkt TN = Teilnahme

Tab. 4: Effekte der Teilnahme von Leseangeboten auf Leseselbstkonzept, Leseverstehen, Lesegeschwindigkeit und Noten – alle Schüler\*innen

	Mitte 5. Klasse/2. Messzeitpunkt			
	Leseselbst- konzept	Leseverstehen	Lesegeschwin- digkeit	Note
	b	b	b	b
TN Leseangebot – freiwillig	-.07	.17*	.02	-.04
Migration	-.03	-.07	.03	.08
Gymnasium	.10	.19	.14	-.05
HISEI	.04	-.06	.22*	.05
Geschlecht (weibl.)	-.03	-.02	.02	-.04
Leseselbstkonzept 1.MZP	.58***			
Leseverstehen 1.MZP		.37***		
Lesegeschwindigkeit 1.MZP			.67***	
Deutschnote Ende 4. Klasse				.27*
N	115	115	115	115
R <sup>2</sup>	.36	.25	.57	.09

\*\*\* p < .001 \*\*\* p < .01 \* P < .05 HISEI = Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status MZP = Messzeitpunkt TN = Teilnahme

*Tab. 5: Effekte der freiwilligen Teilnahme an Leseangeboten auf Leseselbstkonzept, Leseverstehen, Lesegeschwindigkeit und Noten – nur Schüler\*innen, die Leseangebote besuchen*

Schüler\*innen, die nicht freiwillig an Leseangeboten teilnehmen, entwickeln sich Schüler\*innen, die freiwillig an diesen Angeboten partizipieren, besser in ihrem Leseverstehen. Dies ist aus dem positiven Effekt der Teilnahme an Leseangeboten abzulesen (Tab. 5: TN Leseangebote freiwillig .17). Bei diesen Analysen wurden jedoch nur die Schüler\*innen berücksichtigt, die ein Leseangebot besuchen. Deshalb wurde in einem dritten Schritt betrachtet, ob eine freiwillige bzw. nicht-freiwillige Teilnahme an der Gesamtstichprobe einen Effekt auf die abhängigen Variablen hat (Tab. 6). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich das Leseverstehen von Schüler\*innen, die nicht freiwillig Leseangebote besuchen, tendenziell schlechter entwickelt (Tab. 4: TN Leseangebote nicht freiwillig  $b = -.03$   $p < .07$ ).

	Mitte 5. Klasse/2. Messzeitpunkt			
	Leseselbst- konzept	Leseverstehen	Lesegeschwin- digkeit	Note
	b	b	b	b
TN Leseangebot – freiwillig	-.02	.00	.00	-.00
TN Leseangebot – nicht freiwillig	-.01	-.03+	-.01	.00
Migration	-.00	-.09***	.01	.15***
Gymnasium	.09***	.22***	.14***	-.07
HISEI	.05*	.09***	.03+	-.07***
Geschlecht (weibl.)	-.05*	.01	.02	-.14***
Leseselbstkonzept 1.MZP	.51***			
Leseverstehen 1.MZP		.41***		
Lesegeschwindigkeit 1.MZP			.78***	
Deutschnote Ende 4. Klasse				.32***
N	2103	2103	2103	2103
R <sup>2</sup>	.28	.27	.64	.19

\*\*\* p < .001 \*\*\* p < .01 \* p < .05 + p < .07 HISEI = Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status  
MZP = Messzeitpunkt TN = Teilnahme

Tab. 6: Effekte der freiwilligen und nicht-freiwilligen Teilnahme an Leseangeboten auf Leseselbstkonzept, Leseverstehen, Lesegeschwindigkeit und Noten – alle Schüler\*innen

### 6.3 Readressierung

Die bisherigen Ergebnisse scheinen die Vermutung einer Förderfalle weitestgehend zu bestätigen: Schüler\*innen, die nicht freiwillig an Förderangeboten teilnehmen, weisen geringere Leistungen auf und die Teilnahme verbessert diese nicht. Theoretisch kann dies über Adressierungs- und Subjektivierungsprozesse erklärt werden. Wie diese Adressierungs- und Readressierungsprozesse im Detail vollzogen werden, kann mit den quantitativen Analysen jedoch nicht nachvollzogen werden, weshalb wir im Folgenden jene Prozesse anhand der Gruppendiskussionen aus StEG-Tandem nachzeichnen.

Bezüglich des hier dargestellten Falls ist vorab zu erwähnen, dass an dieser Schule parallel zu den Lernzeiten Förderangebote stattfinden. Insgesamt nahmen acht Schüler\*innen an der Diskussion teil, wobei sich in den nachfolgenden Passagen nicht alle Schüler\*innen äußern. Die rekonstruierten Passagen werden im Folgenden ergebnisfokussiert mittels zweier Segmente des analysierten Materials dargestellt, um die Strukturen anhand jener zu exemplifizieren:

Segment 1:

Sw2: Also am Montags kriegen immer so Hausaufgaben, also mehr Hausaufgaben und ich habe am Montags immer in der Lernzeit Matheförder und dann muss ich das immer zu Hause machen und die anderen haben <es ja schon hinter sich und das finde ich ein bisschen unfair (leise)>.

Segment 2:

Sw4: Und dann ähm wir haben auch Kinder, die das halt nicht verstehen und auch eine ähm Rechenschwäche und Zahlenschwäche und so haben

Sm2: <Ja (sieht zu Sw2)>.

Sw4: Und ähm //die schaffen das dann auch nicht und das ist auch blöd äh, dann kriegen die die halt diese Schwächen haben viel weniger Aufgaben auf und sagen dann halt, ja wir sind fertig//

Also am Montags kriegen immer so Hausaufgaben also mehr Hausaufgaben

In der einführenden Sequenz des ersten Segments wird im Sprechakt der Schülerin Sw2 durch die Wortkombination *am Montags*, welche hinsichtlich der zusammengesetzten Temporalbestimmungen auffällig ist, das Besondere und das Regelmäßige zusammengeführt, wobei die Routine durch das nachgeschobene *immer* akzentuiert wird. Diese Ambivalenz von Besonderheit und Routine reproduziert sich im Sprechakt auch im Weiteren, wenn zunächst von *so Hausaufgaben* im Unspezifischen gesprochen, und dies erst durch die Nachjustierung *also mehr Hausaufgaben* konkreter bestimmt wird. Die hier angeführte Spezifik der Hausaufgaben liegt in der Quantität, das Besondere stellt demnach im vorliegenden Fall das *mehr* an Hausaufgaben *am Montags* dar. Da in der einleitenden Sequenz die Angabe eines Subjektes im Satzgefüge übergangen wird, bleibt vorerst offen, wer dieses *mehr* an *Hausaufgaben krieg[t]*, wobei aufgrund der verwendeten Pluralform *kriegen* eine Gruppe von Personen zu erwarten ist, in welche die Schülerin entweder in- oder exkludiert ist. Durch die Passivkonstruktion des *immer kriegen[s]* wird eine Art routinisierte Naturgesetzlichkeit hinsichtlich der *Hausaufgaben* verbalisiert, welcher man sich nicht entziehen kann.

und ich habe am Montags immer in der Lernzeit Matheförder

Auch in der folgenden Sequenz des Sprechaktes tritt die Figur der Ambivalenz zwischen Besonderheit und Routine zu Tage. Zum einen wird dies ersichtlich in der erneuten Verwendung der Konstruktion von *am Montags immer* und zum anderen durch die angeführte Relation von *Lernzeit* und *Matheförder*. So stellt es sich als Besonderheit dar, dass die Schülerin, im Sprechakt eingeführt durch eine erstmalige Subjektbestimmung *ich*, in der *Lernzeit Matheförder* hat. Durch die sprachlich verkürzte Verwendung von *Matheförder* spezifiziert die Schülerin dabei nicht, ob es sich etwa um ein Angebot oder einen Unterricht handelt, doch in beiden Fällen würde sie als Schülerin mit Förderbedarf markiert und in diesem Sinne auch adressiert werden. *Matheförder* wird nun im

Sprechakt als parallel zur Lernzeit stattfindend angeführt, wodurch eine spezielle Relationierung der beiden Angebote entsteht und der Schülerin das eigenständige Lernen im Rahmen der Lernzeit (*am Montags*) verwehrt bleibt.

und dann muss ich das immer zu Hause machen und die anderen haben <es ja schon hinter sich und das finde ich ein bisschen unfair (leise)>.

Die Schülerin führt im Weiteren eine Konsequenz aus, welche sich für sie (*ich*) im Kontrast zu den erstmals im Sprechakt konkret benannten *anderen* ergibt. Folglich, dass die Schülerin, *das dann immer zu Hause machen muss*. So wird im Sprechakt eine weitere Besonderheit zum Ausdruck gebracht, welche durch die vorliegende Parallelstruktur produziert wird. Das *mehr an Hausaufgaben*, welches – neben dem Besuch des Matheförderangebots – als weiteres Spezifikum des Montags formuliert wurde, muss von der Schülerin zu Hause bewältigt werden, während es *die anderen schon hinter sich haben* – da sie (*die anderen*) es (das Mehr an Hausaufgaben) in der Lernzeit erledigen dürfen. Die anfangs verbalisierte Quasi-Naturgesetzlichkeit der Hausaufgaben wird so wieder aufgegriffen als etwas, das man machen muss beziehungsweise hinter sich zu bringen hat. In Zuge dessen wird weiter ein Ungerechtigkeitsempfinden (*leise*) zum Ausdruck gebracht, was durch die fallspezifische Konstellation von Lernzeit und Matheförder bei der Schülerin mobilisiert wird, wobei dies durch den Einschub *ein bisschen* zugleich wieder relativiert wird.

So stellt sich im Rahmen des ersten Segments der Analyse eine im Sprechakt aufgegriffene spezielle Konstellation der schulischen Angebotsformen dar, welche durch die entstehende Parallelstruktur eine im Sprechakt als *unfair* angeführte Ungerechtigkeitslogik produziert: Durch die öffentlich artikulierte Besonderheit der Schülerin, *am Montags in der Lernzeit Matheförder* zu haben, macht sich jene selbst als außerhalb der Gruppe sichtbar (*ich und die anderen*) und zeigt zugleich an, einen speziellen Subjektstatus innezuhaben. Sie nimmt sowohl durch den parallelen Besuch des *Matheförder[s]* einen Sonderstatus ein als auch durch die daraus resultierende Konsequenz, am eigenständigen Lernen in der Lernzeit gehindert zu werden und das *Mehr an Hausaufgaben*, welches die anderen schon hinter sich haben, zu Hause zusätzlich erledigen zu müssen. So lässt sich eine Paradoxie formulieren, in welcher das Förderangebot, welches eigentlich Leistungsdefizite und damit auch Bildungsungleichheiten reduzieren soll, durch genannte Parallelstruktur entgegen dieser Logik vielmehr im doppelten Sinne Ungleichheiten zu produzieren scheint – einerseits, indem die Schülerin mehr arbeiten muss, was für sie jedoch kein Sinn ergibt und entsprechend als ungerecht entäußert wird, andererseits, indem die Schülerin von der Klasse exkludiert und als Förderbedürftige adressiert wird und ihr darüber hinaus die Möglichkeit zum selbständigen Lernen in der Lernzeit genommen wird.

Jener Sonderstatus und das damit einhergehende Ungerechtigkeitsempfinden wird auch an einer späteren Protokollstelle der Gruppendiskussion aufgegriffen (Segment 2), diesmal auch aus der Perspektive einer Mitschülerin, dessen Analyse nun flächiger dargestellt wird:

Sw4: Und dann ähm wir haben auch Kinder, die das halt nicht verstehen und auch eine ähm Rechenschwäche und Zahlenschwäche und so haben

So werden durch die Schülerin Sw4 nun *Kinder, die das halt nicht verstehen*, in Abgrenzung zu den anderen Kindern (*auch*), unter dem Deckmantel einer anonymen Gruppe im Sprechakt aufgegriffen. Noch unidentifiziert, aber dennoch im Rahmen der Gruppendiskussion anwesend, wird so ein ‚Sprechen über‘ jene *Kinder* initiiert, wodurch eine Asymmetrie (re)produziert wird, welche sich auch in der Formulierung *wir haben* niederschlägt. So werden jene *Kinder* nicht als Mitschüler\*innen adressiert, sondern als *Kinder, die aufgrund des halt nicht verstehen[s]* einen Sonderstatus in der Gruppe einnehmen, welcher sich ebenso durch die hinzukommende *Rechenschwäche* und *Zahlenschwäche und so* speist. In Verwendung kinderuntypischen, diagnostisch anmutenden Vokabulars, welches durch die brüchige Wortkombination der *Zahlenschwäche* als fehlerhaft adaptiert zum Vorschein tritt, werden jene Eigenschaften des *halt nicht verstehen[s]* und des *[S]chwäche haben[s]* den *Kindern* als ganzheitliche, feststehende und beständige Eigenschaften der Person zugeschrieben.

Sm2: <Ja (sieht zu Sw2)>.

Blieben besagte *Kinder* im Sprechakt von Sw4 unbenannt und anonym, wird Sw2 als ein solches Kind nonverbal von Sm2 durch gezieltes Blick-Zuwerfen während eines bekräftigenden *Ja[s]* identifiziert.

Sw4: Und ähm //die schaffen das dann auch nicht und das ist auch blöd äh, dann kriegen die die halt diese Schwächen haben viel weniger Aufgaben auf und sagen dann halt, ja wir sind fertig//

Die Beschreibung der als naturwüchsig präsentierten Eigenschaften der Gruppe der *Kinder, die halt diese Schwächen haben*, führt Sw4 sodann in sich reproduzierender abgrenzender Weise fort, wobei nun neben dem *halt nicht verstehen* eben jenen *Kindern* ergänzend ein universelles *das dann auch nicht schaffen* zugeschrieben wird. Erneut wird in diesem Sprechakt auf die bereits von Sw2 thematisierte Quantität der Aufgaben eingegangen, wobei es nun die *Kinder* mit den zugeschriebenen Schwächen sind, welche per se *viel weniger Aufgaben* kriegen, worüber auch hier eine diesmal als *blöd* bewertete Verhältnismäßigkeit zu den anderen *Kindern* (ohne *Schwächen*) verbalisiert und darüber eine Differenzierung unter den *Kindern* hergestellt wird.<sup>4</sup> Dieses Weniger an Aufgaben exemplifiziert Sw4 anhand der paraphrasierten Aussage der ‚Schwächehabenden *Kinder*‘ und *sagen dann halt, ja wir sind fertig*, was die Separierung bezie-

4 Sw4 bezieht sich hier nicht mehr auf den Montag sondern auf zwei andere Tage, an denen kein Matheförderkurs parallel zur Lernzeit stattfindet und die Schüler\*innen, die den Kurs besuchen, an der Lernzeit teilnehmen.

ungsweise Differenzierung in der Gruppe sowie die damit einhergehende Ungerechtigkeitslogik auch in diesem Sprechakt mittels (Re-)Adressierung weiter fortschreibt.

Die Aussage wird in der nächsten Passage von der Schülerin Sw4 selbst nochmals paraphrasiert, während ein Teil der anwesenden Schüler\*innen Zustimmung via Nicken oder Blickkontakt signalisiert. Nachdem der Schülerin Sw2 mehrere (auffordernde) Blicke zugeworfen wurden, äußert sich diese selbst und sagt *Ja also zu/ // zum Beispiel ICH HABE DAS* wodurch nochmals deutlich wird, dass sich die Adressierungen der anderen Schüler\*innen sowie die strukturellen Adressierungen der Institution Schule, die Schülerin an einem Matheförderangebot teilnehmen zu lassen, in den Subjektstatus der Schülerin als rechenschwache Schülerin festschreibt.

## 7. Diskussion

Ganztagsschulen haben, entgegen der politischen Hoffnungen, keine oder nur sehr geringe und damit unbedeutende Effekte auf die Leistungen der Schüler\*innen. Dies ist mittlerweile durch zahlreiche empirische Studien belegt (u. a. Fischer et al., 2016; Strietholt et al., 2015; Steinmann et al., 2018). (Empirische) Erklärungsansätze, weshalb die leistungssteigernden Effekte ausbleiben, liegen bisher jedoch kaum vor. In diesem Beitrag wurde ein Modell aufgestellt, um nach möglichen Erklärungen zu suchen.

Das Modell geht davon aus, dass insbesondere leistungsschwache Schüler\*innen zu einer Teilnahme an Ganztagsangeboten gezwungen werden. Dieser Zwang verunmöglicht Bildungspotenziale und adressiert die leistungsschwachen Schüler\*innen wiederum als solche, sodass ein Teufelskreis entsteht. Diese Grundannahmen des Modells wurden in eine quantitative Forschungslogik übertragen. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass die beschriebenen Mechanismen so zutreffen, wie theoretisch angenommen: Schüler\*innen, die nicht freiwillig an Ganztagsangeboten teilnehmen, sind leistungsschwächer und eine Teilnahme hängt tendenziell sogar negativ mit der Entwicklung des Leseverstehens zusammen. Die Adressierungsprozesse, die diesem Modell theoretisch zugrunde liegen, konnten mit rekonstruierten Passagen aus einer Gruppendiskussion dargestellt werden. Hier zeigt sich, dass Schüler\*innen negative Zuschreibungen auf drei Ebenen erfahren und sie somit als leistungsschwache Schüler\*innen subjektiviert werden: Auf der ersten Ebene findet dies über die institutionelle Strukturierung der Schule statt, indem Schüler\*innen parallel zur Lernzeit exkludiert werden und durch den Besuch eines Förderangebots als ‚Leistungsschwache‘ sichtbar werden – im Sinne Bernfelds (1994, S. 28) können wir demnach sagen, dass „die [Ganztags]Schule als Institution subjektiviert“. Deshalb ist auch der These, dass spezielle Förderprogramme für Bildungsbenachteiligte möglicherweise erfolgsversprechender seien (u. a. Steinmann & Strietholt, 2019), zu widersprechen. Auf der zweiten Ebene wird sichtbar, wie dieser Prozess von den Schüler\*innen selbst fortgeschrieben wird, indem Schüler\*innen in Förderangeboten als ‚Andere‘ mit einer ‚Leistungsschwäche‘ von ihren Mitschüler\*innen adressiert werden und sie die Zuschreibungen der Schule als auch

der Mitschüler\*innen selbst in ihren Subjektstatus aufnehmen (3. Ebene) und so zu ‚leistungsschwachen‘ Schüler\*innen (gemacht) werden.

Mögliche Potenziale, die in den Förderangeboten liegen, können von Schüler\*innen aufgrund dieser (Re-)Adressierungen und Subjektivierungen nicht genutzt werden – tendenziell empfinden Schüler\*innen diese Angebote aufgrund äußerer Strukturen sogar als Bestrafung. Diese Mechanismen tragen letztlich dazu bei, dass Ganztagsangebote nicht die erhofften Effekte zeigen, insbesondere für leistungsschwächere Schüler\*innen. Es werden somit eher vorhandene Unterschiede manifestiert. Zugleich entsteht damit ein Paradoxon: Ganztagsangebote subjektivieren Schüler\*innen als Leistungsschwache und sind kaum dafür geeignet, sie aus bestimmten Zuschreibungen herauszulösen. Jedoch nehmen gerade die Schüler\*innen, die eine Förderung benötigen, seltener freiwillig an entsprechenden Angeboten teil. Diese zu einer Teilnahme zu zwingen ist jedoch keine Option.

Ein Ausweg aus dieser Paradoxie wäre eine gemeinsame Förderung von Schüler\*innen in Angeboten (etwa Lernzeiten), anstelle einer Exklusion in Förderangeboten. Unsere Befunde zeigen jedoch, dass differenzierte Aufgabenstellungen von Kindern als ungerecht empfunden werden. Ebenso können Adressierungen der Lehrkräfte bei (selbständigen) Arbeitsphasen, Schüler\*innen etwa als Hilfebedürftige oder auch Leistungsschwache subjektivieren (Reh et al., 2015). Überlegungen, wie Lernen und Fördern in Schule so zu gestalten ist, dass Zuschreibungen ausbleiben oder zumindest nicht nachteilig für entsprechende Schüler\*innen sind, ist demnach eine zentrale Herausforderung für die Ganztagschulpraxis und -forschung. Linberg, Struck und Bäumer (2018) kommen beispielsweise zu dem Befund, dass Angebote, die als attraktiv bewertet werden, leistungsfördernd sein können. Dies kann durchaus in Übereinstimmung mit unseren Befunden gelesen werden. Entsprechend sollte eruiert werden, wie es gelingen kann, dass leistungsschwächere Schüler\*innen lernfördernde Angebote als attraktiv beurteilen. Dies ist auch anschlussfähig an aktuelle Diskussionen über eine jugendgerechte Ganztagschule, mit dem Plädoyer, stärker die Perspektiven Adoleszenter einzuholen (Graßhof & Haude, 2019; Sauerwein & Belz, 2019).

In Bezug zu anderen Forschungsbefunden, die zeigen, dass Kinder höherer sozialer Herkunft häufiger freiwillig eine Ganztagschule besuchen (Pupeter & Hurrelmann, 2013), und die Qualität von Angeboten bei freiwilliger Teilnahme besser beurteilt wird (Sauerwein, 2017), sprechen unsere Befunde dafür, Kindern und Jugendlichen bei der Auswahl ihrer Angebote mehr Mitsprachemöglichkeiten einzuräumen und von dem verpflichtenden Besuch einzelner Angebote Abstand zu nehmen. Auch Sauerwein et al. (2019) argumentieren, dass Ganztagschule die Logik, die Bildungsungleichheiten entstehen lässt, kaum durchbricht und plädieren in diesem Sinne für eine stärkere sozialpädagogische Ausrichtung von Ganztagschulen, mit Sozialpädagog\*innen, die nicht die Rolle von Hilfslehrkräften übernehmen, sondern als Begleiter\*innen Chancen und Bildungsmöglichkeiten aufzeigen, die die Schüler\*innen jedoch selbstbestimmt wählen. Dies würde auch bedeuten, Kindern und Jugendlichen mehr Vertrauen hinsichtlich der Gestaltung ihrer eigenen Bildungsbiografie entgegenzubringen, ohne naiv die Bedeutung etwa von sozialer Herkunft auf jene zu negieren.

Mit den Ergebnissen haben wir einen Blick auf einen kritischen Aspekt von Ganztagschule gelegt und versucht, ausbleibende Effekte zu erklären. Die uns zur Prüfung dieser Annahmen zur Verfügung stehenden Daten weisen jedoch einige Einschränkungen auf: Die Stichprobe bzw. die an Leseangeboten teilnehmende Anzahl der Schüler\*innen ist sehr gering. Doch ist dies für sich genommen bereits ein Ergebnis – denn nur wenige Schüler\*innen nehmen an spezifischen Förderangeboten teil. Ferner beziehen wir Daten von zwei getrennten Studien mit ein, die nicht direkt miteinander verknüpft werden können und unterschiedliche Angebotsinhalte thematisieren. Es wäre gehaltvoller, die Aussagen der Schüler\*innen in den Gruppendiskussionen direkt mit den quantitativen Daten zu verbinden, was in zukünftigen Arbeiten eingeholt werden könnte.

## Literatur

- Allmen, B. v., Schüpbach, M., Frei, L., & Nieuwenboom, W. (2017). Tagesschulangebote und Schulleistungsentwicklung. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tageschulen. Ein Überblick* (S. 229–248). Wiesbaden: Springer.
- Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie, Positionen*. Hamburg [u. a.]: VSA.
- Andresen, S. (2016). Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagschule: Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 830–833.
- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H., & Wimmer, H. (2005). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufe 5–8 (SIS 5–8)*. Bern: Hans Huber.
- Balzer, N., & Ludewig, K. (2012). Quellen des Subjekts: Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 95–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellin, N., & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch die Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? *Empirische Pädagogik* (24), 93–112.
- Bernfeld, S. (1994). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BMBF (2003). *Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“: Ganztagschulen. Zeit für mehr*.
- Brisson, B., Sauerwein, M., Heyl, K., & Theis, D. (2019). StEG-Tandem: Eine Schulentwicklungsstudie zur Einführung von kooperativen Lernformen in Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten an Ganztagschulen. Hintergrund, Konzeption und erste Ergebnisse. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Hausaufgaben und Lernzeiten pädagogisch sinnvoll gestalten. Aktuelle Entwicklungen und Diskussionslinien* (Jahrbuch Ganztagschule, 2019/20, S. 121–138). Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik.
- Brümmer, F., Rollett, W., & Fischer, N. (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht: Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Butler, J. (2001a). *Antigones Verlangen: Verwandtschaft zwischen Leben und Tod*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2001b). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2012). Gender and Education. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 15–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record* 64, 723–733.

- Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Bildungsqualität und Wirkungen von Angeboten in der Ganztagschule: Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 757–759.
- Fischer, N. (2018). Ganztagschule als Bildungsraum (für alle?!) – Erkenntnisse aus 10 Jahren „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 214–225). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fischer, N., Brümmer, F., & Kuhn, H. (2011a). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 227–245). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Holtappels, H., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, I. (Hrsg.) (2011b). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D., & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 780–796.
- Fritzsche, B. (2012). Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens: Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graßhoff, G., & Haude, C. (2019). Der Ganzttag ohne die Jugend? Jugendtheoretische Perspektiven auf die Ganztagschule. *sozialmagazin* 44(1-2), 22–29.
- Klieme, E. (2018). Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlfis (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009). *Ganztagschule als symbolische Konstruktion: Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (Bd. 38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreutzer, C. (2012). Qualitätsmerkmale schulbezogener Jugendarbeit aufgezeigt an den aus dem Fachprogramm des Bayrischen Jugendrings geförderten Projekten. In M. J. Heibler & T. Schaad (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen* (Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis, S. 233–242). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Krinninger, D. (2013). Pädagogische Transformation von Anerkennung und Demokratie. In H.-R. Müller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen: Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 99–116). Opladen: Barbara Budrich.
- Kuhn, H., & Fischer, N. (2011a). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, H. P., & Fischer, N. (2011b). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule: Entwickeln sich Ganztagschüler/-innen besser? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S3), 143–162.
- Linberg, T., Struck, O., & Bäumer, T. (2018). Vorzug Ganztagschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(2), 1205–1227.

- Lossen, K., Tillmann, K., Holtappels, H., Rollett, W., & Hannemann, J. (2016). Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in Ganztagsgrundschulen: Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülerteilnahme und der Angebotsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 760–779.
- May, M. (2011). Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 189–200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H., & Schründer-Lenzen, A. (2010). *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. [https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf) [22.08.2019].
- Otto, H.-U., & Coelen, T. (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pupeter, M., & Hurrelmann, K. (2013). Die Schule: Als Erfahrungsraum immer wichtiger. In S. Andresen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Wie gerecht ist unsere Welt? (Kinder in Deutschland)*, S. 111–134). Weinheim: Beltz.
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“: Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 239–258). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen: Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–689.
- Radisch, F., Klieme, E., & Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(1), 30–49.
- Reh, S. (2013). Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen: Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 189–202). Paderborn: Fink.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen: Empirische Explorations zur Norm der Selbständigkeit. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjekten. In I. Miethe (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Leverkusen: Budrich.
- Ricken, N., & Balzer, N. (Hrsg.) (2012). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rose, N. (2012). Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In I. Miethe (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 111–126). Leverkusen: Budrich.
- Rose, N., & Koller, H.-C. (2012). Interpellation – Diskurs – Performativität: Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagsschule. Über Unterrichtsfor-*  
*schung und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M. (2018). Veränderungen der Jugendarbeit in Zeiten von Ganztagsschulen. *Sozial*  
*Extra* 62(6), 52–54. doi:10.1007/s12054-018-0101-8.
- Sauerwein, M., & Belz, U. (2019). Jugendgerechte Ganztagsschule. In T. Braun & K. Hübner  
(Hrsg.), *Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jug-*  
*endgerecht gestalten*. München: kopaed.
- Sauerwein, M., Thieme, N., & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagsschule? Ein  
Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*, 15, 81–97.  
doi:10.1007/s12592-019-00318-0.
- Schüpbach, M. (2014). Effects of extracurricular activities and their quality on primary school-  
age students' achievement in mathematics in Switzerland. *School Effectiveness and School*  
*Improvement*, 26(2), 279–295.
- Souvignier, E., Trenk-Hinterberger, I., Adam-Schwebe, S., & Gold, A. (2008). *FLVT 5–6 Frank-*  
*fürter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen: Manual*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagsschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten*  
*Befragung*.
- StEG-Konsortium (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterricht-*  
*licher Angebote: Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012–2015*.
- Steinmann, I., Strietholt, R., & Caro, D. (2018). Participation in extracurricular activities and stu-  
dent achievement. Evidence from German all-day schools. *School Effectiveness and School*  
*Improvement* 44(173), 1–22. doi:10.1080/09243453.2018.1540435.
- Steinmann, I., & Strietholt, R. (2019). Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprach-  
liche Kompetenzentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), 285–306.
- Steiner, C. (2011). Ganztagssteilnahme und Klassenwiederholung. In N. Fischer, H. Holtappels,  
E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung,*  
*Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztags-*  
*schulen (StEG)* (S. 187–206). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Strietholt, R., Manitiuis, V., Berkemeyer, N., & Bos, W. (2015). „Bildung und Bildungsungleich-  
heit an Halb- und Ganztagsschulen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 737–761.
- Sturzenhecker, B. (2004). Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bil-  
dung. *Neue Praxis*, 34(5), 444–454.
- Tillmann, K., Sauerwein, M., Hannemann, J., Decristan, J., Lossen, K., & Holtappels, H. G.  
(2017). Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergeb-  
nisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). In M. Schüpbach, L. Frei &  
W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 289–307). Wiesbaden: Springer.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wies-  
baden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Züchner, I., & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen – Ist die  
Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft  
und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 349–367.

**Abstract:** Based on the hoped-for but not seen effects of attendance at all-day schools, this article seeks theoretically and empirically justified explanations for failure of all-day school provision to compensate of performance deficits. With reference to subjectification theories, basic assumptions about a theoretical model are formulated to explain, why all-day school provision does not achieve the hoped-for effects. Results indicate that students cannot improve their performance through non-voluntary participation in reading support classes. This can be explained by the use oder subjectification processes in which students are continually constituted as under-achievers. Thus, all-day school provision intended to compensate for performance deficits become the reverse: a compensation trap.

**Keywords:** All-day Schools, Performance Deficits, Individual Support, Subjection, Support Trap

### **Anschrift der Autor\_innen**

Dr. phil. Markus N. Sauerwein, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung  
und Bildungsinformation,  
Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland  
Fliedner Fachhochschule Düsseldorf,  
Geschwister-Aufricht-Straße 9, 40489 Düsseldorf, Deutschland  
E-Mail: Sauerwein@dipf.de

Jana Heer, M. A., DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,  
Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland  
E-Mail: Heer@dipf.de