

Wunder, Dieter

Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]:
Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, S. 156-168. - (Jahrbuch
Ganztagschule; 2006)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wunder, Dieter: Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen -
In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]:
Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, S. 156-168 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-51465

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

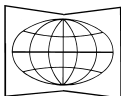
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2006

Schulkooperationen

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Karin Beher, Astrid-Sabine Busse,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Hans Haenisch, Wolfgang Harder,
Claudia Hermens, Ulrich Herrmann,
Katrín Höhmann, Heinz Günter
Holtappels, Peter Hottaß, Maria Icking,
Michael Klein-Landeck, Jens Lipski,
Gabriele Nordt, Rolf Richter, Georg Rutz,
Elisabeth Schlemmer, Thomas Schnetzer,
Uwe Schulz, Friedrich Schweitzer,
Guido Seelmann-Eggebert, Stefan Sell,
Karlheinz Thimm, Dieter Wunder,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2005

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenankunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Speziale Kataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung
der Firma Wehrfritz.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-89974180-3

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 6

Leitthema: Schulkooperationen

Ulrich Deinert/Maria Icking

Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum 9

Karlheinz Thimm

Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Perspektiven der Jugendhilfe 21

Jens Lipski

Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? 38

Berichte aus den Bundesländern

Karin Beher/Hans Haenisch/Claudia Hermens/Gabriele Nordt/Uwe Schulz

Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen 44

Guido Seelmann-Eggebert

Ganztagschulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit 54

Pädagogische Grundlagen

Wolfgang Harder

„Du musst dein Leben ändern“ oder: Wie wünschenswert ist die Ganztagschule? 64

Ulrich Herrmann

Ganztagschule: Rückwege aus Entfremdungen? Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit 73

Friedrich Schweitzer

Ganztagsschule und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung,
interreligiöses Lernen 84

Elisabeth Schlemmer

Schwierige Familienbiografien von Kindern –
ein Fall für die Ganztagschule? 91

Stefan Appel

Der Ganztagschultest 100

Stefan Sell

Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue Anforderungen an das Leitungspersonal 108

Praxis

Astrid-Sabine Busse

Die Grundschule in der Köllnischen Heide –
ein Lebensraum für Kinder 120

Guido Seelmann-Eggebert

Mittagessen an Ganztagschulen – das Versorgungskonzept an der
IGS Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden 130

Peter Hottaß

Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule 139

Michael Klein-Landeck

Filmbesprechung „Treibhäuser der Zukunft“ 148

Stefan Appel

Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagschule 151

Wissenschaft und Forschung

Dieter Wunder

Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf
unsicheren Grundlagen 156

Katrin Höhmann/Heinz Günter Holtappels/Thomas Schmetzer

Ganztagschule in verschiedenen Organisationsformen –
Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung 169

Thomas Coelen

Synopse ganztägiger Bildungssysteme
(Teil 2 zum Beitrag im Jahrbuch 2005) 187

Nachrichten

Peer Zickgraf

Bericht über den Ganztagsschulkongress zum Begleitprogramm
„Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ am 17. und 18. September 2004 201

Rolf Richter/Georg Rutz

Ganztagsschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung
des Schultages. Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes GGT e.V.
17.-19. November 2004 in Essen 207

Ralf Augsburg

„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“
12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in Osnabrück 218

Georg Rutz

50 Jahre Ganztagsschulverband. Gemeinnützige Gesellschaft
Tagesheimschule e.V. Frankfurt 223

Stellungnahmen/Empfehlungen

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule 231

EKD

Ganztagschule – in guter Form! 235

AK GEM

Stellungnahme des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung behinderter
und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM) zur
Berliner Ganztagschulentwicklung 248

Verband der Waldorfschulen

Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagschule 253

Bundesjugendkuratorium

Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche 257

Anhang

GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände) 276

GGT-Beitrittsformular 279

Autorinnen und Autoren 281

*Dieter Wunder**

Die Ausbreitung der Ganztagsschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen¹

Zum Verhältnis von Politik und Wissenschaft

Bei der gegenwärtigen, politisch geförderten Ausbreitung von Ganztagsschulen in Deutschland klafft eine Lücke zwischen Absicht und Verwirklichung. Als Vormittagsschule hat die Schule eine fest umrissene Gestalt, auch wenn sie überholt sein mag (so die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2004), der Ganztagschule fehlt eine solche – ungeachtet dessen hat sie seit kurzem Konjunktur. Die Politik will die Ganztagsschule entsprechend dem Bedarf bei Eltern, möglichst flächendeckend, einführen. Sie kennt vage das Rahmenkonzept Ganztagsschule, die Schulen haben gewisse Erfahrungen, welche Aufgaben geleistet werden können, aber eine präzise Vorstellung über gute Ganztagsschule gibt es nicht. Die Erziehungswissenschaft spielt eine marginale Rolle bei ihrer Entwicklung.

I. Die überraschende Konjunktur der Ganztagsschule seit 2000

Seit etwa 2000 ist die Ganztagsschule in der politischen Diskussion und wird von führenden Politikern vorangetrieben. Bemerkenswert daran ist die Tatsache, dass nicht Bildungspolitiker den Anstoß gaben, sondern ‚Generalisten‘ wie die Ministerpräsidenten Beck und Stoiber oder der ehemalige SPD-Spitzenkandidat in Hessen, Bökel. Am meisten Aufsehen hat das Programm der rot-gelben Koalition in Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 2001 erregt, denn es sieht die Einführung von etwa 300 Ganztagsschulen bis zum Ende der Legislaturperiode vor; das pädagogische Personal wird großzügig aus dem Landesetat finanziert. Die rot-grüne Koalition auf Bundesebene hat 4 Mrd. € an Sachmitteln für die Jahre 2002/2006 bereitgestellt. Länder jeder politischen Couleure sind am Ausbau von Ganztagsschulen interessiert; Kommunalpolitiker spielen dabei oft eine dominierende Rolle. Im Gegensatz zu

* Dieser Beitrag erschien erstmals in: Popp/Reh (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Weinheim u. München 2004, S. 217-230, und wird hier mit freundlicher Genehmigung des Verlages abgedruckt.

früher kann nicht mehr davon gesprochen werden, es handele sich um ein sozialdemokratisches Projekt – Ganztagschule findet ebenso bei CDU-Politikern Anklang.²

Einigkeit unter den Politikern besteht auch darin, dass Ganztagschulen nicht verpflichtend sein sollen, sondern ein Angebot für die Eltern, die es wünschen. Mithin erfolgt zwar keine Umstellung des Schulsystems eines Landes, aber in dieses System wird an vielen Schulen – entsprechend den Vorgaben einer Landesregierung und/oder Bedürfnissen einer Kommune – ein neues Element eingeführt oder verstärkt.³ Die Verantwortung für die Ausgestaltung liegt primär bei der einzelnen Schule, zentrale Vorgaben sind minimal. Die Kommunen sind an der Umstellung immer mitbeteiligt, politisch als Schulträger, administrativ qua Raumprogramm, vielfach auch mit Personalmitteln. Politik wie Schulen stehen mithin vor einer großen neuen Aufgabe. Eine viele Schulen erfassende Reform wird in Zeiten knapper Kassen in Gang gesetzt.

Entgegen mancher öffentlichen Wahrnehmung begann der Siegeszug der Ganztagschule bereits vor PISA. Dessen Ergebnisse gelangten am 4.12.2001 in die Öffentlichkeit. Das rheinland-pfälzische Regierungsprogramm stammt aus dem Frühjahr 2001. PISA hat die neue Ganztagschulbewegung bildungspolitisch gestärkt (insbesondere durch die KMK-Erklärung zu PISA am 7.12.2001), stand aber nicht an ihrem Anfang. Die Ganztagschulkonjunktur hat eigene Gründe – in der Gesellschaftspolitik. Frauen sollen Familie (sprich Kinder) und Beruf besser miteinander vereinbaren können (frauenpolitische Sorge), damit zum einen wieder mehr Kinder geboren werden (demographische Sorge) und zum andern die Qualifikationen junger Frauen vom Arbeitsmarkt genutzt werden können (arbeitsmarktpolitische Sorge). Bei Kommunalpolitikern treten weitere handfeste Gründe hinzu: man will sich präventiv um Kinder und Jugendliche kümmern, damit sie nicht der Jugendhilfe zur Last fallen, sondern arbeitsmarktrelevante Abschlüsse erreichen.

Bemerkenswert an der politischen Lage ist die Tatsache, dass die Politiker – schon vor PISA – alle ihre Hoffnungen auf die Schule setzen, nicht auf Jugendarbeit, obwohl diese die meisten Ziele der Politiker auch befriedigen könnte.⁴ Jugendhilfe und Schule streiten sich über die Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche außerhalb der verpflichtenden Kernunterrichtszeit (täglich bis zu 6 Unterrichtsstunden). Die Schule besitzt offensichtlich die politisch besseren Karten – dennoch es ist misslich, wenn die Fachleute für Jugendliche bei der Entwicklung der Ganztagschule abseits stehen oder nur hilfswiese herangezogen werden. Der Schule in Ganztagsform wächst gegenüber der Vormittagschule eine umfangreichere pädagogische Aufgabe zu, die ohne die spezifische Kompetenz von sozialpädagogischen Fachkräften schwer zu bewältigen sein dürfte. Dessen sind sich die Beteiligten wohl meist bewusst; wie und in welcher Form aber die Kooperation am besten zu bewerkstelligen sei, ist eine offene Frage.⁵

Gegenüber dem notwendigerweise diffusen Bild von Jugendarbeit bietet die Schule tatsächlich oder scheinbar den Vorteil klarer Strukturen sowie vorhandener Infrastruktur, an die der Ausbau der Vormittagsschule zur Ganztagsschule gut und einleuchtend anknüpfen kann. Der Neigung zur Schule liegt aber sicherlich auch die Hoffnung zugrunde, derart pädagogische Probleme vielleicht leichter zu lösen. Schule hat, auch wenn die Ganztagsschule eine Angebotsschule ist, bis zu einem gewissen Grad immer verpflichtenden Charakter. Kinder können dort etwas lernen – die verbrachte Zeit und die aufgewandten Investitionen scheinen Erfolg zu bringen.

Die Frage allerdings, wie die Ganztagsschule genau aussehen soll und was sie nachweisbar zu leisten hat, wird von der Politik zunächst einmal als *cura posterior* angesehen. Die pädagogische Frage nach der Gestalt dieser Schule scheint zudem beantwortet zu sein: es gibt bereits viele solcher Schulen in Deutschland, im Ausland ist sie die vorherrschende Form. Politiker beschäftigen die Finanzierung: Landesregierungen und Kommunen spielen einander in den meisten Ländern den teuren Ball zu.

II. Die Ganztagsschule ist auf dem Weg zu Lösungen, heute gibt es noch eine Vielzahl offener Probleme

Ganztagsschule hat sich erst seit etwa 30 Jahren als Begriff durchgesetzt, vorher galt der Begriff Tagesheimschule als zutreffender, entsprechend hieß der zuständige Fachverband lange Zeit ausschließlich Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule, heute noch Bestandteil des Namens des Ganztagsschulverbandes. Dennoch ist Ganztagsschule nicht der einzige Begriff der Politiker für ihre Absichten, daneben verwenden sie die Begriffe Ganztagsangebot und Ganztagsbetreuung, wie z.B. im Koalitionsabkommen der Bundesregierung vom Oktober 2002.⁶ Betreuung meint kaum Schule, eher Jugendarbeit; Angebot lässt offen, was gemeint ist. Politiker wollen Kinder und Jugendliche gut ‚betreut‘ sehen: ob dem eine eher schulische oder eher sozialpädagogische Konzeption zugrunde liegt, erscheint vielen sekundär. Die Unklarheit in der Sache kommt auch in der unterschiedslosen Verwendung der Begriffe Erziehung, Betreuung und Angebote zum Ausdruck. Anscheinend hat die zuständige Fachwissenschaft wie die entsprechende Publizistik das Feld nicht so aufgearbeitet, dass Laien, z.B. die Politiker, sich ein klares Bild des Gemeinten machen könnten. Bezeichnenderweise heißt eine der wichtigen wissenschaftlichen Fachveröffentlichungen „Ganztags-erziehung in der Schule“ (Holtappels 1995a), die dortigen Aufsätze konzentrieren sich auf die erzieherische Dimension der Ganztagsschule. Offensichtlich fehlt politisch wie pädagogisch eine klare Vorstellung von Ganztagsschule – verständlich, wenn man die komplexe Geschichte der heutigen Ganztagsschule sich in Erinnerung ruft (vgl. Ludwig 1993). So blicken maßgebende Wissenschaftler auf Ganztagsschule mit der gesellschaftspolitischen Brille; Baumert definiert 1994 Ganztagsschule aus dem Funktionsverlust von

Familie (vgl. Baumert 1994, S. 238), 2003 zusammen mit Cortina und Leschinsky aus dem Strukturwandel von Kindheit und Familie (vgl. Baumert u.a. 2003, S. 105ff.). Radisch/Klieme (2003) sehen primär sozialpolitische, sekundär bildungspolitische Argumente.

Eine seriöse Antwort auf die Frage, was Ganztagschule sei, kann auf zwei Arten gegeben werden. Man kann die pädagogischen Ziele zum Ausgangspunkt der Überlegungen machen und von daher ihre Gestalt bestimmen. Wer die öffentlichen, aber auch fachlichen Diskussionen zur Begründung von Ganztagschule verfolgt, kann daraus eines mit Sicherheit entnehmen: Die Ganztagschule ist eine phantastische Schule, weil sie eine Vielzahl von Zwecken erreichen kann. Schon der Bildungsrat wusste 1968 10 Aufgaben zu benennen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1968, S. 17ff.). Diese Illusion der Überforderung ist ein wesentlicher Bestandteil der heutigen Ganztagschuldiskussion.⁷ Die theoretische Debatte verbleibt vielfach auf dieser Ebene und stellt sich nicht dem Problem einer realistischen Aufgabenbeschreibung. Dies ist sicherlich keine spezifische Situation der Ganztagschule, sondern eine der Pädagogik insgesamt. Die Situation ähnelt dem Beginn der Gesamtschulbewegung.

Üblich ist ein pragmatischer Zugang zur Bestimmung von Ganztagschule. Aus der Praxis leitet man ihre Gestalt ab, so das Handbuch Ganztagschule (vgl. Appel 2003, 82), das als wesentliche inhaltliche Elemente die Folgenden sieht:

- der Zusammenhang von Vor- und Nachmittag, also die Einheit der pädagogischen Anstalt Schule;
- alternative Unterrichtsformen;
- Hausaufgabenbearbeitung und Fördern;
- Freizeitaktivitäten.

Diesen Elementen fehlt die Eindeutigkeit des fachlich strukturierten Vormittags. Ganztagschule ist eine Blaupause, deren Konkretisierung jeweils von jeder Schule vorzunehmen ist: erst dann wird klar, was eine Ganztagschule im Vergleich zur Vormittagsschule eigentlich ist (vgl. Wunder 2003). Vereinfacht gesagt, weder liegen fertige Konzepte der Praktiker vor noch gibt es präzise Aussagen aus der Wissenschaft über optimale Formen der Ganztagschule. Wenn ich im Folgenden vorhandene Probleme zugespitzt benenne, ist dies kein Urteil über die Arbeit bestehender Schulen, wohl aber über die öffentliche Debatte.

Grundfrage einer mehr Lebenszeit von Jugendlichen beanspruchenden Schule muss es sein, wofür diese zusätzliche Zeit genutzt werden kann und darf. Da sie endlich ist,⁸ kann nur wenig geleistet werden. Wenn die Wahl von Angeboten durch die Schüler (oder die Zuweisung an unterschiedliche Kurse) ein Element der Schule ist, so begrenzt die Zahl der Schüler und die der eingesetzten Erwachsenen überdies die Möglichkeiten. Der Ausweg, den die Gesamtschule einst nahm – Errichtung von Großschulen –, ist sicherlich mit gutem Grund ausgeschlossen. Eine Hierarchie der Aufgaben ist notwendig, eine Reduktion der Ansprüche unerlässlich.

Eine Lösung der erwähnten Probleme besteht darin, dass eine Ganztagschule sich für einen ihrer Gegebenheiten spezifischen Weg entscheidet. Schon eine auch nur oberflächliche Kenntnis vieler Ganztagschulen in der Bundesrepublik macht deutlich, dass es keinen einheitlichen Typ gibt und auch nicht geben sollte. Akzente werden unterschiedlich gesetzt, beruhend auf den Vorerfahrungen eines Kollegiums, regionalen Schulstrukturen, lokalen Bedürfnissen, Positionen der Eltern und Schülerinnen und Schüler, Kompetenzen der beteiligten Personen. Dennoch stellt sich die Frage, nach welchen pädagogischen Kriterien eine Schule sich als gut und erfolgreich erweist.

Erwägungen solcher Art kann man beiseite lassen, wenn man pragmatisch vorgeht. Da sind die (Haus)Aufgaben zu erledigen. Freizeit muss zu ihrem Recht in organisierter und nichtorganisierter Form kommen. Fördern ist auch vorzusehen, z.B. für Migrantenkinder. Schon ist die knappe Zeit verplant. Einen anderen Weg schlug Rheinland-Pfalz ein: es bestimmte vier Elemente – Unterrichtsergänzung, Projekte, Fördern und Freizeit. Da die Schulen mit dieser Vorgabe sehr frei umgehen können, steht die Realisierung zuweilen der zuvor skizzierten Möglichkeit nahe.

Solcher Blick auf die Praxis wirft die Frage auf: ist die Ganztagschule im Grunde eine Schule, die für Mittagessen, (Haus)Aufgaben und Freizeit sorgt? Ist das ihr berechtigter Kern und müssen alle Überlegungen sich darauf konzentrieren? Wenn dem so wäre, könnte man dann nicht auch ernsthaft erwägen, ein Konzept wie in England zu prüfen: z.B. später Unterrichtsbeginn, vier Stunden Unterricht, Mittagspause, zwei Nachmittagsstunden? Diese Schule würde nicht mehr Zeit beanspruchen als eine Vormittagschule, allerdings würde die Zeit kinder- und jugendfreundlicher als bei uns genutzt.

Die offenen Probleme der Ganztagschule lassen sich am schärfsten durch das Beispiel Hausaufgaben verdeutlichen. „Für die Lösung des Hausaufgabenproblems gibt es eigentlich eine ganz einfache Lösung: die Ganztagschule“ (Kohler 2002, 31). Diese plakative Aussage einer der wenigen Hausaufgabenexperten in der Bundesrepublik erstaunt, denn jeder Blick in die Praxis wie in die Literatur zeigt, dass es sich um ein ungelöstes Problem handelt. „Obwohl die Mehrheit der bundesdeutschen Ganztagschulen die eigene Zuständigkeit bei der Gestaltung und Lösung des Aufgabenproblems erkannt hat und die Begründungen dafür akzeptiert, erscheint die Umsetzung halbherzig, lückenhaft und vielfach unprofessionell“ – urteilen Appel und Rutz (Appel 2003, 133). Ein Gedankenexperiment mag dieses Urteil erhärten. Wenn Erlasse und Empfehlungen für 12-jährige Schülerinnen und Schüler täglich 45 Minuten Hausaufgaben vorsehen würden,⁹ wäre die zusätzliche Zeit einer Ganztagschule, ob sie am Nachmittag stattfindet oder in den Tageslauf einbezogen wird, zur Hälfte verbraucht. Für den Rest der vorgesehenen Zeit bleiben all die anderen Aufgaben.¹⁰

Indem jedermann, jede Frau Hausaufgaben als wesentliches Element der Ganz-

tagsschule ansieht, wird eine zugrundliegende Frage übergangen: Das Problem Hausaufgaben stellt sich deswegen, weil Kindern und Jugendlichen einer Ganztagschule in ihrer nichtschulischen Zeit nicht noch Hausaufgaben zugemutet werden sollen: nicht um bessere Pädagogik geht es, sondern um richtiges Leben; mehr an Lebenszeit darf die Schule nicht in Anspruch nehmen. Das schlechte Gewissen gegenüber den Jugendlichen zwingt also, die ‚natürlichen‘ Hausaufgaben in schulische Obhut zu nehmen und ihnen damit ihren bestimmenden Charakter – *Hausaufgaben* – zu nehmen. Der Bildungsrat antwortete auf dieses Dilemma, indem er diese Aufgabe erst als zweite der Ganztagschule benannte, an den Anfang des spezifischen Auftrages die Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts stellte; er schlägt an Stelle der Hausaufgaben Arbeitsstunden vor, bei denen er eine Reihe pädagogischer Vorteile gegenüber Hausaufgaben sieht (vgl. Deutscher Bildungsrat 1968, 18 f.).

Aus einer pädagogischen Sicht, die sich um die optimale Gestaltung von Schule kümmert, müsste es positiv um die Frage gehen, welche Aufgaben bisher mehr oder weniger recht und schlecht durch Hausaufgaben erfüllt wurden und ob diese Aufgaben in der Ganztagschule – in welcher Form? – besser als durch Hausaufgaben erfüllt werden können. Zu fragen wäre etwa, welches die besten Formen der Übung sind, des Vokabellernens, des vorbereitenden Lesens, des Memorierens usw. Es wäre Abstand zu nehmen von einem Denken, das die Hausaufgabenzeit in die Schule hineinnimmt und daher den hausaufgabenbezogenen Unterricht so belässt, wie er schon immer war. Unterricht müsste sich ändern; eine Didaktik der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts für jedes Fach wäre zu entwickeln. Auf jeden Fall handelt es sich um ein schwieriges Unterfangen, das den Gewohnheiten von Lehrpersonen widerspricht und Eltern in Verwirrung stürzen kann. Wer sich in der Literatur dazu Hilfe erhofft, tut dies vergeblich.¹¹ Wie schwierig ein solches Vorhaben ist, zeigt sich darin, dass eine zielbezogene Aufbereitung von Aufgaben der unterschiedlichen Fächer kein Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion ist. Bei diesen Erwägungen ist zudem nicht hinreichend geklärt, welche Leistungen das Elternhaus im Zusammenhang der Hausaufgaben erbringt, eine Frage, die der Forschungsbericht Radisch/ Klieme (2003, 28 ff.) erneut aufwirft.¹²

Geht man die unterschiedlichen, gegenüber der Vormittagsschule erweiterten oder veränderten Aufgaben der Ganztagschule durch und fragt nach den zugrundeliegenden Konzepten, so ergeben sich unzählige Fragen, für die eine einzelne Schule zwar (bessere oder schlechtere) Lösungen gefunden hat, aber keine abgerundeten, übertragbaren Konzepte. Die heutigen Ganztagschulen sind sehr lebendige Schulen, die sehr unterschiedliche Ausformungen entwickelt, aber noch nicht ihre grundlegende Gestalt gefunden haben, die ungeachtet der Vielfalt als Leitidee für alle Ganztagschulen dienen könnte.

III. Welche Rolle für den Aufbau der Ganztagschule spielt systematisches Wissen, gesammelte Erfahrung und ihre Reflexion?

Ursula Neumann und Jörg Ramseger beurteilten in ihrem Gutachten für die zuständige Hamburger Behörde 1991 die Schwierigkeiten des Aufbaus von Ganztagschule wie (anscheinend auch) den Zustand des Wissens in der Form, dass sie die Einführung neuer Ganztagschulen zwar befürworteten, aber von einer ‚massenhaften‘ Ausbreitung abrieten (vgl. Neumann/Ramseger 1991, 8). Solche ‚Resignation‘ hat Gründe auch in der Erziehungswissenschaft.

Die Ganztagschule steht (bisher) nicht im Zentrum von Erziehungswissenschaft, auch wenn zahlreiche Wissenschaftler sie als notwendige Reform empfehlen. Das Stichwort Ganztagschule fehlt in angesehenen Nachschlagewerken wie etwa in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.¹³ Die wissenschaftliche Ganztagschulunft ist an einer Hand aufzuzählen – Bargel, Holtappels, Ipfing, Ludwig; andere Erziehungswissenschaftler haben sich mit Ganztagschule kaum beschäftigt, auch wenn die Vordenker seit 1945 sich durchaus sehen lassen können: Herman Nohl, wie Ludwig überzeugend nachweist (vgl. Ludwig 1993, 370-414), Hans Wenke (1958), der Soziologe Hans Linde (1963) und Joachim Lohmann (1965).

Die Literatur über Ganztagschule ist in der großen Mehrheit offiziell oder offiziös oder wird von den Verbänden, voran dem Ganztagsschulverband, bestimmt;¹⁴ dass deren Vertreter denn auch das Handbuch zum Thema verfassten, ist angesichts des Forschungsstandes zwingend. Versucht man die Themen der Literatur auszuzählen, so stehen organisatorische Fragen, praktische Probleme, die Politik und die Begründung im Vordergrund. Die Literatur der letzten zwanzig Jahre ist überschaubar; sie ist zwar umfangreicher als die über Freizeit, aber geringer als die über Hausaufgaben; weit reichlicher werden die Schulformen behandelt.¹⁵

Die vorhandene Forschung hat begrenzten Aussagewert. „Die meisten (empirischen DW) Untersuchungen (zu Ganztagschule DW) befassen sich fast ausschließlich mit der Analyse von Einschätzungen durch Eltern und Lehrer; gemessene Effekte bei den Schüler/innen treten dagegen in den Studien eher nur randseitig zum Vorschein, zumeist im Hinblick auf Wohlbefinden und Belastung der Lernenden. Zu lernbezogenen und erzieherischen Wirkungen von Ganztagschule liegen weder umfassende Primäranalysen, noch hinreichende Erkenntnisse zu einzelnen ganztagschulspezifischen Dimensionen vor“ (Holtappels 1995b, 35). Diese Einschätzung bekräftigen Carle und Holtappels mit der Aufstellung eines umfangreichen Forschungskataloges (vgl. Carle/Holtappels 1995, 285-287). Erstaunlich angesichts dieser Forderungen ist die Tatsache, dass seither dieses Programm auch nicht ansatzweise abgearbeitet wurde. Radisch/Klieme (2003) folgern: „Der derzeit forcierte Ausbau von Schulen mit ganztägigen Angeboten vollzieht sich also bislang weitestgehend ohne empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die spezifischen

Vorteile, aber auch über die evtl. Schwierigkeiten und Probleme von ganztägigen Schulmodellen.“ Dementsprechend legen sie ein zweiseitiges Forschungskonzept vor (vgl. Radisch/Klieme 2003, 40 ff.). Aus der Sicht der pädagogischen Praxis fehlt es insbesondere an einer Übersicht über die unterschiedlichen Modelle in der Praxis, auf die Politik sich stützen könnte.

Für diesen Teilbereich der Pädagogik wird die Kritik bestätigt, die Hans Weiler an den deutschen Erziehungswissenschaften übte (vgl. Weiler 2003, insbes. 185 f., 188): „Bildungspolitische Entscheidungen sind (...) auf wissenschaftliche Grundlegung, Begleitung und Bewertung angewiesen. (...) Was immer sonst auch Wissenschaft sein mag und sollen kann – sie hat für *die* Bereiche gesellschaftlicher Wirklichkeit, für die sie Kompetenz beansprucht, auch eine unerlässliche Orientierungs-, Begründungs- und Bewertungspflicht, der sie sich nicht entziehen kann. (...) Für den Bereich Schule und Hochschule aber (...) leistet die Erziehungswissenschaft in Deutschland nicht im Entferntesten das, was sie leisten sollte und was sie (...) leisten könnte.“ Weiler traf auf heftigen Widerspruch seitens der Erziehungswissenschaft, insbesondere des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; auf einer Tagung der Max-Traeger-Stiftung, knapp ein Jahr (Jan. 2003) nach Weilers Vortrag, wurde manche seiner Aussagen relativiert, ohne dass die Kernaussage zurückgewiesen werden konnte. Für den Bereich Ganztagschule ist die Kritik zu bestätigen.

Für die Auseinandersetzung mit Weiler ist es zweckmäßig, die unterschiedlichen Felder, auf denen Bildungspolitik und (praktisch ausgerichtete) Erziehungswissenschaft sich begegnen, zu beschreiben. Im Vordergrund stehen einerseits, seit der empirischen Wende der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren, begleitende und auswertende Auftragsforschungen für bildungspolitische Innovationen (vgl. Weishaupt 1992), andererseits die politische Beratungstätigkeit von Erziehungswissenschaftlern als Person oder über Kommissionen, wobei sie ihre allgemeine wissenschaftliche Kompetenz einbringen, ohne dass diese direkt mit Forschungen verbunden sein muss (vgl. Weegen 2002). ‚Grundlegung‘ im Weilerschen Sinne, also Forschung auf Vorrat, indem ein Wissenschaftler ohne expliziten Auftrag Probleme erforscht, spielt so gut wie keine Rolle. Zwar hatte Tillmann (vgl. Tillmann 1991, 968) für die Erziehungswissenschaft im Verhältnis zur Politik auch eine konstruktive Option postuliert: „Sie erfindet pädagogische Neuerungen – oder ist doch zumindest in Kooperation mit Praktikern an solchen Erfindungen und ihrer Weiterentwicklung beteiligt“ – aber diese fehlt im Fall Ganztagschule.

Weiler begründet das Defizit mit dem Zustand der Erziehungswissenschaft – ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition, der Geringschätzung empirischer Forschung, der Belastung aus der bildungspolitischen Involviertheit in den 60er und 70er Jahren, der organisatorischen Verankerung in den Hochschulen (vgl. Weiler 2003, 194-196). Weilers Positionen entsprechen in vielem den 1992 von H. Weishaupt formulierten.¹⁶

Entgegen Weiler ist zwar festzustellen, dass empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft inzwischen an vielen Stellen eine gewichtige Rolle spielt. Wenn dennoch Carle/Holtappels vor Jahren eine lange Liste von Forschungsdesideraten formulierten und das DIPF diesen Katalog 2003 variiert, ohne dass etwas abgearbeitet wäre, so erklärt sich dieser Mangel durch mehrere Umstände. Ganztagschule war bis vor kurzem in ein Randdasein verbannt, daher waren politisch verfügbare Forschungsmittel kaum vorhanden. Dazu mag beigetragen haben, dass nach der Phase der Gründung von Ganztags Gesamtschulen kein Landespolitiker, sondern nur noch Kommunalpolitiker zuständig waren. Eine aus eigenständigen Wissensmitteln finanzierte Forschung fand ebenfalls nicht statt,¹⁷ was mit der relativ geringen Zahl an Ganztagschulen zusammenhängen mag, aber auch die Isolation des Interesses an den Ganztagschulen verkörpert, denn Karriereaussichten wie wissenschaftliche Kommunikation werden nicht unbedingt gefördert. Der Verdacht Weilers, dass es „eine ganz außergewöhnliche Indifferenz gegenüber der Praxis von Erziehung“ gebe (Weiler 2003, 194), wird insofern bestätigt; die Ganztagschule erscheint zudem als ein banaler Aspekt der Praxis.

Als wesentlich für den festgestellten Mangel schätze ich die Belastung der Erziehungswissenschaft durch die Teilnahme an Bildungspolitik in der Phase der Bildungsreform ein. K.-J. Tillmann hat in der Reflexion über die Reformphase gefolgert: „Für die *Erziehungswissenschaft* folgt daraus, dass unter ihrem Dach nicht länger nach einem verengten Modell von Politikberatung gearbeitet werden sollte, das auf die Produktion von Entscheidungswissen für regierende Politiker und Politikerinnen setzt“ (Tillmann 1991, 955-74). In diese Distanzierung floss offensichtlich eine die Erziehungswissenschaft kennzeichnende Enttäuschung über (Bildungs)Politik, durch die sie auch insgesamt in Verruf gebracht worden zu sein schien. Zehn Jahre später sieht Tillmann Politikberatung wieder positiver, nicht zuletzt aufgrund vieler Forschungsprojekte, die die Hamburger Schulsenatorin Raab (1987-1999) in Auftrag gegeben hatte (vgl. Tillmann/Vollstädt 2001).

Die politische Realität spielt für das gegenseitige Verhältnis von Politik und Erziehungswissenschaft eine gewichtige Rolle. Die Politik setzt, jedenfalls in bestimmten Bereichen, die Themen, die sich für Diskussion und Forschung im engen und übertragenen Sinn lohnen – Ganztagschule war lange Zeit, nach der Gesamtschule euphorie der 70er Jahre, kein solches Thema, ja eher durch die enge Verbindung zu Gesamtschule als ‚fruchtlos‘ belastet.¹⁸ Die vielen Ganztagschulen selbst befanden sich außerhalb der öffentlichen Aufmerksamkeit und drängten, selbstgenügsam wie viele Schulen sind, offensichtlich nicht nach wissenschaftlicher Überprüfung. Ganztagschule litt nicht nur unter den allgemeinen von Weiler benannten Defiziten, sondern auch unter dem spezifischen Anschein, angeblich oder tatsächlich bedeutungslos zu sein. (Erziehungs-)Wissenschaftler lassen sich in ihren Themen durch den jeweiligen ‚Zeitgeist‘ bestimmen, eine Abhängigkeit, die die einen modisch-bewusst aufnehmen und bejahen, die andern gern verdrängen –

solcher ‚Opportunismus‘ gehört zum Wissenschaftsbetrieb, führt aber zu den konstatierten Defiziten.

Möglicherweise ist ein strukturelles Problem ebenso gewichtig. Politik braucht fachliche Beratung; allerdings hat sie ihre eigenen Zeitzwänge. Beispielsweise kann sie nicht die Auswertung eines Forschungsvorhabens abwarten, bevor sie handelt – da ist dann die Wahlperiode schon vorüber. So kann Hilfe derzeit leichter in der wissenschaftlich abgestützten Reflexion liegen denn in der Forschung, die eher die politisch bereits ‚bewältigte‘ Vergangenheit widerspiegelt. Der Wissenschaftsbereich Erziehungswissenschaft, erst vor 30 bis 40 Jahren wirklich ausgebaut, also relativ jung, verfügt über keine eigenen Ressourcen, die ihm erlauben würden, größere empirische Studien aus eigenen Mitteln durchzuführen. Es wäre Aufgabe von Wissenschaftlern wie Politikern, den Boden für eigenständige Forschung zu bereiten.

Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel basiert auf politischen Beobachtungen, der eigenen Teilnahme an der Entwicklung (Berater des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums seit 2001 für die neue Ganztagschule), sowie der Sichtung der wissenschaftlichen Literatur.
- 2 Ch. Böhr (Interview in der SZ vom 20. 5. 2003); 10 Eckpunkte der Frauen-Union 12. Mai 2003.
- 3 Vor allem wohl seit den 90er Jahren haben viele Schulen Nachmittagsangebote eingeführt – darüber gibt es bezeichnenderweise keine genauen Kenntnisse, denn diese Angebote sind kommunal zu verantworten, nicht landespolitisch.
- 4 Bezeichnenderweise erscheint Jugendhilfe im Forschungsbericht von Radisch und Klieme überhaupt nicht, obwohl im Vorwort von „Formen ganztägiger außerfamiliärer Erziehung“ die Rede ist (Radisch/Klieme 2003, 2).
- 5 Baumert (1994, 240 f.; wortwörtlich ebenso Baumert u.a. 2003) schrieb: „Die Freiwilligkeit der Teilnahme an nachmittäglichen Veranstaltungen sorgt zwangsläufig für eine gewisse Trennung von Schule und Sozialpädagogik, ohne dass Kooperationsmöglichkeiten verbaut würden. Ziel ist es, beide Bereiche zu verzahnen – nicht zuletzt durch eine

- Definition der Lehrerrolle-, sie aber gleichwohl in ihrer Besonderheit, in der ja die jeweilige Stärke liegt, zu erhalten.“ Solche für Wissenschaftler nicht untypischen Formulierungen gehen über die Probleme der unterschiedlichen Perspektiven und dementsprechend beruflichen Verhaltensweisen gegenüber Kindern und Jugendlichen hinweg.
- 6 Auch bei Wissenschaftlern ist dieselbe Vagheit zu beobachten. Radisch/Klieme (2003, 2) schreiben von ‚Formen ganztägiger Schulbetreuung‘.
 - 7 Schon Ipfing/Lorenz warnten (1979, 355), von der Ganztagschule „die Lösung nahezu aller Schulprobleme zu erwarten.“ Ähnlich neuerdings Wiechmann (2003, 3 f.): „In der gegenwärtigen Debatte wird die Ganztagschule durch zu viele Ansprüche überlastet.“
 - 8 Bezeichnenderweise wird dieses Problem nicht reflektiert. Bei einer realistischen Überschlagsrechnung ergibt sich pro Tag: 20 Minuten Mittagessen, 30-40 Minuten Mittagspause, zwei Stunden (etwa im Umfang von Unterrichtsstunden) für Angebote. Wird die Ganztagschule mit vier Tagen angesetzt, so ergeben sich maximal 8 Unterrichtsstunden; sei es am Nachmittag, sei es rhythmisiert über den jeweils ganzen Tag in einer Woche verteilt, um die vielfältigen Ziele zu erreichen. Ähnliche Kritik übt Wiechmann (2003, 4).
 - 9 Tatsächlich sind es wohl mehr: nach Brückner/Friauf (2000,) verlangte das Kultusministerium Niedersachsen für Stufe 5 und 6 nicht mehr als 1 Stunde, das von Hessen in Stufe 7 bis 10 maximal 2 Stunden pro Tag. Geissler/Schneider (1982) gingen 1982 von 1½ bis 2½ Stunden im Durchschnitt aus.
 - 10 Diese zeitliche Verfügung ist wohl die Regel in vielen neuen Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz. Die ministerielle Vorgabe für den pädagogisch-organisatorischen Rahmen der Ganztagschule sieht dies allerdings nicht vor.
 - 11 Einzig Galke (1998, 476-497) macht insofern eine Ausnahme, als sie sich dem Problem der Hausaufgabe in der Ganztagschule immerhin auf mehreren Seiten widmet.
 - 12 Einsichten der pädagogischen Psychologie zur Bedeutung der Eltern für schulisches Lernen (vgl. Pekrun 2001) scheinen mir bisher kaum in die Praxis des Alltags umgesetzt zu sein.
 - 13 Allein Hemmer erwähnt sie in seiner Darstellung des Kinderhorts, davor warnend, dass sie sich auf Kosten der Familienerziehung ausbreiten könnte (vgl. Hemmer 1985, 292, 294). Auch in Leo Roths Handbuch Pädagogik (Roth 2001) fehlt jeder Hinweis. Die einfacheren Pädagogik-Lexika (z.B. in der Präsenzbücherei Deutsche Bibliothek Frankfurt) erwähnen die Ganztagschule mehr oder weniger knapp.
 - 14 Durchsicht des online-Katalogs der Deutsche Bibliothek Frankfurt und der CD-ROM FIS-Bildung 2003 unter dem Stichwort Ganztagschule.
 - 15 CD-ROM FIS-Bildung, Literaturdatenbank März 2003: Ganztagschule 776 Titel, Hausaufgaben 917, Freizeit 532, Gesamtschule 3053, Gymnasium 7818, Grundschule 21502.
 - 16 Die empirischen Forschungen der 70er Jahre, auf die sich Weishaupt bezieht, waren in besonderer Weise auf die Gesamtschulen, die immer auch Forschung über Ganztagschulen war, bezogen.
 - 17 Der Wissenschaftsrat hat in seinen ‚Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung‘ (Nov. 2001) das Defizit an empirischer Forschung in den Erziehungswissenschaften in Kap. II 5 gerügt.
 - 18 Fends berühmte Gesamtschuluntersuchung (Fend 1982) stellt Hypothesen zur Wirkung der Ganztagschule auf, ohne dass aus dem veröffentlichten Text hervorgeht, welche Form von Ganztagschule jeweils zugrunde lag. Die Untersuchung wirkt für die Ganztagschule eher abwertend, da sie für vergleichsweise schlechtere Leistungen von Gesamtschülern verantwortlich gemacht wird (vgl. Fend 1982, 250-252, 266 f., 281 f., 287). Radisch/Klieme wiederholen diese Urteile 2003 (vgl. Radisch/Klieme 2003).

Literatur

- Appel, S. (2003): Handbuch Ganztagschule. In Zusammenarbeit mit G. Rutz. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Baumert, J. (1994): Grundlegende Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulwesen in Ost- und Westdeutschland. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der BRD. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek, S. 178-291
- Baumert, J./Cortina, K. S./Leschinsky, A. (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek, S. 5-147
- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2004): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Weinheim (insbes. 5. Empfehlung)
- Brückner, U./Friauf, H. (2000): Hausaufgaben – kein Problem. Wie mein Kind es selber schafft. Freiburg
- Carle, U./Holtappels, H.G. (1995): Schulzeit und Erziehungsqualität: Neue Perspektiven für Forschung und Entwicklung – Ergebnisse einer Fachtagung. In: Holtappels (1995a), S. 280-293.
- CD-ROM FIS-Bildung, Literaturdatenbank März 2003. Deutscher Bildungsrat (1968): Empfehlung der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Stuttgart
- Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz und Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim
- Galke, E. (1998): Hausaufgaben in der Realschule – Rahmenbedingungen – Empirische Untersuchung – Empfehlung für die Schulpraxis. Tübingen (Dissertation)
- Geißler, E./Schneider, H. (1982): Hausaufgabe. Darmstadt
- Hemmer, K.P. (1985): Der Kinderhort. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 7. Erziehung im Primarschulalter. Stuttgart, S. 289-300
- Holtappels, H.G. (Hrsg.) (1995a): Ganztagerziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen
- Holtappels, H.G. (1995b) Ganztagerziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur – Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In: Holtappels (1995a), S. 12-48
- Ipfing, H.-J./Lorenz, U. (1979): Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977. Mainz
- Kohler, B. (2002): Hausaufgaben. Helfen – aber wie? 6. Aufl. Weinheim
- Linde, H. (1963): Die Tagesschule. Tagesheimschule Ganztagschule Offene Schule. Ein soziologischer Beitrag zur Diskussion einer aktuellen pädagogischen Forderung. Heidelberg
- Lohmann, J. (1965): Das Problem der Ganztagschule. Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung. Ratingen
- Ludwig, H (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Köln
- Neumann, U./Ramseger, J. (1991): Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze. 3. Aufl. Seelze
- Pekrun, R. (2001): Familie, Schule und Entwicklung. In: Walper, S./Pekrun, R.: Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen, S. 88-99.
- Radisch, F./Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung
- Roth, L. (Hrsg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. Aufl. München

- Tillmann, K.-J. (1991): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 37 (6), S. 55-74
- Tillmann, K.-J., Vollstädt, W. (2001): Bildungsforschung im politischen Auftrag: Eine Einführung. In: Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen, S. 9-16
- Weegen, M./Böttcher, W./Bellenberg, G./van Ackeren, J. (Hrsg.) (2002): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim
- Weiler, H. (2003): Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 181-203
- Weishaupt, H. (1992): Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen: erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen. Weinheim
- Wenke, H. (1958): Die Ganztagschule in der Lebensordnung unserer Zeit. In: Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (Hrsg.): Theorie und Praxis der Tagesheimschule. Frankfurt/M., S. 7-23
- Wiechmann, J. (2003): Perspektiven der Entwicklung für die GTS-Entwicklung in neuer Form (www.inga.zepf.uni-landau.de, 7. 10. 2003)
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln
- Wunder, D. (2003): Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule. In: Die Ganztagschule 43 (1), S. 4-19