

Gruner, Petra

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis. Ein Plädoyer, Ganztagsschule nicht nur von oben zu betrachten und ihnen mehr Zeit zu lassen

Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, S. 22-33. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2011)



Quellenangabe/ Reference:

Gruner, Petra: Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis. Ein Plädoyer, Ganztagsschule nicht nur von oben zu betrachten und ihnen mehr Zeit zu lassen - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, S. 22-33 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88663 - DOI: 10.25656/01:8866

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88663>

<https://doi.org/10.25656/01:8866>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Stefan Appel, Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2011

Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Mit Beiträgen von

Ulrike Arens-Azevedo, Ralf Augsburg,
Ute Bender, Anne Breuer, Olaf-Axel
Burow, Thomas Coelen, Petra Gruner,
Waltraud Gspurning, Karen Hagemann,
Manfred Hahl, Arno Heimgartner, Timo
Hoyer, Heike Kahl, Catharina Keßler,
Sabrina Klais, Markus Köpf, Winfried
Kösters, Jürgen Kurtz, Sylvia Leitner,
Monika Mattes, Isabel Neto Carvalho,
Michaela Nietert, Ulrike Popp, Rolf
Richter, Anna Schütz, Stephan Sting,
Alexandra Voag, Anna Lena Wagener,
Gabriele Weigand, Maren Wichmann,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2011

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionsangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

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.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974617-4

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 7

Leitthema: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Heike Kahl, Maren Wichmann

Unterstützung und stärkeorientierte Schulentwicklung durch das Programm
„Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ 14

Petra Gruner

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis.
Ein Plädoyer, Ganztagschulen nicht nur von oben zu betrachten und ihnen
mehr Zeit zu lassen..... 22

Ulrike Popp

Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und
was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen 34

Olaf-Axel Burow, Timo Hoyer

Schule muss nicht bitter schmecken.
Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagschule 48

Praxis

Alexandra Voag

Projekt „Pädagogisches Kochen“ am
Städtischen Luisengymnasium München 61

Jürgen Kurtz

Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete
Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagschulen 70

Pädagogische Grundlagen

Ute Bender

Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen –
schulische Esskultur entwickeln 87

Winfried Kösters

Jeder Mensch hat Talent – dessen Förderung und Betreuung ist
unsere Aufgabe, der demographische Wandel seine Chance 94

Gabriele Weigand

Ganztagschule – Motor der Schulentwicklung 102

Wissenschaft und Forschung

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen.
Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung 115

Ulrike Arens-Azevedo

Verpflegung an deutschen Ganztagschulen –
Organisation und Strukturen 127

Berichte aus den Bundesländern

Markus Köpf

Die Ganztagschulentwicklung in Bayern 143

Manfred Hahl

Die Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg 152

Ausland

Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner, Stephan Sting

Soziale Qualität schulbezogener Nachmittagsbetreuung in Österreich 161

Nachrichten

Nachruf auf Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (*17.3.1955 – †10.2.2010) 175

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Zwischen Pragmatismus und Zukunftsschule:
vom IZBB zum Konjunkturprogramm 177

Rolf Richter

Ganztagschule – Motor der Schulreform.

Bundeskongress des Ganztagschulverbandes vom
11. bis 13. November 2009 in Karlsruhe 187

| | |
|--|-----|
| Karen Hagemann, Monika Mattes Zwischen Realisierung und Verhinderung: Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er bis 1980er Jahren – Historische Fallstudien | 203 |
|--|-----|

Pressemitteilung

| | |
|--|-----|
| Bekanntnisse zu Open Acces: FIS-Bildung – Literaturdatenbank kostenfrei im Netz | 209 |
|--|-----|

Rezensionen

| | |
|--|-----|
| Anna Schütz | |
| Ilse Kamski u.a. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Waxmann 2009 | 212 |
| Isabel Neto Carvalho, Sabrina Klais | |
| Angelika Henschel u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS 2009 | 216 |
| Catharina Keßler/Michaela Nietert | |
| Jeanette Böhme (Hrsg.); Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. VS 2009 | 222 |
| Anne Breuer | |
| Doris Bosse u.a. (Hrsg.): Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. University of Bamberg Press 2008 | 230 |

Anhang

| | |
|---|-----|
| GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) | 234 |
| GGT-Beitrittsformular | 238 |
| Autorinnen und Autoren | 239 |
| Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienen Jahrbücher | 244 |

Petra Gruner

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis

Ein Plädoyer, Ganztagschulen nicht nur von oben
zu betrachten und ihnen *mehr Zeit* zu lassen

„Ein Beobachter ist ... jemand, der nicht Bescheid weiß.“
(Lofland 1979, 75)

In meinem Beitrag geht es um das komplizierte Verhältnis von Forschung, Praxis und Politik, das ich am Beispiel der Ganztagschule beleuchten möchte. Dabei greife ich auf Erfahrungen in meiner Berufsbiographie zurück, die mich durch alle drei Felder geführt hat: die universitäre Bildungsforschung, ein Schulentwicklungsprogramm und die Lehrer- und Schulleiterfortbildung, schließlich die Bildungsadministration, wo es auch um Forschungsförderung geht. Ich konnte daher die drei Felder in ihrem Zusammenwirken wie in ihren charakteristischen Differenzen beobachten. Mit der Rolle des „inkompetenten Beobachters“ im Sinne Loflands (ebd.) ist das wohl angemessen beschrieben.

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis lassen sich zunehmend aufeinander ein. Aber sie sind sich auch fremd. Wechselseitig bestehen Zuschreibungen, unrealistische Annahmen, Ansprüche und Erwartungen. Die nachfolgenden Anmerkungen zur Ganztagschulentwicklung sind ein Plädoyer, die Logiken des jeweils anderen Feldes besser wahrzunehmen. Hilfreich scheint mir dabei, einige Anleihen bei der Feldforschung zu nehmen. Diese sucht Institutionen und ihre Kulturen – Normen, Praktiken – zu *beobachten*, zu *deuten* und zu *verstehen* und dabei die eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. *Verstehen* heißt, die Rationalität des Beobachteten zu erkennen – warum machen es Praktiker, Bildungspolitiker, Forscher so und nicht anders? – und „herauszufinden, wie sie sich überhaupt selber verstehen“ (Geertz 1987, 292). Es heißt, die „Herstellung“ von Ganztagschule durch Praktiker, Bildungspolitiker und Forscher wahrzunehmen und schließlich auch, Grenzen zu akzeptieren, die eigenen und die der anderen, und nicht alles von allen zu erwarten. Die Anleihe bei der Feldforschung erfolgt in zweifacher Hinsicht: zum einen, um sich dem Verstehen der drei genannten

Felder zu nähern, zum anderen, um für Verstehen als Anliegen der Ganztagschulforschung zu werben.

Dabei bin ich mir dessen bewusst, dass das Verhältnis von Bildungspolitik, -forschung und -praxis wesentlich komplexer ist, als hier dargestellt werden kann. Dieses Verhältnis ist für die Bildungsforschung, v.a. die Erziehungswissenschaft, ein zentrales Thema (Tillmann/Vollstädt 2001; Heinrich 2001; Terhart 2002; Reh 2004; DGBV 2004). Auch Reflexivität in der Bildungsforschung, was ihre Methoden, den Feldzugang und den Umgang mit dem Feld betrifft, wird immer häufiger thematisiert (u.a. Horstkemper/Tillmann 2004; Böhm-Kasper/Weishaupt 2004). Mir geht es im Folgenden darum, dass, so mein Eindruck, die Ganztagschule eine erneute Nagelprobe ist und der Ganztagschulforschung ein weiterer Vorstoß in dieser Richtung gut täte.

Mein Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass sich immer wieder Unzufriedenheit über den qualitativen Entwicklungsstand v. a. der mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) neu entstandenen Ganztagschulen artikuliert, was die Frage aufwirft, warum das so ist und welche Maßstäbe eigentlich (von wem) angelegt werden. Das könnte, so die zweite Beobachtung, weniger mit dem Entwicklungsstand der Ganztagschulen selbst als mit wechselseitigen Erwartungen von Bildungspolitik/-administration, Forschung bzw. Schulpädagogik und Ganztagschulpraxis zu tun haben. Eine dritte Beobachtung betrifft die Forschung selbst in ihrem Verhältnis zum Forschungsfeld: In der (hektischen) Parallelität von quantitativem Ausbau der Ganztagschulen und begleitender Forschung sowie den gleichzeitig hohen Erwartungen an ihre Ergebnisse scheint sie auf neue Weise herausgefordert. Es geht mir also nicht um die – außerordentlich wichtige – Frage des Transfers von Forschungsergebnissen, wie wissenschaftliches Wissen in die Praxis kommt (Arnold 2002) oder welches Wissen die Praxis benötigt (Reh 2004), sondern eher um Voraussetzungen für diesen Transfer.

Gute Ganztagschulen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat eine Broschüre zur Bilanz des IZBB vorgelegt (BMBF 2009). Die Broschüre enthält 16 Beispiele erfolgreicher Ganztagschulen, eine aus jedem Bundesland. Nun kann man sagen: Das sind Einzelbeispiele, sog. Leuchttürme, doch die Wirklichkeit sieht anders aus ... Man kann es aber auch anderes betrachten: Es gibt in Deutschland nicht nur 16 Ganztagschulen, die erfolgreich arbeiten, sondern eine ganze Menge mehr. Vor allem gibt es viel mehr Ganztagschulen, die in den letzten Jahren enorme Entwicklungen gemacht haben, die oft weitgehend auf sich allein gestellt und angepasst an die je vorhandenen (auch widrigen) Bedingungen ihren gesamten Schulbetrieb umstellen. Die vielleicht experimentieren, die aber dadurch kaum schlechter werden.¹

Gemessen an der Programmatik des Ganztagschulverbandes liegen viele Ganztagschulen vielleicht weit hinter den Erwartungen zurück.² Nur: Programmatiken haben ihre eigene Logik. Es ist nicht gesagt, dass eine Schule, die seit 2003 oder 2007 zur Ganztagschule wird, an einer Ganztagschule aus den 1970er oder 1980er Jahren zu messen ist, oder dass Ganztagschulen überhaupt einer (Fremd-)Programmatik folgen (wollen oder können). Und es kann gut sein, dass die Ganztagschule von 2007 das bessere Konzept hat. Es geht also um die Frage, wer entscheidet, was eine gute Ganztagschule ist, und woran das erkannt wird. Der normative Umgang mit Ganztagschulen in Deutschland³ (der international einmalig sein dürfte) wirft Erkenntnisse der Schulforschung über Bord: dass es nämlich nur wenige sehr schlechte (und wenige herausragende), sondern ein breites Mittelfeld guter Schulen gibt (Fend 1986), dass die Varianz von Schulen (z.B. für Schülerleistungen) nur bedingt bedeutsam ist, dass sich Schulqualität letztlich auf der Klassen- und Unterrichtsebene entscheidet (Ditton 2000) und dass man fragen muss: „Gut für wen?“ (Diederich/Tenorth 1997, 130). Warum sollte das bei Ganztagschulen anders sein?

Der öffentliche Diskurs über Bildung, der in Deutschland vorzugsweise dramatisierend geführt wird, der fortlaufend Defizite, aber selten noch die Leistungen von Schule wahrnimmt, spitzt sich beim Thema Ganztagschule zu. Die GEW weiß, dass und welche Ganztagschulen richtig sind. Der Ganztagschulverband weiß es. Viele Politiker wissen es, manche wiederum nicht. Viele Eltern wissen es nicht so genau. Auch nicht alle Lehrer und Schüler sind sich sicher. Es gibt viele gute Argumente für Ganztagschulen und auch plausible Gegenargumente. Beides gegeneinander abzuwägen, ist schwer, wenn man sich wie auf einem Kampffeld bewegt mit Fronten „pro“ und „contra“ Ganztagschule, in dem aber gleichzeitig und sogar ausdrücklich jede Menge diffuser Ziele und Begründungen kursieren nach dem Motto „Ziele der Ganztagschule (Auswahl, ungeordnet)“, „Kinder- und Jugendbedürfnisse in einer ganztägig konzipierten Schule (Auswahl, ungeordnet)“⁴. Da inzwischen die Frage, ob Ganztagschulen zulässig sind, weitgehend obsolet ist, verlagert sich der Disput auf die Organisationsform (offen vs. gebunden), wobei sich die Frontenbildung tendenziell wiederholt. Bei der Frage der Qualität, der Gestaltung (gut für wen?) tappen alle im Dunkeln, es ist eine „Operation am offenen Herzen“ (Tillmann)⁵.

Die Organisationsform Ganztagschule verdankt sich in der Regel nicht praktischen Konsequenzen der Einzelschule, also den Initiativen der Praktiker selbst, ihre Schulorganisation zu verändern. Sie verdankt sich auch nicht Evidenzen der Schulforschung – z.B. indem diese nachgewiesen hätte, dass etwa ungenügende Zeitressourcen, mangelhafte organisationale Bedingungen für institutionelles Lernen o.a. eine Reorganisation von Schule erfordern. So weit war es noch gar nicht, auch weil die empirische Schulforschung nicht den Stellenwert hatte, der erforderlich ist, um ein realistisches Bild von schulischen Bildungsprozessen zu gewinnen. Die

Besonderheit des Ausbaus von Ganztagschulen in Deutschland liegt vielmehr darin, dass dieser einer politischen Programmatik folgt, die auf der Einschätzung von Prozessen auf der Makroebene des Bildungssystems beruht und somit eine Initiative „von oben“ ist. Die Entscheidung, Ganztagschulen auszubauen, verdankt sich nur scheinbar Ergebnissen der Bildungsforschung (PISA-Ergebnisse), sondern vielmehr politischen Entscheidungen in den Ländern bzw. der Kultusministerkonferenz (Tillmann u.a. 2008, 183-270). Der Bund hat diese Entwicklung aufgegriffen. Dabei lag es immerhin auf der Hand, dass ein Ausbau von Ganztagschulen ohne entsprechende empirische Forschung im Grunde unverantwortlich ist (Radisch/Klieme 2005, 7).

Im Bermudadreieck

Gleichzeitig brachte dies die Forschung in eine schwierige Lage. Denn aufgrund dieser Ausgangssituation ist sie vor allem als Begleitforschung konzipiert und untersucht ganz überwiegend Schulen, die sich erst seit wenigen Jahren zur Ganztagschule entwickeln, in wenigen Fällen länger bestehende Ganztagschulen, deren Entstehungskontexte aber nur schwer zu rekonstruieren sind. Forschung sieht sich dabei mehreren Erwartungen und Schwierigkeiten gegenüber:

1. Bereits ohne empirische Forschung scheint es bei vielen Bildungspolitikern, Pädagogen und Schulforschern einen Konsens zu geben, dass Ganztagschulen den traditionellen Halbtagschulen überlegen wären. Das gründet sich auf Plausibilitätsüberlegungen („Mehr an Zeit“), auf reformpädagogische Überzeugungen aufgrund einer nationalen Tradition (Reformschulen, Internate, Landerziehungsheime überwiegend privater Trägerschaft) und/oder internationale Beispiele ganztägiger Schulorganisation in Ländern, die bei den internationalen Assessments im vorderen Bereich lagen. Die Annahmen mischen sich mit sozial- und familienpolitischen Argumenten, wiederum unter Berufung auf internationale Entwicklungen (Sachverständigenkommission 2005, 69-95). Die Gemengelage der Argumente führt u.a. dazu, dass das Land mit der umfassendsten Ganztagschultradition, Frankreich, gewöhnlich ausgeblendet bleibt, aus dem sich zwar familienpolitische Argumente gewinnen lassen, weniger aber bildungspolitische.⁶ Es wird also selektiv mit Beispielen argumentiert, von denen noch dazu einige gar nicht tragen.
2. Die Idee der Ganztagschule entsteht aus einem inneren Problemdruck des Schulsystems (so entstand sie schon Anfang des 20. Jahrhunderts, befördert durch charismatische Schulgründer, erneut Ende der 1960er Jahre, diesmal zusätzlich befördert durch Politik und Wissenschaft⁷). Die öffentlich debattierte mangelnde Leistungsfähigkeit des Schulsystems, die Ergebnisse von Schulleistungsstudien, Vergleichsarbeiten etc. tragen Erwartungen an die Schulen heran, ihre Arbeit zu optimieren. Naheliegend ist es, dass Schulen als „gemeinschaftliche Problem-

lösungs-zusammenhänge“ (Fend 1986, 275) die Lösungen in zeitlicher und personeller Erweiterung suchen (mehr Lernzeit, mehr Personal, Gewinnung schulischer Partner zur Lösung sozialer Probleme oder besser: Sozialpartner zur Lösung schulischer Probleme). Denn würden sie Optimierungsstrategien primär auf der Unterrichtsebene suchen, wäre der (diskursmächtige) reformpädagogische Vorwurf der Unterrichtsschule nicht weit.

3. Ganztagschulen kosten wesentlich mehr als Halbtagschulen (Personal- und sächliche Ressourcen). Damit stehen Bildungspolitik und -administration unter starkem Legitimationsdruck, wenn sie sich für Ganztagschulen engagieren. Sie geraten nicht nur in Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Leitkonzepte (Sozialnormen, Familienbilder etc.), deren Wandel sie nicht ohne Interessenausgleich beeinflussen können. Sie müssen auch Argumente vorweisen, die Mittelzuweisungen, v.a. die *Umverteilung* von Mitteln, auf einer rationalen Grundlage rechtfertigen. Um eine solche Grundlage zu schaffen, erscheint empirische Forschung ein geeigneter Weg („evidenzbasierte politische Entscheidungen“). Aufgrund des Legitimationsdruckes kommt es dabei implizit zu der Erwartung, dass die Forschung belegen möge, dass Ganztagschulen den Halbtagschulen überlegen sind. Wäre dies nicht der Fall, gerieten Bildungspolitik und -administration nicht nur unter erheblichen Rechtfertigungsdruck für bisherige Mittelentscheidungen, sondern für sämtliche Entscheidungen, die mit den Systemveränderungen einhergehen (Anforderungen an Lehrerhandeln, Arbeitszeitfragen etc.). Schließlich muss auch die Finanzierung der Forschung selbst legitimiert werden und nicht zuletzt der Aufwand (der Genehmigungsverfahren, der Überzeugung von Schulen, Kollegen und Vorgesetzten zur Teilnahme), der damit verbunden war. Wer möchte schon (den Schulen, seinen Vorgesetzten) das Ergebnis präsentieren, dass doch nicht so viel wie erwartet „dabei herumgekommen“ ist? Seitdem Ergebnisse der Bildungsforschung zum „Medienereignis“ (Tillmann u.a. 2008, 394) geworden sind, droht Bildungspolitik und -administration zudem permanent öffentliche Beschämung, und dies – weitgehend unabhängig vom konkreten Gegenstand – in ritualisierten Formen. Wer diesem Ansturm standhält, muss schon beinahe als mutig gelten.
4. Für die Bildungsforschung schafft der Paradigmenwechsel von Halbtags- zu Ganztagschulen erhebliche Möglichkeiten: die Verbreiterung der theoretischen und empirischen Erkenntnisbasis zum Bildungssystem, insbesondere für die Schul- und Unterrichtsforschung. Forschungen zur Ganztagschule sind beileibe kein Nebenschauplatz der Bildungsforschung: In jeder Facette der Ganztagschule werden Kernfragen der Schule als Institution berührt, geht es letztlich – mit allen Fragen und Problemen, die sich hinsichtlich ihrer realen Umsetzung stellen – um die Modernisierung des Schulsystems: um die (Nutzung von) Lernzeit, die Profession(en), das Verhältnis von Schule und Familie – mithin um einen Paradigmenwechsel in dem, was in Deutschland gemeinhin „Schule“ bedeutet.

Das beginnt bei der Frage, ob ein Mittagessen in der Schule anzubieten ist, und endet noch nicht bei der Frage, wie lebensweltlicher und Schulalltag von Kindern und Jugendlichen sich künftig zueinander verhalten. Zur Diskussion steht auch grundsätzlich, ob sich Schule an den Bedürfnissen einzelner sozialer Gruppen oder sogar der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers (Wischer 2009) orientieren soll.

5. In solchen zentralen Fragen ergibt sich für die empirische Bildungsforschung auch die Möglichkeit der Politikberatung und der Mitwirkung an bildungspolitischen Entscheidungen⁸, mit Auswirkungen auf Forschungsperspektiven. Bei der Entwicklung von Ganztagschulen ist die Forschung (wieder) gefragt, von der Bildungspolitik, von der Administration und manchmal sogar von Schulen. Das ist gut so, denn niemand baut ein Windrad oder einen Reaktor (ab), ohne sich der wissenschaftlichen Grundlagen und des Forschungsstandes zu vergewissern. Eine alte Tradition der Pädagogik ist es, Wissenschaft für die Praxis zu betreiben. Eine Rückkehr zu den guten alten Zeiten der Schulmännerpädagogik oder der Akademie der pädagogischen Wissenschaften, die wissen, was gut für die Niederungen der Praxis ist, wird es allerdings nicht geben. Eine neue (reflexive) Bescheidenheit der Bildungsforschung ist gefragt (vgl. Leschinsky 2005, 833).
6. Die Forschung begibt sich bei der Untersuchung von Ganztagschulen in einen Prozess, in dem das „Feld“ selbst sich in Entwicklung befindet. Gegenüber klassischer Forschung untersucht sie nicht etwas, was bereits „da ist“, im Sinne einer Bestandsaufnahme, sondern etwas, dessen Verlauf noch in keiner Weise abschätzbar ist. Nicht nur die Entwicklung der Schulen ist offen. Auch die normativen Annahmen sind keineswegs klar. Zwar kann die Schulpflicht als Norm innerhalb der Bildungsforschung als weitgehend wissenschaftlich unhinterfragt gelten. Doch herrschen über das Optimum an zeitlicher Gestaltung von (Ganztags-) Schule keinerlei Gewissheiten, sondern Rahmenvorgaben, Konventionen und Vereinbarungen (KMK-Studentafeln etc.), die auslegbar und nicht unumstritten sind, wie man an der Debatte um G 8, aber auch im internationalen Vergleich der Unterrichtszeiten sieht).
7. Demgegenüber steht die Praxis der einzelnen Ganztagschule, in der Lösungsversuche für den praktischen Problemdruck gefunden werden müssen. Innerhalb der je gegebenen Bedingungen werden, im Wesentlichen in Suchbewegungen, ganztägige Konzepte eingeführt und dabei – zumindest im staatlichen Schulsystem – Erwartungen an Bildungspolitik und -administration gerichtet, dass diese, wenn sie programmatisch Ganztagschulen will, auch entsprechende Unterstützung bei der Umsetzung leisten (oft bei gleichzeitiger Unterstellung, dass sie eben das nicht tun). Von Bildungsforschung wiederum wird erwartet, dass sie Erkenntnisse, Optimierungsstrategien zur Verfügung stellt. Wenn Wissenschaft in die Schule kommt, soll sie – möglichst bestätigend und motivierend – Schule verbessern helfen, den Praktikern irgendeinen Nutzen bringen. Wissenschaft,

die diesen Praxisbezug nicht leistet, wird als Belastung, wenn nicht sogar als Kontrolle erlebt.⁹ Nun sieht der Problemdruck – und damit auch die Praxis – in Mecklenburg-Vorpommern anders aus als in Bayern, in Essen Süd anders als in Essen Nord, in Grundschulen anders als in Gymnasien. Entsprechend vielfältig sind die Erwartungen, und entsprechend hoch ist die Chance, ihnen auch bei bestem Bemühen immer nur annähernd gerecht zu werden.

8. Auch Bildungspolitik und -administration suchen nach (bildungspolitischen) Optimierungsstrategien, das ist ihre Aufgabe. Schulgesetzlich sind sie zur Aufsicht über die Schulen verpflichtet, um deren Bildungsauftrag zu sichern. Wenn Forschung von Schulen als Belastung und Kontrolle erlebt wird, ist damit zu rechnen, dass die Bildungsadministration schnell mit den Schulen „in einem Boot“ sitzt, weil daraus auch für sie selbst Belastung und Kontrolle werden und Legitimationsdruck nun auch noch gegenüber den Schulen, die „zur Forschung freigegeben“ sind, entsteht. Dabei sind Bildungspolitik und -administration nicht nur den Schulen, sondern auch den mit Forschung behelligten „Abnehmern“, Eltern und Schülern, verpflichtet. Politik und Administration stehen somit – entgegen einem im Bildungsbereich gern gepflegten Mythos – genauso „zwischen Stühlen“ wie Forschung und Praxis, gerade durften wir in Hamburg ein anschauliches Bild davon erhalten.

Forschung zwischen Mission und Vermessen

Bildungsforschung, -politik und -praxis sind insofern wie in einem Kreislauf miteinander verbunden, in gewisser Weise sogar aufeinander angewiesen. Dennoch bleiben sie Handlungsfelder mit je eigener Logik. In der Ganztagschulforschung ist in der bisherigen Eile eine entsprechende wissenschaftstheoretische und -praktische Reflexion noch nicht sichtbar, aber doch künftig wichtig. Wesentliche Fragen scheinen dabei das Verhältnis von Nähe und Distanz sowie die im jeweiligen Feld erforderliche „Eigenzeit“.

Auch wenn man es nicht zum Postulat erhebt, wie in der kulturwissenschaftlichen Forschung, muss die Frage gestellt werden, inwieweit sich Forschungsinteressen mit den Interessen der Erforschten „annäherungsweise decken“, ihnen „zumindest nicht explizit zuwiderlaufen“ (Lindner 1981, 63). Von Bedeutung ist ebenso das Dilemma des Forschers, „der als distanzierter Beobachter seinen wissenschaftlichen Standards ... folgen muss, zugleich aber in den jeweiligen Situationen sozial und verträglich handeln muss“ (Lüders 2007, 386).

In der Ganztagschulforschung ist ein Anspruch, auf die Veränderung von Schulen hinzuwirken, überall erkennbar (was sich nicht von selbst versteht), auch wenn sich Forscher im Hinblick auf Nähe und Distanz zum Forschungsgegenstand (den Schulen, dem Personal) unterscheiden.¹¹ Schule verändern zu wollen, bedeutet jedoch nicht Interessengleichheit zwischen Forschern und Schulen. Wenn normative

Annahmen einer „guten Ganztagschule“ die Grundlage der Forschung sind, kann das auch Arroganz und Bevormundung gegenüber der Praxis bedeuten. Empirische Daten werden in diesem Fall im Wesentlichen Rückstand und Defizite der Praxis belegen, gemessen an Kriterien, die nicht aus einer Theorie der Praxis gewonnen wurden, sondern aus – wie immer zustande gekommenen – Vorstellungen oder Überzeugungen von Forschern. Insofern kann empirische Forschung im klassischen Sinne, die Daten erhebt und Entwicklungen „vermisst“, auf deren Bewertung aber verzichtet und die aus den Befunden zu ziehenden Konsequenzen der Praxis selbst überlässt, näher an den Interessen der Schule sein, als eine Forschung, die Handlungsanweisungen verteilt, die sie selbst nicht umsetzen muss.

Die Frage des Umgangs von Forschern mit den Beforschten, die Situation, wenn „die relative Sicherheit des Assistentenzimmers mit der ‚völlig geheimnisvollen Welt des Feldes‘“ getauscht wird (Lindner 1981, 58), ist ein Dilemma, mit dem die qualitative Forschung sich schon länger herumschlägt und zu dem es reichlich kritische Analysen gibt (ausführlich dazu Wolff 2007): Probleme der (wechselseitigen) Instrumentalisierung von Forschern und Beforschten, der Umkehrung der Beobachtungssituation, der Doppelrolle des halb-professionalisierten „Forscher-Informanten“, der nicht Informationen, sondern Interpretationen liefert (Lindner 1984, 68-69), die Angst des Forschers, dass „der instrumentelle Charakter seiner Anwesenheit von den designierten Forschungsobjekten durchschaut wird“ (Lindner 1981, 57) usw. usf. Im Feld wird „die Vorstellung, die er von Wissenschaft hat, problematisiert; möglicherweise wird gar die Sinnhaftigkeit seines Tuns in Frage gestellt“ (ebd., 59).

Manche Forschung glaubt sich dieser Verwicklungen enthoben (z.B. weil sie gar nicht erst im Feld auftaucht). Distanz im Forschungsprozess ist jedoch auch ein Problem. Wenn allein eine Stichprobenlogik („welche Schulen brauchen wir?“) herrscht, wenn Fragebogenpakete versendet oder Online-Befragungen durchgeführt werden, ohne deren Aufnahme in der Praxis zu verfolgen, bleiben möglicherweise die entscheidenden Entwicklungen verschlossen. Die Reaktion des Feldes auf Forschung ist nicht nur ernst zu nehmen, sondern sie gilt als ein „zentrales Datum“ (ebd., 61). Droht Forschung „vor Ort“, bei der die Forscher personell anwesend sind (damit die Ernsthaftigkeit ihres Interesses beglaubigend) der „Tod im Feld“, d.h. der Verlust wissenschaftlicher Distanz, kann sich Forschung bei zu viel Distanz und im Bemühen, die „reaktiven Effekte“ des Feldes auszuschließen (Böhm-Kasper/Weishaupt 2004, 113), schnell die eigenen Forschungsgrundlagen entziehen (z.B. wenn die Fragebogensendungen im Papierkorb des Schulleiters, der sein Kollegium nicht zusätzlich belasten will, landen). Spätestens wenn Schulen selbst entscheiden, ob sie als Forschungsfeld zur Verfügung stehen, könnte es zu einem bösen Erwachen kommen.

Sozialwissenschaftliche Forschung ist *immer* soziale Interaktion. Nicht nur, weil Schulen sich der Forschung entziehen können, ist das zu reflektieren, sondern vor

allem, weil andernfalls die Logik der Praxis im Dunkeln und die Empirie oberflächlich bleiben könnte. Entweder werden laufend schlechte Nachrichten produziert („keine richtigen Ganztagschulen“) oder der Diskurs nährt sich aus Hoffnungen und Ideologien. Entwicklungen (von und zu) Ganztagschulen werden nicht mehr sichtbar. Zu überfrachteten Erwartungen an (den Entwicklungsstand von) Schulen tragen nicht nur die Bildungspolitik oder der Ganztagschulverband, sondern auch Forschung bei. Bei einem unzureichenden Entwicklungsstand an konzeptioneller Klärung und Reflexion wissenschaftlicher Zugänge wird leicht übersehen, vor welchen Praxisproblemen die einzelne Schule steht, was sie im Einzelnen erreicht hat, wenn sie einen Ganztagszug einrichtet, die Nachfrage ankurbelt, um einen zweiten einzurichten, die Skepsis von Eltern überwindet, den Träger überzeugt, Geld für Räume und Ausstattung zu geben, Lehrer/innen für den Nachmittag zu gewinnen usw. usf. Empirische Forschung, die das für vernachlässigenswert hält, weil die Kontingenz der Praxis ihre Ordnungen überfordert, anschließend aber die Nase über das Ungenügen dieser Praxis rümpft, hätte ihren Namen nicht verdient. Sie überließe zudem ungewollt das Feld einem älteren Typ Schulpädagogik, der es mit empirischer Forschung verschont, mit empirisch nicht abgesichertem Programmwissen „versorgt“ und sich mit dem Feld verbündet, indem er den alltäglichen Leiden der Praktiker (gern mit Hinweis auf „schlechte Politik“ und „mangelnde Rahmenbedingungen“) das Wort redet, dabei eine Grundeinsicht der Feldforschung, dass „der Forscher ... dem Feld nichts bieten [kann]“ (Wolff 2007, 349) ignorierend. Das mag funktionieren, solange Schulen sich nur als Programme exekutierende Ebene im Bildungssystem verstehen. Viele Praktiker wissen oder ahnen aber, dass sie mit der „Münchhausen-Strategie“ am besten beraten sind, nämlich „vor allem von sich selbst zu lernen“ (Diederich/Tenorth 1997, S. 133).

Erforschen, was ist, nicht, was sein soll

What the hell is going on here?

C. Geertz

Vielleicht wäre es angemessen, einmal zu sagen: Nicht die Schulen sind auf dem falschen Weg oder genügen Erwartungen nicht, sondern empirisch zu erforschen, auf welchem Weg sie (warum) sind, welche Handlungsprobleme sie haben, wie ihre „Wirklichkeit“ zwischen unterschiedlichen Interessengruppen beschaffen ist. Dazu gehörte sicher auch, genauer die Eigenzeit von Schulen in den Blick zu nehmen. Die meisten Schulforschungsprojekte wissen, wie bedeutsam allein der Schuljahresrhythmus ist (man kann nicht zu jedem beliebigen Zeitpunkt ins Feld gehen), wie sich die Situation von Lehrern und Schülern am Schuljahresbeginn von der am Schuljahresende unterscheidet. Prüfungs- und Testzeiten, Ferien, Unterrichtszeiten und Pausen, die verfügbare Zeit einer Schulklasse (in der Regel

jeweils ein Schuljahr, maximal sechs Jahre für einen Schülerjahrgang) – der zeitliche Rhythmus von Schule ist in erheblicher Weise vorstrukturiert, er wird durch die Ganztagschule in Teilen verändert, aber nicht aufgehoben. Hinzu kommen zeitliche Dimensionen anderer Art: die Geschichte einer Schule, die zu jedem Zeitpunkt ihre Entwicklung maßgeblich beeinflusst (Reh 2004, 80), oder die Lebenslaufperspektive der Schüler, in der sich erst die Wirkungen der Schulzeit entfalten. Schon das spricht für Langzeitperspektiven der Forschung, wenn diese dahinterkommen will, was in Schule „vor sich geht“

Vielleicht wäre es ebenso angemessen, einmal genauer zu reflektieren, was Ganztagschulforschung tut, wie sie mit ihren „Informanten“ arbeitet, mit welchen Begrenzungen sie zu tun hat, welchen Schwierigkeiten sie gegenübersteht, welche Rolle sie in der öffentlichen Kommunikation zu Ganztagschulen einnimmt und auch, wie sie den Verlauf öffentlicher Diskurse beeinflusst. Bildungspolitik läuft zweifellos Gefahr, von Ganztagschulen die Lösung zu vieler Probleme im Bildungssystem zu erwarten. Ganztagschulforschung könnte jedoch – auch aufgrund ihrer eigenen Breite und Differenzierung – Gefahr laufen, die ohnehin fast grenzenlosen Ansprüche an Ganztagschulen zu verstärken. Für die Schulen ist möglicherweise irgendwann nicht mehr erkennbar, woher welche Anforderungen kommen und wo die Ursachen der Belastungen liegen. Sie werden mit einer Fülle von Diagnosen verschiedenster Provenienz konfrontiert, ohne dass ihre Arbeit verstanden wird. Forschung könnte dem entgegenwirken, indem sie erforscht, was ist (nicht, was sein sollte), damit die Logik der Praxis aufdeckt und gegenüber der Bildungspolitik „verteidigt“. Dazu sind quantitative Verteilungen ebenso wichtig wie das Netz von Bedeutungen, aus dem soziale Praxis gewoben ist. Schulische Praxis kann sich nur selbst verbessern, dafür braucht sie eben Zeit. Das können Politik und Forschung unterstützen.

Anmerkungen

- 1 Die Prognose von Heinrich in der Schulautonomiedebatte, dass Schule „durch derart massive Eingriffe auch vollkommen aus dem Gleichgewicht geraten kann“ und langfristig ein „fatales Scheitern einzelner Entwicklungsprozesse“ (Heinrich 2001, S. 312) möglich sei, dürfte angesichts dessen, was die Institution historisch schon an Eingriffen überlebt hat, nicht eintreffen, ist aber im Hinblick auf einen Entwicklungsaktionismus doch ernst zu nehmen.
- 2 Siehe <http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/bundesverband/programm#2-ganztagsschule> (Aufruf: 17.06.2010). Beklagt werden „eher bescheidene Ganztagsversionen, die ... von den hohen Zielen und Ansprüchen weit entfernt sind“ (Appel 2004, S. 6).
- 3 Festzumachen am Topos der „echten“ Ganztagschule. GGT e.V.: Ganztagschulentwicklung in den Bundesländern. http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/files/positionen/GTS_EntwicklungNovember2003.pdf (Aufruf: 17.06.2010).
- 4 So zwei Überschriften über je 22 (!) „Ziele“ und „Kinder- und Jugendbedürfnisse“ (Appel

- 2004, S. 5). Nicht nur die Fülle der Ansprüche, auch die Diagnosen zum gesellschaftlichen Wandel sind eine eigene Untersuchung wert. Solche Texte zeigen aber vielleicht mehr als jeder andere die Schwierigkeiten, unter denen sich Ganztagschulen derzeit entwickeln (müssen).
- 5 So Klaus-Jürgen Tillmann treffend auf einer Bund-Länder-Besprechung zur Ganztagschulforschung.
 - 6 Zum einen dürfte das mit dem französischen Zentralismus zu tun haben, aber auch das ebenso mittelmäßige Abschneiden in den PISA-Studien und außerdem die Vorkommnisse in den Banlieues dürften Erwartungen an die umfassenden sozialisatorischen Wirkungen von Ganztagschulen zurückschrauben. Auch in Frankreich ist die Ganztagschule ein „politisches und weniger ein pädagogisches Konzept“ (Veil 2002, S. 29).
 - 7 Anlass war auch damals eine OECD-Studie. Vgl. Deutscher Bildungsrat/Bildungskommission 1968. Der Zusammenhang mit den Strukturdebatten, obwohl zentral von Bedeutung, muss hier außen vor bleiben.
 - 8 Z.B. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Gutachten Ganztagschule – eine Chance für Familien. Wiesbaden.
 - 9 Aus der anthropologischen Forschung ist bekannt, dass Forscher im Feld immer „als irgendeine Art von Spion“ gesehen werden – als Missionar, Händler, Behördenvertreter oder Regierungsbeamter. Vor allem „die Folgen des ‚Besuchs‘ ... geben den ‚Besuchten‘ sicherlich häufig genug Anlass zu solchen Schlussfolgerungen“ (Lindner 1981, S. 53).
 - 10 Das zeigt sich z. B. darin, dass Gelingens- und Misslingensbedingungen der Entwicklung zur Ganztagschule thematisiert werden.

Literatur

- Appel, Stefan (2004): Nicht überall, wo Ganztagschule dran steht, ist Ganztagschule drin. In: Die Ganztagschule, Heft 2/3. <http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/files/zeitschrift/Appel-woGTSdran.pdf> (Aufruf 17.06.2010)
- Appel, Stefan (2006): Räume, Flächen und Sachausstattungen an Ganztagschulen. In: Die Ganztagschule, H. 1. http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/files/zeitschrift/Ausstattungen_Ganztagschulen.pdf (Aufruf 17.06.2010)
- Arnold, Karl-Heinz (2002): Schulentwicklung durch Rückmeldung der Lernwirksamkeit an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der Schuleffizienzforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (5), S. 741-764
- BMBF (Hrsg.) (2009): Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Berlin
- Böhm-Kasper, Oliver/Weishaupt, Horst (2004): Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 93-125
- Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.) (2004): Bildungspolitik und Expertenmacht. Glanz und Elend der Politikberatung im Bildungswesen. Bonn
- Deutscher Bildungsrat/Bildungskommission (1968): Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen: Sicherung der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen bis 1973. Bonn
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin
- Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 73-92

- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (3), S. 275-293
- Geertz, Clifford (1987): „Aus der Perspektive des Eingeborenen“. Zum Problem des ethnologischen Verstehens. In: ders.: Dichte Beschreibung. Frankfurt/M., S. 289-309
- Heinrich, Martin (2001): Schulentwicklungsforschung in der „neuen Reformphase“. Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung? In: Die Deutsche Schule 93 (3), S. 302-316
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 287-323
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2009): Der Erfolg der Ganztagschule – reformpädagogische Ideen, pädagogische Praktiken der Individualisierung und politische Konstellationen. In: Widersprüche 28 (110), S. 39-54
- Leschinsky, Achim (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (6), S. 818-839
- Lindner, Rolf (1981): Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozess. In: Zeitschrift für Volkskunde 77, S. 51-66
- Lindner, Rolf (1984): Ohne Gewähr. Zur Kulturanalyse des Informanten. In: Jeggel, Utz (Hrsg.): Feldforschung. Qualitative Methoden in der Kulturanalyse. Tübingen, S. 59-71
- Lofland, John (1979): Der Beobachter: inkompetent, aber akzeptabel. In: Gerdes, Klaus (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. Stuttgart, S. 75-76
- Lüders, Christian (2007): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Hamburg, S. 384-401
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2005): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Reihe Bildungsreform 12. Bonn
- Reh, Sabine (2004): Welches Wissen benötigt die „pädagogische Praxis“? In: Popp, Ulrike/Reh, Sabine (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim/München, S. 75-87
- Sachverständigenkommission Siebter Familienbericht (2005): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. München
- Terhart, Ewald (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Vollstädt, Witlof (2001): Politikberatung durch Bildungsforschung – das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Dedering, Kathrin/Kneuper, Daniel/Kuhlmann, Christian/Nessel, Isa (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden
- Veil, Mechthild (2002): Ganztagschule mit Tradition: Frankreich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 41, vom 14.10.2002, S. 29-37
- Wischer, Beate (2009): Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen ‚Dauerbrenner‘. In: Wischer, Beate/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von den 1970er Jahren bis heute. Weinheim/München, S. 69-96
- Wolff, Stephan (2007): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Hamburg, S. 334-349