

Hansel, Toni

## Was leistet die Ganztagschule?

*Hansel, Toni [Hrsg.]: Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim : Centaurus 2005, S. 224-249. - (Schulpädagogik; 7)*



Quellenangabe/ Reference:

Hansel, Toni: Was leistet die Ganztagschule? - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim : Centaurus 2005, S. 224-249 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34583 - DOI: 10.25656/01:3458

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34583>

<https://doi.org/10.25656/01:3458>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**CENTAURUS**  
Verlag & Media KG

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **GANZTAGSSCHULE. HALBE SACHE – GROßER WURF?**

**Schulpädagogische Betrachtung eines  
bildungspolitischen Investitionsprogramms**

Toni Hansel (Hg.)



**Centaurus Verlag  
Herbolzheim 2005**

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

ISBN 3-8255-0614-2

**ISSN 1616-7414**

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.*

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2005

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Hinterzarten  
Satz: Vorlage des Herausgebers  
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

# Disposition

Seite

1	<b>Vorwort</b>	7
2	<b>Grußwort des Dekans der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Sucharowski</b>	
	<b>Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms</b>	11
2.1	Literatur	13
3	<b>Eröffnung des Symposiums durch den Studiendekan der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Nieke</b>	
	<b>Ganztagsschule als Bestandteil von Ganztagsbildung</b>	14
3.1	Literatur	18

## **Perspektiven einer revitalisierten Reformidee**

4	<b>Toni Hansel</b>	
	<b>Ganztagsschule – Angebot für eine Optimierung von Unterrichtsversorgung und Unterrichtsqualität</b>	20
4.1	Vorbemerkung	20
4.2	Ganztagsschule - nicht Erweiterung, sondern Vertiefung des Schulzweckes	23
4.3	Voraussetzungen für die Einrichtung von Ganztagschulen	25
4.4	Schulpädagogische Gestaltungsgrundsätze der Ganztagschule	26
4.5	Fazit	29
4.6	Literatur	32

5	<b>Harald Ludwig</b>	
	<b>Ganztagsschule und Reformpädagogik</b>	<b>33</b>
5.1	Reformpädagogik ohne Bedeutung für eine moderne Ganztagsziehung?	34
5.2	Beiträge der deutschen Reformpädagogik zu Konzeption und Realisierung moderner Formen der Ganztagschule	39
5.2.1	Die Bedeutung der deutschen Landerziehungsheime	39
5.2.2	Die Bedeutung der Wald- und Freiluftschulbewegung	43
5.2.3	Die Bedeutung der Arbeitsschulbewegung	48
5.2.4	Die Bedeutung der Schulpädagogik Herman Nohls	50
5.3	Reformpädagogisch gestaltete Ganztagschule als Schule der Zukunft?	52

## **Ganztagsschule und gesellschaftliche Vernetzung**

6	<b>Thomas Coelen</b>	
	<b>Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis</b>	<b>56</b>
6.1	Zur Idee hinter dem Begriff ‚Ganztagsbildung‘	57
6.2	Unterscheidung von Ganztagschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung	58
6.3	Anknüpfungen an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe	61
6.4	Zwischenbetrachtung: Bildung 2030	69
6.5	Ganztagsbildung zwischen System und Lebenswelt	70
6.6	Offene Fragen und Perspektiven für die weitere Forschung	80
6.7	Literatur	81
7	<b>Stefan Küpper</b>	
	<b>Die Bedeutung der Ganztagschule für den Wirtschaftsstandort Deutschland</b>	<b>86</b>

# Ganztagsschule als bildungspolitische Option

<b>8</b>	<b>Michael Becker/Ute Debold</b>	
	<b>Entwicklungsschub für Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern als landespolitische Aufgabe nach PISA</b>	<b>102</b>
8.1	Einleitung	102
8.2	Die Ganztagsschule in gebundener Form	104
8.3	Das Evaluierungsprogramm Mecklenburg-Vorpommern	107
8.4	Probleme, Notwendigkeiten und Möglichkeiten dieser Schulform	108
8.5	Ziele und Kriterien der pädagogischen Konzepte	112
8.6	Grundpositionen der Unterrichtsgestaltung an Ganztagsschulen	114
8.7	Resümee	117
<b>9</b>	<b>Jörg-Dieter Gauger</b>	
	<b>Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Opportunität und schulpädagogischer Konzeptlosigkeit</b>	<b>119</b>
9.1	Zur Spannung zwischen Schulpädagogik und Bildungspolitik	119
9.2	Bildungspolitik ohne Profil	120
9.3	Wie man eine schulpolitische Debatte inszeniert	121
9.3.1	Die positive Etablierung des Begriffs/Themas „Ganztagsschule“ in Medien und Öffentlichkeit	123
9.3.2	Plausible Argumente finden	129
9.3.3	Der Jubelchor	137
9.4	Finanzielle Anreize	138
9.5	Permanente Erfolgsmeldung	140

# Neue Wege aus dem schulpraktischen Reformstau?

10	<b>Angela Schulz</b>	
	<b>Ganztagsschulen und die richtige Antwort auf PISA: Ein Erfahrungsbericht</b>	<b>146</b>
11	<b>Bernd Ostermeyer</b>	
	<b>Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung auf dem Prüfstand schulpraktischen Alltagshandelns</b>	<b>152</b>
11.1	Jugend und Schule in veränderter Gesellschaft	152
11.2	Was kann und was soll Schule leisten?	154
11.3	Ganztagsschulen und Ganztagsbetreuung realistisch betrachtet	157
11.4	Zum Umgang mit dem 'Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung im schulischen Alltag'	161
12	<b>Eckhardt Preuß</b>	
	<b>Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule/Schule im Blick auf die Ganztagschule</b>	<b>164</b>
12.1	Vorbemerkung zur Problematik und Inhalt des Themas	164
12.2	Die Welt der Kinder heute als Herausforderung für die Neugestaltung von Schule (Halbtags-Ganztagsschule) und Unterricht im Blick auf den Baustein „Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung“	166
12.3	Pädagogisches Sehen und „pädagogisches Verstehen“ (W. Klafki) - kritische Anmerkungen zu den alten und neuen Grundschulrichtlinien von NRW 1985 und 2003	168
12.3.1	Zentrale Aussagen der Richtlinien von 1985 anhand der „doppelten Reckstange“	169
12.3.2	Zentrale Aussagen der Richtlinien 2003 anhand einer „normierten“ Reckstange“	170
12.4	Fünf grundlegende Ziele der Leistungserziehung in Korrespondenz zu den fünf Tätigkeiten des Kindes	173
12.5	Leisten als Prozess und als anforderungsbezogenes Ergebnis	175

12.6	Pädagogische Leistungsbeurteilung im Sinne und in der Ausgestaltung von Lernentwicklungsberichten	177
12.7	Literatur	179

## **Kulturelle Netzwerke und schulische Verantwortung**

### **13 Eckart Pankoke**

	<b>„Offene Ganztagsschule“ und „Kulturen der Verantwortung“. Netzwerke und Lernprozesse schulischer Selbststeuerung</b>	<b>182</b>
13.1	Schul-Geschichte(n)	182
13.2	Neue Perspektiven und Horizonte	184
13.3	Selbstgestaltung neuer Zeiten und Räume	185
13.4	Projekt-Partnerschaften	187
13.5	Außerschulische Kooperations-Partner	187
13.6	Entwicklungs-Strategien der Schulreform	190
13.7	Selbständigkeit und Selbststeuerung der Organisations- und Relationsentwicklung	191
13.8	Offene Schule und aktive Öffentlichkeit	195
13.9	(Inter-)kulturelle Netzwerke und Lernprozesse	196
13.10	Bilanz und Perspektive	197

### **14 Cristina Allemann-Ghionda**

	<b>Ganztagsschule internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie?</b>	<b>199</b>
14.1	Einleitung	199
14.2	Das internationale Panorama	200
14.2.1	Zur Entstehung der Volksschule für die Massen	200
14.2.2	Ganztagsschule in Europa (Länderauswahl)	202
14.2.3	Bedingungen und Organisation der vorschulischen Erziehung	203
14.3	Frankreich: Die Ganztagsschule als historisch gewachsenes, politisches, überparteiliches Konzept	205
14.3.1	Das Vermächtnis der Französischen Revolution	205
14.3.2	Ab dem dritten Lebensjahr ganztags in der Schule	207



14.3.3	Erwerbstätige Mütter – akzeptiert	209
14.3.4	Vorschulerziehung und Chancengleichheit	209
14.3.5	Täglicher Ablauf und staatliche Aufsicht	210
14.3.6	Kommentar	211
14.4	Pädagogische Argumente – kulturell gebunden oder transnational?	212
14.4.1	Politische und soziale Argumente, psychologische und pädagogische Theorien	212
14.4.2	Die Ganztagsschule in Italien	214
14.4.3	Ganztagsschule in der Schweiz	216
14.4.4	Ganztagsschule in Russland	217
14.5	Schluss	219
14.6	Literatur	222
<b>15</b>	<b>Toni Hansel</b>	
	<b>Was leistet Ganztagsschule?</b>	<b>224</b>
15.1	Vorbemerkung	224
15.2	Modellalternativen ganztagsschulischer Förderung	226
15.3	Welche Erwartungen verbinden sich mit der Einrichtung von Ganztagsschulen?	229
15.4	Wachsender Konsens	232
15.5	Was leistet die Ganztagsschule, was die Halbtagschule nicht leisten kann?	235
15.6	Fazit	248
15.7	Literatur	248
<b>16</b>	<b>Autorenspiegel</b>	<b>250</b>
<b>17</b>	<b>Namensregister</b>	<b>253</b>

# 15 Was leistet die Ganztagschule?

## 15.1 Vorbemerkung

Es ist auch in diesem Band von mehreren Autoren darauf aufmerksam gemacht worden, dass die Ganztagschule keine Erfindung unserer Tage ist, sondern in Deutschland eine lange Tradition hat, die freilich nicht zu einer flächendeckenden Resonanz führte. Das unterscheidet sie von den europäischen Nachbarn, insbesondere Frankreich, wo die III. Republik im Jahre 1881 die für alle verbindliche Grundschule als Ganztagschule einführte. Wer etwas genauer hinschaut, der entdeckt aber, dass es zwischen beiden Ländern durchaus unterschiedliche Ganztagschuldiskurse gab – und wohl auch noch gibt. Während die in Deutschland geführte Debatte zur Ganztagschule von Anfang an getragen wurde von der Auseinandersetzung um das „richtige“ pädagogische Konzept, gewissermaßen die reformpädagogische Idee eines solchen Schultyps (LUDWIG 1993), verlief in Frankreich die Geschichte der Ganztagschule anders als in Deutschland. Die Ganztagschule in Frankreich ist vor allem ein politisches Konzept, das aus der Abgrenzbewegung gegenüber dem Einfluss der katholischen Kirche auf Familie und Erziehung entstand, sie ist weniger ein pädagogisches Reformvorhaben (VEIL 2002). Die Gründungsidee fußte auf den republikanischen Prinzipien von Gleichheit und Freiheit, auf staatlicher Kontrolle, auf Kostenfreiheit und insbesondere auf dem Laizismus, d.h. der Neutralität gegenüber den Religionen. Mit der konsequenten Umsetzung des Laizismus-Prinzips vollzog sich im französischen Schulwesen die Trennung von Kirche und Staat bereits vor ihrer gesetzlichen Verankerung im Jahre 1904. Heute besuchen französische Kinder die im

Ganztagsbetrieb geführte Vorschule (*école maternelle*), dann die sich anschließende Grundschule (*école primaire*), die Sekundarstufe (*collège unique*) und das Gymnasium (*lycée*) bis zum Abitur – alles ganztägig aufgebaut. Die in der deutschen Schulgeschichte vorfindliche Unterscheidung zwischen Schule und Ganztagschule gibt es in Frankreich nicht, der Begriff Schule ist in Frankreich ein Synonym für Ganztagschule, sie bilden sprachlich eine Einheit.

Die Reformbemühungen der Gegenwart werden – soweit sie mit der Ganztagschule vernetzt sind – mit ihren Grundvorstellungen und Zielen erst auf dem geistesgeschichtlichen Hintergrund der Anfang des 20. Jh. in Deutschland vorfindlichen inneren Lage der Kultur verständlich. Sie zeichnete sich, so Hermann RÖHRS (1994, 61), durch eine übernationale Kontinuität der Diskussion reformpädagogischer Bestrebungen aus, als deren Folge es durchaus Verknüpfungen der deutschen insbesondere mit der holländischen und der angelsächsischen Reformarbeit im Schulwesen gab. Nun zeichnet sich die Reformpädagogik nicht nur durch Internationalität aus, auch auf nationaler Ebene ist sie gekennzeichnet durch eine außergewöhnlich große Vielfalt pädagogischer Ansätze. Die führten zwar letztendlich in Deutschland nicht zu einer umfassenden Bildungsreform, aber sie hinterließen Spuren, die auch heute noch auffindbar sind und im Bereich der Ganztagschuldiskussion in durchaus kontrastive Profilierung mündeten.

Viele Stichworte des Ganztagschuldiskurses, dem wir uns weiter unten zuwenden wollen, werden in ganz entscheidendem Maße von dem Ideengut der Reformpädagogik gespeist. Das hat vor dem Hintergrund der benannten Vielfalt zur Folge, dass es nicht „die Ganztagschule“ schlechthin gibt, sondern immer nur Objektivierungen einer Idee von Ganztagschule, ohne dass damit schon geklärt wäre, ob es dabei vorrangig um Organisation oder um Inhalt gehe. Ein nicht unbeträchtlicher Mangel ist hinsichtlich der Vorlage von Forschungsbefunden zur Organisation und der Qualität von Ganztagschulen zu beklagen. Mehrheitlich geben die vorliegenden Arbeiten eine differenzierte Erfassung elterlicher Angebotsnachfrage und der Akzeptanz die-

ses Schultyps durch Eltern und Lehrer wieder; evaluative Studien bilden eher die Ausnahme (DOBART 1984; LUDWIG 1987).

Nach der Darlegung der Grundzüge wollen wir zunächst die vielfältigen, z.T. auch disparaten Erwartungen gegenüber der Ganztagschule skizzieren, um danach Chancen und Risiken gegenüber anderen Schulmodellen zu diskutieren.

## **15.2 Modellalternativen ganztagschulischer Förderung**

Wir werden diesen Abschnitt zur Vermeidung von Wiederholungen (vgl. Abschn. 4 dieses Bandes) äußerst knapp fassen und beschränken uns auf die Darlegung der besonders augenfälligen Merkmale offener und gebundener Ganztagschulen.

Den gesetzlichen Vorgaben der Länder folgend können prinzipiell alle allgemeinbildenden Schulen als Ganztagschulen geführt werden, wenn sie der von der KMK (2004) vorgegebenen Definition entsprechen und wenn die Mehrheit der Eltern eines Schülerjahrganges dies bekundet. Darüber hinaus müssen die Mitwirkungsgremien (z.B. Schulkonferenz, Lehrerschaft, Schulträger) dem zustimmen. Nach Definition der KMK ist eine Schule als Ganztagschule zu bezeichnen, wenn

- über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen der Woche ein ganztägiges Unterrichtsangebot vorgehalten wird, das mindestens 7 Zeitstunden täglich umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter der Verantwortung der Schulleitung organisiert und durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen.

Die Grundschulen sind je nach örtlichen Gegebenheiten und Schwerpunkten des jeweiligen Landesprogramms (z.B. MBF M-V 2003) gehalten, in enger Zusammenarbeit mit Horten, Kindertagesstätten und freien Initiativen feste Öffnungszeiten in Verbindung mit Betreuungsangeboten einzurichten. Die Öffnungszeiten sind ganztägig zu konzipieren.

Diese hier genannten Kriterien bilden gewissermaßen die Plattform, auf der sich und aus der heraus sich eine Reihe von Varianten des Organisationstyps *Ganztagschule* entwickelten. Dabei setzten sich, historisch betrachtet, pädagogische Argumente – oder solche, die man für pädagogisch hielt – nur bedingt gegen die Lebensnotwendigkeiten der Eltern vor allem aus sozial schwächeren Schichten durch, die auf die Mitarbeit ihrer Kinder z.B. in der Landwirtschaft angewiesen waren und diesen häufig keine ganztägige Schulbetreuung bieten konnten. Die Folge davon war eine seit dem 18.Jh. bis in das 20 Jh. währende Zentrierung des Unterrichts auf den Vormittag, die bis in die Gegenwart andauert, wenn auch das Motiv heute nicht mehr sozialpolitisch auf das Kriterium *Lebensnotwendigkeit* verengt ist, sondern vielmehr – von HOLTAPPELS (1995) sehr ausführlich dargelegt – auf organisatorische Probleme fokussiert wie z.B. zu kleine Klassenräume, zu hohe Klassenfrequenzen oder eine zu geringe Lehrerzahl. Nach wie vor dominiert die Halbtagschule.

Wir entdecken allerdings heute eine nicht unbeträchtliche Dynamik, deren Richtung von der Halbtagschule zur Ganztagschule weist. Unter Verzicht auf eine eingehende Analyse der handlungsleitenden Motive für den derzeit bundesweit konstaterbaren Umwandlungsboom von Halbtags- in Ganztagschulen, die Wolfgang NIEKE in diesem Band übernimmt, sind doch folgende Varianten von Ganztagschulen zu unterscheiden, die zwar ihrerseits noch weitere Untergliederungen hervorgebracht haben, auf deren vollständige Darstellung wir jedoch verzichten, statt dessen beschränken wir uns auf die genannten beiden Grundmodelle:

- Die **offene Form** sichert ein Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, das über den Mittag bis in den Nachmittag für die Schüler Angebote vorhält, die zwar nicht von allen frequentiert werden müssen, sondern fakultativ zur Nutzung bereit stehen, jedoch sind die Wahlentscheidungen für mindestens ein Schulhalbjahr bindend. Daraus folgt, dass der Vormittag als Unterrichtsteil des Ganztags schulbesuchs weitgehend unverändert bleibt und im Anschluss an diesen obligatorischen Unterricht dann nach dem in der Schule bereitgestellten Mittagessen nachmittägliche Betreuungs- und Aktionsformen angeboten werden, die nicht mit den Lernbezügen des schulischen Pflichtprogramms in Verbindung stehen (müssen).
- Die **gebundene Form** bietet eine für alle Schüler obligatorische werktägliche Schulzeit bis in den Nachmittag hinein. Zum Betrieb einer gebundenen Ganztagschule gehören Lernangebote in Verbindung mit Fördermaßnahmen und Hausaufgabenbetreuung. *Förderung* meint in diesem Modell ein über kognitive Schwerpunktbildung hinausgehendes Angebot, das auch manuell-motorische, musische, sozialintegrative und andere Tätigkeitsfelder umgreift. Die Teilnahme ist verpflichtend, um die Umsetzung des Schulprogramms zu gewährleisten. Der Wechsel von Arbeits-, Erholungs- und Spielphasen soll zur Rhythmisierung des Ablaufs innerhalb eines Tages bzw. zur Rhythmisierung des Wochenablaufs im Rahmen des Wochenplanes führen.

Aus diesen beiden Grundformen heraus haben sich vielfältige Ableitungen ergeben, die sich in Nuancen von dem jeweiligen Basismodell unterscheiden. Wir stellen an dieser Stelle eine Gesamtschau zurück, weil sie anderenorts näherungsweise bereits geleistet worden ist und verweisen auf die entsprechende Literatur (HOLTAPPELS 2003; REKUS u.a. 2003).

Mit beiden Modellvarianten verbinden sich Erwartungen, die quer zur Parteienlandschaft an bildungspolitischen und sozialpolitischen Zielen sich festmachen lassen; schulpädagogische Überlegungen spielen in diesem Ganztagschuldiskurs eher eine Nebenrolle, wenngleich es außer Frage steht, dass die Ganztagschule – wie jedes andere Organisationsmodell auch – sich im schulischen Alltag bewähren muss, um bildungs- und erziehungswirksam wahrgenommen zu werden. Selbst dort, wo unter dem Leitbegriff *Qualitätsverbesserung* der Versuch schulpädagogischer Argumentation erkennbar wird (HOLTAPPELS 2003, 4f), mischt sich dies doch sehr mit den schon genannten Argumentationszyklen bildungs- und sozialpolitischer Provenienz. Der Klarheit der Darstellung wegen geben wir zunächst einen Überblick über das mit der Ganztagschule verknüpfte Erwartungsspektrum.

### **15.3 Welche Erwartungen verbinden sich mit der Einrichtung von Ganztagschulen?**

Wir haben eingangs schon darauf verwiesen, dass die Ganztagschuleuphorie, die wir heute in Deutschland beobachten, einen großen Teil ihrer Schubkraft aus dem tatsächlichen oder vermeintlichen PISA-Desaster erhält, das dem deutschen Schulwesen einen äußerst bedenklichen Zustand attestiert – ob zu recht oder zu unrecht wollen wir an dieser Stelle nicht weiter nachfragen, weil wir dies an anderer Stelle bereits ausführlich getan haben (HANSEL 2003). Hier sei nur darauf verwiesen, dass unter den erfolgreichen ebenso wie unter den leistungsschwachen PISA-Ländern solche mit Ganztagschulsystem, aber auch solche mit Halbtagschulsystem zu finden sind; und schließlich ist es schon eine von Sachkenntnis ungetrübte Kühnheit, vom Scheitern der Stichprobe 15jähriger Schüler auf das Versagen des Schulwesens insgesamt zu schließen, ohne das System insgesamt durch Ziehung repräsentativer Stichproben evaluiert zu haben. Wir haben zwar großes Verständnis, dass die Forderung nach flächendeckender Einführung von Ganztagschulen bildungs- und sozialpolitisch immer wieder mit den Ergebnissen aus PISA in Verbindung gebracht wird,

aber ein Beleg für die Richtigkeit dieser These ist mit den veröffentlichten Daten kaum zu begründen.

Die Erwartungen, die mit der flächendeckenden Einführung der Ganztagschule verknüpft sind, werden im wesentlichen aus bildungs- und sozialpolitischen sowie sozialpädagogischen Hoffnungen gespeist, deren Umsetzungs-Chancen durch empirische erziehungswissenschaftliche Forschung jedoch bislang nicht bzw. nicht hinreichend belegt sind. Auf die bildungspolitischen Bezüge haben wir im Zusammenhang mit der PISA-Debatte bereits mehrfach verwiesen, aus Gründen einer systematischen Darstellung wollen wir diese Argumentationslinie noch einmal bündeln.

Die Liste *bildungspolitischer Argumente* wird angeführt von der Erwartung, dass eine *Förderung* von Risiko-Kindern – z.B. Lernschwache, Zuwanderer etc. – nur bei ganztägiger Beschulung erfolgreich sein kann. Damit verbindet sich konkludent auch die Hoffnung, *soziale Gerechtigkeit* walten zu lassen. Dagegen wird niemand etwas ernsthaft einwenden wollen, und so ist dieses Argument quer zur Parteienlandschaft in den politischen Forderungskatalogen von Regierungs- und Oppositionsparteien gleichermaßen, mitunter gleichlautend aufzufinden. Von der längeren Beschulung pro Tag erhoffen viele Befürworter positive Effekte im Hinblick auf die *soziale Integration* der unterschiedlichen Milieus der heterogenen Schülerschaft. Auch die besondere *Bedienung der Leistungseliten* in der Schülerschaft ist nach diesem Verständnis in der Ganztagschule eher möglich als in gesonderten, dafür geschaffenen Einrichtungen. Diese von Dieter LENZEN (2004, 58) kürzlich vorgetragene Position ist als deutliche Absage an die von einigen Kultusministern propagierten „Schnellläuferklassen“ zu werten, der wir uns anschließen, soweit die Herausbildung von Eliten auf die Frage des Lerntempos verkürzt wird; jedoch ist Elitenbildung weit eher eine Frage der Substanz als des Tempos und deshalb nicht systemabhängig zu beantworten. Schließlich wird aus bildungspolitischer Sicht immer wieder die Dynamik beschworen, die von der Ganztagschule auf die *innere Schulreform* ausstrahlt. Hier sind insbesondere



didaktische Formen der Unterrichtsgestaltung angesprochen, aber auch Modalitäten der Schulorganisation. Eine der in diesem Zusammenhang häufig geäußerten Erwartungen ist die Realisierung selbstgesteuerten Lernens, das die Ganztagschule in besonderer Weise begünstige. Jedoch sind auch hier empirische Forschungen nicht erkennbar.

*Sozialpolitische Argumente* zielen in erster Linie auf die *Vereinbarkeit von Familienarbeit und Berufsarbeit*, die angesichts der derzeitigen Rollenverteilung in unserer Gesellschaft insbesondere für die Mütter ein erhebliches Problem darstellt. Eine deutliche Verschärfung dieses Problems tritt ein, wenn *alleinerziehende Eltern* sich bemühen, die aus dem Beruf und der Kinderbetreuung erwachsenden Pflichten sachadäquat zu balancieren. Da diese Klientel inzwischen einen nicht unbeträchtlichen Teil – ca. 20 % – der Gesamtbevölkerung ausmacht, verwundert es nicht, wenn dieser Erwartung seitens der Parteien mit einer sehr sensiblen Aufmerksamkeit begegnet wird. Dazu gehört auch die Versorgung der Schüler in der Mittagszeit mit einer *ordentlichen Mahlzeit*. Diesem Aspekt kommt nicht zuletzt deshalb eine herausragende volksgesundheitliche Bedeutung zu, weil inzwischen etwa 17 % der Kinder und Jugendlichen übergewichtig sind und deshalb einer besonderen ökotrophologischen Begleitung ihres Schulalltags bedürfen. Aus sozialpolitischer Perspektive ist auch die außerschulische Vereinzelung großer Teile der derzeitigen Schülergeneration festzuhalten, die mehrheitlich in Ein-Kind-Familien lebt; Hilfe erwarten nicht nur Eltern, sondern auch viele professionelle Pädagogen von der Qualität des *Nachmittagsangebots* an Ganztagschulen, das der Tendenz zur Vereinsamung vor dem Fernseher, dem Monitor oder an der elektronischen Spielkonsole entgegenwirkt und die Kontaktfrequenz unter den gegenwärtigen Lebensbedingungen der Kinder- und Jugendlichen erhöht.

Auch *sozialpädagogische Argumente* sind in diesem Zusammenhang vernehmlich. So ist eine der häufig geäußerten Erwartungen, dass durch die *Rhythmisierung des*

*Schulalltages* das Lernen in der Schule an die vitalen Lebensbedürfnisse der Kinder herangerückt wird. Häufig verbindet sich auch mit der Forderung nach Errichtung von Ganztagschulen die Erwartung, dass sozialpädagogische *Betreuungskonzepte* den Kindern und Jugendlichen am Ende des Schultages ein institutionalisiertes Feld für Gemeinschaftserziehung bereithalten. Die hier angesprochenen *sozialerzieherischen Erwartungen* spielen in der Diskussion um ganztägigen Schulbetrieb sicherlich eine Rolle, sie sind aber im Unterschied zu der aus der reformpädagogischen Aufbruchstimmung zu Beginn des 20. Jh. bekannten Euphorie eher begrenzt und werden aktuell unter dem Begriff des *sozialen Lernens* diskutiert. Zweifellos können diese der Schule als pädagogischer Instanz und dem Unterricht als Vermittlungs- und Begegnungsfeld innewohnenden erzieherischen Möglichkeiten durch Ganztagsbetrieb vertieft werden. Die hier beschriebenen Erwartungen sind aber im wesentlichen auf das Erzieherische gerichtet; dies ist jedoch in den PISA-Ergebnissen, die immer wieder als Beleg für die Notwendigkeit der Errichtung von Ganztagschulen bemüht werden, von eher nachgeordneter Bedeutung.

## 15.4 Wachsender Konsens

Seit die rheinland-pfälzische Landesregierung im Wahlkampf des Jahres 2001 durch ihre Ankündigung, in den folgenden fünf Jahren 300 Ganztagschulen einzurichten, eine bundesweit zur Kenntnis genommene bildungspolitische Initialzündung gegeben hat, ist die Ganztagschul-Debatte in den Bundesländern nicht mehr zur Ruhe gekommen. Das Bundesland Bayern – bis dato eher zurückhaltend in dieser Frage – stieg im Jahr 2002 mit 20 Schulen in das Ganztagsangebot ein, selbst das in Schulfragen eher strukturkonservative Baden-Württemberg hält nicht mehr um jeden Preis an der Halbtagschule fest, wenngleich es Ganztagschulen in nichtstaatlicher Trägerschaft auch in diesem Bundesland schon lange gibt – erinnert sei beispielsweise an die Bodenseeschule St. Martin (Friedrichshafen). Selbst die Bundesregierung hat ungeachtet der föderalen Zuständigkeiten für Schulen ein Programm „*Zukunft Bildung*

*und Betreuung*“ mit entsprechender finanzieller Förderung zum Aufbau einer zeitgemäßen Infrastruktur im Ganztags schulbereich aufgelegt, freilich nicht ohne gebührende publizistische „Vermarktung“, obwohl hinreichend bekannt ist, dass die vom Bund bereitgestellten 4 Mrd. Euro für den bundesweiten Aufbau eben dieser Infrastruktur nicht hinreichend sind und die seriös geschätzten 30 % Mehrkosten für Personal, Ausstattung und Betrieb der Ganztags schulen aus diesem Bundestopf nicht gedeckt sind.

Nach anfänglichen Diskursen über den befürchteten totalitären Machtanspruch des Staates auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hat sich die Debatte wohl tuend versachlicht und von der befürchteten Neuauflage der Gesamtschuldebatte der 70er Jahre zu einer von der gesellschaftlichen Nachfrage getragenen Fortentwicklung von Schule verändert. Zwar versuchen einige Bundesländer im „Schlepptau“ der PISA-Debatte mit Nachdruck die entstandene Dynamik zu instrumentalisieren, um das gegliederte Schulwesen durch ein Einheitsschulsystem zu ersetzen, jedoch verläuft die Kampflinie in diesem Streit jenseits der Ganztags schuldebatte. Dem Interesse an Ganztags schule und -betreuung entsprechen nun zunehmend die politischen Entscheidungsträger, und selbst Gruppen, die vormals in einer eher kritischen Distanz zu Ganztags schulen sich positioniert haben, revidierten ihre Haltungen und räumen der Einrichtung von Ganztags schulen im Rahmen der pädagogischen Dringlichkeiten nun Priorität ein, freilich nicht ohne noch einmal die ideologischen Gräben zu apostrophieren, die die Befürworter einer Ganztags schule mit Regelschulcharakter von den Vertretern angebots- und nachfrageorientierter Ganztags schulen trennen. Hebt die *Deutsche Bischofskonferenz* in ihrer Pressemitteilung vom 11.09.1991 noch hervor, dass die auf den Vormittag beschränkte Schule sich im deutschen Erziehungswesen bewährt habe und auch weiterhin die Regel sein solle, so geht der Münchener Weihbischof Engelbert SIEBLER, Vorsitzender der Kommission für Erziehung und Schule der *Deutschen Bischofskonferenz*, in seiner Stellungnahme vom 23.04.2004 davon aus, dass zur Verbesserung der Qualität öffentlicher Bildung die Einrichtung von Ganztags schulen angezeigt sei, um dem Staat die Möglichkeit zu eröffnen, subsidiär

dort einzugreifen, wo Eltern ihrer Verantwortung aus welchen Gründen auch immer nicht bzw. nicht ganz nachkommen (können). Freilich entspricht es nicht pädagogischem Grundlagenwissen, wenn der Bischof Bildung und Erziehung trennen zu können glaubt, sondern ist eher Ausdruck der Sorge gegenüber staatlicher Erziehungsdominanz, die aber weithin niemand anstrebt. Im Kern richtig ist die Forderung, Ganztagschulen nicht als „verlängerte Halbtagschulen“ zu führen, weil bisher nicht belegt ist, dass „mehr vom Gleichen“ die der Halbtagschule angelasteten Defizite auszugleichen geeignet ist. Schließlich ist festzuhalten, dass die Kath. Kirche nach dieser Stellungnahme, die am 12.03.2003 von der Deutschen Bischofskonferenz verabschiedet worden ist, gegenüber der Bezeichnung *Ganztagschule* eine ablehnende Haltung einnimmt und statt dessen die Bezeichnung *Ganztagsbetreuung* präferiert, weil sie davon ein weiteres, nicht primär auf Sachwissen zentriertes Schulverständnis erhofft, das eher in dem Begriff *Bildungswissen* aufgeht.

Auch die evangelische Kirche in Deutschland hat ihre Haltung gegenüber der Ganztagschule über die Aussagen der EKD-Synode von Berlin-Weißensee (1958) hinausgehend eindeutiger positioniert. Da für die große Mehrheit aller Jugendlichen die Schule den täglichen Lebensrhythmus bestimmt, quasi ihr Arbeitsplatz ist, kann die Kirche nicht abseits stehen, wenn sie die Zukunftsfähigkeit, d.h. ihr Terrain bei Kindern und Jugendlichen behalten bzw. verlorenes Terrain zurückgewinnen möchte. Will die Kirche wissen, wie Jugendliche heute denken, dann muss sie in der Schule präsent sein. Deshalb sind nach ihrer Auffassung Kirche und Schule zwei große gesellschaftliche Institutionen, die in vielfältiger Weise aufeinander bezogen sind und kooperieren sollten (LÜBKING 2004). Anlass zur Klage hat die Kirche nicht, weil in keinem Land die Chancen für eine Präsenz der Kirche in der Schule besser als in Deutschland sind. Deshalb ist nicht Rückzug angesagt, weil Reaktionen von Lehrern und kirchlichen Referenten anfangs eher zwiespältig ausfielen, sondern engagierter Gestaltungswille, der sich durch Klischees nicht verunsichern lässt. Auf der Seite der evangelischen Kirche überwiegen die positiven Erfahrungen. Dort, wo die Schulen mit den Kooperationspartnern auf kirchlicher Seite ein tragfähiges (sozial-)pädago-

gisches Konzept für die Arbeit in der Ganztagschule ausgearbeitet haben und die Kommunikation zwischen den verschiedenen Berufsgruppen gepflegt wird, ist die Zufriedenheit bei allen Beteiligten hoch. Diese Feststellung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die seinerzeit bezogene Position, Kirche sei nicht der Reparaturbetrieb einer von Pädagogik entleerten öffentlichen Bildungseinrichtung, noch nicht überall ihre klischeehafte Bedeutung eingebüßt hat. Und die Erklärung der Bereitschaft zur Zusammenarbeit von Kirche und Staat in einem für deutsche Verhältnisse bisher nicht flächendeckend, sondern eher punktuell erprobten Organisationstypus von Schule ist noch nicht die Zusammenarbeit selbst. Die bedarf, wenn sie verlässlich von beiden Seiten getragen werden soll, durchaus einer verbindlichen vertraglichen Basis, die z.B. regelt, welches Personal zum Einsatz kommt, welcher Aufwand erforderlich ist und wie die Finanzierung, die Beteiligung, die Vertretung nach innen und außen festgelegt ist; einer solchen vertraglichen Basis müssen die Eckpfeiler zu entnehmen sein, die die partizipatorische Mitwirkung bei der Erstellung eines pädagogischen Gesamtkonzepts sichern, dessen Niederlegung in einem Rahmenplan verbindlich regeln sowie die pädagogischen Qualitätskriterien bei der Auswahl außerschulischer Kooperationspartner definieren usw. usw. Hier Einvernehmen herzustellen, ist eine schwierige, wenngleich keine unmögliche Vermittlungsaufgabe zwischen den Verantwortungsebenen, der allerdings nicht ausweichen kann, wer die Verpflichtung ernst nimmt, die sich aus dem Umstand ergibt, dass in Deutschland täglich rund 10 Mio. Schüler und etwa 780.000 Lehrerinnen und Lehrer in Bildungseinrichtungen aufeinandertreffen.

### **15.5 Was leistet die Ganztagschule, was die Halbtagschule nicht leisten kann?**

Die Frage, was Ganztagschule leistet, führt zu durchaus unterschiedlichen Antworten, je nachdem, welche Funktion der Schule beigemessen wird. In der Tat kristallisieren sich zwei Leitfunktionen heraus, die ihren sprachlichen Ausdruck in den

Polen *Betreuung* und *Beschulung* finden. Jedoch sind Zweifel durchaus angebracht, ob die Protagonisten der jeweils einen oder anderen Seite immer sorgfältig zwischen beiden Funktionen unterscheiden und dann auch meinen, was sie einfordern. Die Skepsis ist so abwegig nicht, denn mit dem Begriff Ganztagschule werden nach wie vor höchst unterschiedliche Vorstellungen verbunden: schulpädagogische, sozialpädagogische, bildungspolitische, sozialpolitische, private und öffentliche Interessen. Wer mehr Beschulung wünscht, hat möglicherweise den von der empirischen Bildungsforschung dokumentierten unterdurchschnittliche Unterrichtserfolg im Blick, der den deutschen Schülerstichproben in diversen internationalen Leistungsvergleichsstudien des letzten Jahrzehnts mehr oder weniger unisono testiert und der landauf landab als unterdurchschnittliche *Unterrichtsqualität* umdefiniert wurde; eine solche generalisierende Uminterpretation ist den PISA-Daten jedoch nicht zu entnehmen, sondern hier bedarf es schon einer genaueren Analyse der Studien aus den letzten Jahren, die Ulrich SPRENGER (2003, 53 ff) erst kürzlich besorgte. Wer mehr Betreuung einfordert, hat möglicherweise nicht nur die betroffenen Kinder im Blick, sondern nicht weniger auch deren Eltern, insbesondere die Mütter und deren außerhäusliche Interessen – also keine primär vom Gedanken der Bildungsoptimierung getragenen Absichten. Für die einen ist die Ganztagschule der Ausweg aus der Bildungsmisere und essentieller Bestandteil einer Schulreform, die das schulische Lernen optimiert und die Schüler zu selbstgesteuertem Lernen führt; andere wiederum – und es gibt Anlass, hier den größeren Teil derer zu vermuten, die den Ausbau des Ganztagschulwesens vehement fordern – sehen in der Ganztagschule ein fakultatives Angebot, das es den Eltern ermöglicht, ihren persönlichen Befindlichkeiten entsprechend ihre Lebensbedürfnisse neu zu planen und zu ordnen und dabei zumindest partiell von den elterlichen Betreuungsaufgaben entlastet zu werden.

Wie auch immer die individuellen Akzentuierungen verteilt sind, in beiden Positionen sammelt sich viel Kritik. So sind die von der PISA-Folgende debatte angestoßenen Erwartungen, über ganztagschulische Lernförderung zu einem Ausgleich der Defizite zu gelangen, durch die Schulwirklichkeit widerlegt. HOLTAPPELS (2003, 14) analy-

sierte erst kürzlich eine Reihe von unterschiedlichen Ganztagschulkonzepten, um ihre Wirkungen hinsichtlich in sie gesetzter Erwartungen zu dokumentieren. Das Ergebnis ist, soweit es den oben angesprochenen *Beschulungs*aspekt betrifft, eher ernüchternd: Im Hinblick auf Schulleistung, genauer: Schülerleistung und Schulerfolg zeigen sich nach dieser Studie keine nennenswerten Unterschiede zu Halbtagschulen, jedoch weist der Autor darauf hin, dass die Organisation der Ganztagschule offenbar die pädagogische Schulqualität vertieft. Es bleibt eine an dieser Stelle offene Frage, was sich substantiell hinter dem Begriff der *pädagogischen Schulqualität* verbirgt.

Eines der in diesem Zusammenhang öfter verwendeten „Zauberworte“, das mitunter sogar synonym zu der genannten pädagogischen Schulqualität verwendet wird, ist der Begriff *soziales Lernen*. In Verbindung mit der Ausdehnung des Unterrichts auf den Nachmittag wird häufig auf die damit einhergehende Ausweitung sozialer Kontakte verwiesen, wenngleich ein plausibles Konzept der Sozialerziehung sich hinter diesem zumeist in quantitativer Hinsicht verwendeten Begriff nicht verbirgt. Hermann GIESECKE (2004, 37ff) ist dieser Frage nachgegangen und hat Irrtümer und Einseitigkeiten benannt, die in der Debatte um den „Ertrag“ der Ganztagschulen gelegentlich übersehen werden. Der in den Schulgesetzen aller Bundesländer mehr oder weniger gleichlautend mit *Bildung* und *Erziehung* beschriebene Schulzweck ist nach dem Verebben der Machbarkeitseuphorie der 70er Jahre und der dann folgenden Ernüchterung auch sprachlich etwas enger gefasst und – scheinbar weniger angreifbar – mit dem Stichwort *soziales Lernen* beschrieben worden. Die der Schule und dem Unterrichten selbst innewohnenden edukativen Möglichkeiten können sicherlich durch ganztagsbetriebliche Beschulung und Betreuung unter den Bedingungen der jeweiligen Einzelschule umgesetzt werden – was genau damit gewonnen ist und ob dies in anders, z.B. halbtags organisierten Schulen nicht möglich ist, hängt wesentlich davon ab, was jeweils unter *sozialem Lernen* verstanden wird und ob die lebenspraktische Bewährung systemübergreifend evaluiert worden ist – auch hier sehen wir empirisch offene Fragen.

Schaut man sich nun genauer an, was unter *sozialem Lernen* verstanden wird und was offenbar von so herausragender Bedeutung ist, dass man dafür das Organisationsgefüge der Schule zu verändern bereit ist, so verkürzt sich dieser Begriff zumeist auf nicht mehr als die aus der Sozialpsychologie hinlänglich bekannte *Teamfähigkeit*. Es gibt sicherlich im Schulalltag wie auch anderswo häufiger Situationen, in denen die Beherrschung dieser Fähigkeit angebracht oder gar notwendig ist, in anderen Situationen ist sie dies nicht, also eine Fähigkeit von eingeschränktem Sinn und Nutzen. Das wird deutlich, wenn man in Erinnerung ruft, welche Verhaltensqualitäten schulische Erziehung *auch* befördern soll: Unterrichtsdisziplin, Friedfertigkeit, Rücksichtnahme, Dialogbereitschaft usw. usw. Die Verengung schulischer Erziehung auf *soziales Lernen* in der weiter verengten Bedeutung von *Teamfähigkeit* ist dem Aufgabenspektrum von Schule unangemessen, ganz abgesehen davon, dass die Schulpädagogik sich schwer tut, eine umfassende Vorstellung von Sozialerziehung bzw. sozialem Lernen zu geben. Zweifellos steigen mit der Zahl unterschiedlicher Situationen, die es zu bewältigen gibt, auch die Möglichkeiten sozialen Lernens, und die sind im Ganztagsbetrieb zahlreicher als in der Halbtagsschule. Aber eine solche quantitative Sichtweise sollte nicht überschätzt werden, weil wichtige Sozialsituationen in der Schule faktisch und aus rechtlichen Gründen gar nicht herstellbar sind. So gibt es in der Schule keine Diskothek – jedenfalls nicht unter Realbedingungen –, kein Kaufhaus, keine Straßenclique, keinen Markt und auch keine Fernsehberieselung. Es fehlen also wichtige Bewährungssituationen und damit Orte des sozialen Lernens, die die Schule nicht nachbilden kann (GIESECKE 2004, 40). Die in den Stellungnahmen zur Ganztagschule häufige Hervorhebung sozialen Lernens ist kein Beleg dafür, dass in der Halbtagsschule soziales Lernen nicht oder nur eingeschränkt möglich ist.

Es gibt keine plausible Argumentation, die Ganztagschule als „verlängerte Halbtagsschule“ zu führen. Etwas mehr vom Gleichen kann nur zu dem führen, was PISA der deutschen Stichprobe als „nicht hinreichend/unterdurchschnittlich“ dokumentiert hat – das gilt für die Ganztagschule wie auch die Halbtagsschule gleichermaßen. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Ganztagschule neue Aufgaben



übernimmt, die sie von der Halbtagsschule unterscheidbar machen. Da die zur Verfügung stehenden Finanzmittel aller Voraussicht nach nicht zuwachsen werden, kommen auf die Schulträger – das sind mehrheitlich die Kommunen – Ausgabenzuwächse in erheblichem Umfang zu. Eckart PANKOKE (2003) weist darauf hin, dass zu den neuen Aufgaben der Ganztagschule das Einwerben von Drittmitteln und Spenden gehöre. Auch Schulen müssen sich demnach künftig um Fundraising bemühen, damit die Erledigung der sich weitenden Aufgaben haushaltlich abgesichert werden kann. Das erfordert von der Schulleitung zunehmend Management-Qualitäten, die bisher ganz offensichtlich nicht an prominenter Stelle der Präferenz gestanden haben. Da die öffentlichen Haushaltsmittel jedoch für Ganztagschulen und Halbtagsschulen gleichermaßen knapp sind, erhalten die oben angemahnten Management-Qualitäten unter den derzeitigen Bedingungen der Schulgestaltung einen durchaus sehr aktuellen und für die Lehrerschaft generellen Bezug. Hier tut sich eine große Palette von Fragen im Spannungsfeld von Rechenschaftslegung und Kontrolle öffentlicher Bildungseinrichtungen auf – verklausuliert unter dem Begriff Schulautonomie nicht selten Gegenstand streitiger, auch überparteilicher Diskurse –, die in anderen Ländern inzwischen etwas unaufgeregter diskutiert werden als in der Bundesrepublik Deutschland. Wir greifen die Autonomiedebatte an dieser Stelle nicht auf, weil wir sie schon in einem sehr frühen Stadium an anderer Stelle geführt haben (HANSEL 1989) und weil sie uns von den hier zu erörternden Abgrenzungsfragen von Halbtags- und Ganztagschule wegführt, aber wir weisen darauf hin, dass in den letzten Jahren unter dem Eindruck gewachsener Rechtfertigungszwänge im Kontext von Effizienzdebatten über den Einsatz knapper öffentlicher Finanzmittel auch zunehmend ökonomische Aspekte in die Qualitätsbestimmung von Schule eingebracht worden sind. Die Begründung ist ebenso einfach wie überzeugend: Nur ökonomisch gut funktionierende Betriebe erwirtschaften Gewinne, deren Höhe wiederum davon abhängig ist, wie gut sich ein Produkt bzw. eine Dienstleistung am Markt behauptet.

Diese ökonomische Sicht, der wir uns nicht verschließen, birgt drei Unwägbarkeiten, die unabweisbar der Klärung bedürfen, wenn man an der These festhält, dass zu den Strukturelementen, die eine Schule substantiieren, neben etlichen anderen auch das Merkmal *Ökonomität* (TELLMANN/JENDROWIAK/KREUZER/HANSEL 1981, 58ff) gehört:

- Wer sich bei der Einschätzung von Bildungsleistungen von Systemen nicht der Marktorientierung verschließt – neben anderen Qualitätsmerkmalen –, der muss eine erziehungswissenschaftlich, insbesondere schulpädagogisch tragfähige Bestimmung dessen vornehmen, was unter den vorherrschenden gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen als „Produkt“ zu klassifizieren ist. Es erscheint durchaus einleuchtend, dass eine Reihe kognitiver Lernleistungen wie z.B. die Schreib- und Leseleistungen von Schülern, die Beherrschung mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Könnensleistungen usw. usw. zu der „Produktpalette“ schulischen Unterrichts gehören; sie jedoch als Synonym für schulische Bildung zu deuten, greift zu kurz, denn schulische Bildung ist nur bedingt in operationalisierbare und folglich *unmittelbar* überprüfbare Teilmengen zu untergliedern.
- Das Anlegen auch ökonomischer Maßstäbe an Organisation, Durchführung, Material- und Personaleinsatz, Zeit- und Verwaltungsaufwand usw. kann die Prozesse schulischer Bildung befördern im Sinne von Effizienzsteigerung. Jedoch ist darin kein Automatismus begründet: Auch bei Beachtung aller hier genannten Gesichtspunkte kann Unterricht erfolglos bleiben, dann nämlich, wenn ihm die pädagogisch-didaktische Sinnmitte fehlt, es nicht mehr um Bildungsgegenstände geht, sondern um Ökonomie, Methode, Infrastruktur. In solchem funktionalisiertem Unterricht wird verkannt, dass sein eigentliches Paradigma die Gegenstände (Grundbegriffe) selbst sind. Hans-Werner JENDROWIAK (1998, 96) hat unlängst auf diese Wertverschiebung

aufmerksam gemacht und davor gewarnt: Wenn wir z.B. nicht akzeptieren, dass die Bildungsfrage eine originär pädagogische Frage ist und wir die Auseinandersetzung darüber der Politik, der Ökonomie oder der Soziologie überlassen, so verliert die Pädagogik, also auch die Schulpädagogik einen Teil ihrer eigenen Legitimation. Eine Wissenschaft, die sich nicht über ihren Gegenstand definieren kann, wird zur Wissenschaft einer Methode – Erkenntnis- oder Denkmethode – mit dem Ziel, gerade diese Methode technisch zu perfektionieren, ohne dass dadurch freilich Bildung im Sinne der SCHELER'schen (1925) Zweckfreiheit gewonnen wäre.

- Auch die Einbeziehung ökonomischen Denkens in die Gestaltung von Schule kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die „Produkte“ schulischer Bildung sich nicht vollständig in operationalisierbaren und damit auch unmittelbar überprüfbar überprüfbar Teilergebnissen bilanzieren lassen – eigentlich ist es eher der deutlich kleinere Teil, der einer solchen Betrachtung zugänglich ist. Deshalb ist sicherzustellen, dass die Anwendung ökonomischen Denkens auf die Prozesse der schulischen Bildung und Erziehung immer, also ausnahmslos dienenden Charakter hat, d.h. der Sicherung und der Optimierung des „Kerngeschäfts“ von Schule, des Unterrichts, zuarbeitet. Allen anderen Verwendungen ökonomischen Denkens in der Schule ist aus schulpädagogischer Sicht eine Absage zu erteilen, weil sie offenbaren, dass in ihrem Mittelpunkt nicht mehr das übergeordnete Ziel eines allseitig gebildeten, mündigen Menschen steht, sondern die portionierte Teilmenge von Fachwissen. Hartmut VON HENTIG (1980, 11) argumentiert sehr zutreffend, dass die Tendenz unübersehbar vorhanden ist, über den Punktebewertungssystemen und Tests zu vergessen, dass Schule auch aus Personen, aus deren untechnischen, unökonomischen und nicht verwaltbaren, nicht ausschließlich lernzweckbezogenen Beziehungen, aus ihren Überzeugungen und Werten und Stilen, aus Vorbild und Nachahmung, aus Gemeinschaft, deren Erfahrungen

und Symbolisierungen besteht. Auch nach 25 Jahren, die seitdem ins Land gegangen sind, ist dies noch gültig.

Das „Produkt“ wird inzwischen gleich in zweifacher Weise vom Markt nicht mehr angenommen. Mit Blick auf die allgemeinbildenden Effekte schulischen Unterrichts haben Bildungsvergleichsstudien der letzten Jahre, z.B. PISA, aber gleichermaßen ernüchternd auch TIMSS und – im nationalen Rahmen – BIJU den einbezogenen deutschen Schülerpopulationen vergleichsweise schwache Ergebnisse testiert – wir haben an anderer Stelle dies schon sehr eingehend dargelegt (HANSEL 2001; 2003) und beschränken uns deshalb hier auf den Hinweis. Doch auch jenseits internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wird das „Produkt Bildung“ vom Markt nicht mehr angenommen: Das INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (1997) verglich im Auftrag des BMBWF die Anforderungsprofile von Betrieben mit den Leistungsprofilen von Schulabgängern in insgesamt neun Bundesländern unter Beteiligung von 800 Betrieben aus Industrie, Handel und Handwerk. Über einen längeren Zeitraum haben die Betriebe in den verschiedenen Kenntnisbereichen über alle Schulformen hinweg folgende Entwicklungstendenzen in nachfolgend genannten Messbereichen beobachtet:

- Gleichgeblieben, aber mit einem deutlichen Votum hin zur Verschlechterung sind die Kenntnisse in den Bereichen Rechtschreibung, Rechnen und Allgemeinbildung;
- eher gleichgeblieben sind die Leistungen beim sprachlichen/schriftlichen Ausdruck, bei den Fremdsprachenkenntnissen, beim Sachwissen zum Beruf und in den Naturwissenschaften (bei letzteren waren allerdings auch viele „Enthaltungen“, also kein Urteil, zu beobachten);

- eher gleich, aber mit dem Trend zu verbesserten Leistungen zeigen sich Fremdsprachenkenntnisse und PC/EDV-Basiswissen (IDW 1997, 12).

Wer die Ganztagschuldebatte der letzten Jahre in Deutschland verfolgt hat, dem ist nicht entgangen, dass gerade die zuerst genannten Feststellungen der IDW-Studie immer wieder argumentativ angezogen werden, um die Einrichtung der Ganztagschule zu begründen. Es steht außer Frage, dass das Hochlohnland Deutschland seine Standards nur halten kann, wenn es erhebliche Investitionen u.a. im Bildungsbe- reich tätigt; weitgehend unklar ist jedoch bisher, auf welche Weise dies umzusetzen sei. Unstreitig ist, dass die Ganztagschule eine von mehreren Institutionalierungs- formen des bundesdeutschen Schulwesens ist; unbestritten auch, dass wir bisher Re- formen überwiegend als Strukturreformen, kaum jedoch als innere Reformen der Schule begriffen haben. Das in der PISA-Nachfolgedebatte erzeugte außerordentlich große Interesse an Ganztagschulen hat sich bisher jedoch kaum der Frage zuge- wandt, was an der Ganztagschule dieses Modell zur effizienteren Schule im Ver- gleich mit der Halbtagschule machen könnte! Die Instrumentalisierung durch Berlin – für innere Schulreform eigentlich nicht zuständig – hat die Beantwortung dieser Frage nicht befördert, sondern mit 4 Mrd. € zugedeckt – z.B. durch das Investitions- programm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Zu den Schulen mit Modellcharakter im Spektrum der Ganztagschulen gehört u.a. die St. Martin-Bodensee-Schule. Zum pädagogischen Konzept dieser Schule zählt HINZ (2003, 136 ff) neben der Sicht des Menschen als einmaliges, unverwechselba- res, ganzheitliches Geschöpf, wie es bereits MONTESSORI beschrieben hat, auch solche Strukturen wie z.B. Morgenkreis/Abschlusskreis, freie Stillarbeit, freie Wahl des Arbeitsthemas, freie Zeiteinteilung usw. usw. Wenn wir einmal davon absehen, dass die empirische schulpädagogische Forschung die Wirkung solchen Unterrichts

bisher nicht hinreichend und belastbar aufgeklärt hat und insbesondere keine verlässlichen Angaben zu den Anteilen solcher Unterrichtssegmente am gesamten Design erfolgreichen Unterrichts vorliegen, dann bleibt als resümierende Einschätzung solchen Unterrichts, dass eine Vielzahl von Erfahrungsberichten aus der Schulpraxis, eine Vielzahl wissenschaftlicher Abhandlungen in Fachzeitschriften diesen Unterricht in seinen pädagogischen und didaktischen Wirkungen zwar überwiegend positiv bewertet, die Forschung aber hinter den Praktikern zurückbleibt. Insbesondere steht der motivationale Gehalt einer solchen Schul- und Unterrichtsgestaltung außer Frage; es gibt jedoch keinen Beleg, dass solche Formen der Unterrichtsgestaltung in der Halbtagschule nicht möglich seien! Die Erwartung, dass mehr Zeit (z.B. in der Ganztagschule) zugleich auch mehr Qualität bedeutet, ist empirisch nicht belegt und pädagogisch nicht überzeugend, solange kein tragfähiges Konzept vorliegt, wie dieses Mehr an Zeit unterrichtlich zu gestalten ist. Genau dort aber liegt das Problem: Obwohl inzwischen hinreichend viele Berichte, Analysen zum inneren Zustand der Schulen vorliegen und es auch nicht an ernst zu nehmenden Vorschlägen mangelt, diesem unbefriedigenden Allgemeinzustand abzuhelpen (z.B. GIESECKE 1973; 1998; GEISSLER 1984; v. HENTIG 1993), müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass die Ganztagschuldebatte wie die Debatte über die Schule generell sich vorrangig auf Organisationsprinzipien und -modelle verkürzt und – auf diese Weise gelähmt – sich den Fragen der inneren Schulerneuerung nicht mehr zuwendet.

Dies führt uns zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurück. Wer nun wissen will, was die Ganztagschule – über die Halbtagschule hinausgehend – leistet, der muss Schulen mit Schulen vergleichen, nicht Schulen mit Betreuungseinrichtungen! Zu erstgenanntem Vergleich liegen kaum Daten vor, der letztgenannte Vergleich führt nicht zu vernunftgeleiteten schulpädagogischen Ergebnissen, weil es der „berühmte“ Vergleich von Äpfeln und Birnen ist: Die Vernünftigkeit der sozialpolitischen Motive, die zur Führung von schulischen Ganztageeinrichtungen als Betreuungseinrichtungen ermutigt, wird niemand ernsthaft in Abrede stellen, aber GIESECKE (2004) hat uns erst kürzlich erneut darauf aufmerksam gemacht, dass diese

Motive von sich aus weder etwas mit Pädagogik noch mit Schule zu tun haben. Die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf – an prominenter Stelle der sozialpolitischen Motive genannt – ist keine Frage, die die Schule beantworten kann. Sie muss von den gesellschaftlichen Entscheidungsträgern aufgenommen und einer Lösung zugeführt werden: von der Politik, den Betrieben, Gewerkschaften und den Interessenvertretungen der Elternschaft. Wir konzedieren, dass gesellschaftlicher Strukturwandel (z.B. von der 3-Generationen- zur 2-Generationen-Familie) und der massenhafte Verlust von Nachbarschaftshilfe problemverschärfend auf die jungen Familien einwirkt, aber die Schule ist nur sehr bedingt der Ort, der zu kompensatorischer Familienerziehung die Eignung hat.

Abschließend sei auf einen Aspekt aufmerksam gemacht, zu dem offenkundig professionelle Stellungnahmen verfügbar sind, auch wenn sie die häufig euphorisch geführte Debatte über Ganztageseinrichtungen trüben und deshalb nur spärlich kommuniziert werden. Die in Deutschland etablierte Halbtagsschule hat dazu geführt, dass sich außerhalb ihrer Zuständigkeit ein sehr breites und vielfältiges Spektrum der Jugendkultur entwickelte, das sportlichen, kulturellen, kirchlichen und vielen anderen Jugendinteressen individual entspricht einschließlich außerschulischer Bildungsinteressen. Hier gilt – wie in anderen Lebensbereichen auch – die Forderung nach maßvollem Umgang mit den diversen Angeboten; von der Verantwortung hinsichtlich der Mitwirkung bei der Auswahl können Eltern nicht entpflichtet werden. Nicht zuletzt aus der Schulpraxis hören wir hier Warnungen, die beim nachmittäglichen Programm-Marathon Zurückhaltung anmahnen. Und schließlich sollte wirklich nicht übersehen werden – man muss angesichts des außerschulisch entfalteten Aktionismus dies noch einmal mit Nachdruck in Erinnerung rufen –, dass Kinder und Jugendliche Gelegenheit und Freiraum zum spontanen Spiel, zur Planung und zum Verbringen des Nachmittags nach eigenen Vorstellung und eigenen Aktionsformen haben müssen. Daneben ist ein wenig Muße für Entspannung und zur Erledigung täglicher Aufgaben auch für die Schule eine ausgesprochen bildungsförderliche gute Praxis, von der wir keinen Schüler fernhalten sollten.

Diese Problemzusammenstellung führt zu zwei Konsequenzen, die mit der Etablierung von Ganztageseinrichtungen einhergehen und die auf je unterschiedliche Weise die außerschulische Situation für Kinder und Jugendliche verändern. Die hier notierte zweifache Wirkung von Ganztageseinrichtungen, unabhängig davon, ob eine eher unterrichtliche (gebundene) oder betruerische (offene) Ausrichtung zugrunde liegt, ist inzwischen in der Fachliteratur durchaus kontrovers diskutiert worden und liefert Teilantworten auf die Frage, was Ganztagschule leistet:

- Würde die Schule neben dem öffentlichen Bildungsmonopol auch noch ein Freizeitmonopol übernehmen, dann wäre damit zum einen eine deutliche Reduzierung elterlicher Erziehungsverantwortung auch dort verbunden, wo Eltern sich dieser Verantwortung stellen. Andererseits lassen sich erziehungsverantwortlich handelnde Eltern auch durch die Bereitstellung öffentlicher Freizeitangebote in der Ganztagsbetreuung in der Regel nicht beirren und begleiten die schulische Betreuung ihrer Kinder mit Aufmerksamkeit.
- Verbindliche Ganztagsbetreuung oder -beschulung führt unweigerlich zu einer Rückführung der oben beschriebenen außerschulischen freizeitleichen Jugendkultur, der durch die schulische Pflichtbetreuung der wirtschaftliche Boden entzogen wird, ohne dass freilich die Frage sicher geklärt ist, ob in allen Fällen die Angebote der Schule tatsächlich die bessere Alternative sind.

Die Kategorie, an der Schule, so auch die Ganztagschule, immer wieder gemessen wird, ist die Frage, ob ihre Einrichtung förderliche Auswirkungen auf den Schulerfolg im Sinne von Schulleistung hat und ob diese Wirkung über den Stand der Halbtagschule hinausgeht. LUDWIG (1993) hat schon lange bevor dieses Schulmodell durch die PISA-Debatte in den Focus einer breiten öffentlichen Aufmerksamkeit rückte, darauf verwiesen, dass ein solcher Schulerfolg zwar der Ganztagschule zugemessen wurde, allerdings die empirischen Belege dafür nicht oder nur sehr spärlich



verfügbar waren. Hinweise auf die Beantwortung dieser Frage ergeben sich aus der in den 70er Jahren betriebenen Gesamtschulforschung, deren Arbeitshypothesen zwar nicht auf den Vergleich von Halbtags- und Ganztagschulen, sondern strukturvergleichend auf Stufung oder Gliederung des Systems gerichtet waren. So hat FEND (1982, 250 ff) im Rahmen der Konstanzer Studien zur Effektivität von Gesamtschulen darauf aufmerksam gemacht, dass die auffällig schwachen Leistungen der mutmaßlich leistungsstarken Schülergruppen in Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen wahrscheinlich weniger durch systembedingte Mängel der Gesamtschulen ursächlich bedingt waren, sondern vielmehr durch die ganztägige Führung dieser Schulen zu erklären sind. Mittel- und Oberschichtkinder erfahren in ihrem Lernverhalten zu Hause ein Bündel von Stützsystemen, das in den hier in Rede stehenden Gesamtschulen weggefallen ist. Zu jenen Stützsystemen sind u.a. die häuslichen Hilfen zu zählen, die üblicherweise im Zusammenhang mit der Erledigung der schulischen Hausaufgaben wirksam werden und die durch den Ganztagscharakter der Gesamtschulen in ihrer helfenden, motivierenden und sachlich unterstützenden Funktion nicht mehr so wirksam sind. Die Verlagerung häuslicher Lernzeiten in die Schule ist offenbar ursächlich für die Leistungseinbußen insbesondere bei leistungsstärkeren Schülern; zugleich aber – und das ist im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Debatte um die Ganztagschulen besonders hervorzuheben – werden nicht wie angenommen die leistungsschwächeren Schüler durch den unterstellten Ausgleich fehlender häuslicher Unterstützungssysteme in ihren schulischen Leistungen besser. Daraus folgt: Die Lernzeiten für Schüler, die im Halbtagssystem besonders viel zu Hause für die Schule gelernt haben, verkürzen sich drastisch. Für Schüler, die auch in der Halbtagsschule eher wenig im häuslichen Bereich gelernt haben, ist keine Veränderung der Lernzeiten und damit auch keine Veränderung der Schulleistungen erwartbar.

## 15.7 Fazit

Vor diesem Hintergrund mahnen wir eine entideologisierte und auf das faktisch Erreichbare konzentrierte Debatte an. Dass Ganztagschulen die in PISA ausgewiesenen Defizite auszugleichen in der Lage sind, ist zwar ein verständlicher Wunsch einer frustrierten Bildungspolitik in Bund und Ländern, die angesichts der haushaltspolitisch begründeten Versagungen der letzten Jahre endlich wieder einmal positive Nachrichten wünscht, aber die empirische Bildungsforschung hat hier bisher keine positiven Antworten gegeben, die diese Wünsche auf ein realistisches Fundament stellen könnten. Angesichts dieses Mangels plädieren wir für offene fakultative Formen dieses Schultyps für die Sek. I, weil in diesem Alter die Chance recht groß ist, das Freizeitinteresse der Kinder und Jugendlichen auf bildungsorientierte Gegenstände zu lenken. Je älter die Schüler sind, umso schwieriger ist es, ein Programm anzubieten, das nicht nur von Minderheiten angenommen wird. Wir stimmen deshalb mit Hermann GIESECKE (2004) überein, der weniger die schulpädagogischen und mehr die sozialpädagogische Bedeutung der Ganztagsbetreuung hervorhebt: als attraktives Gegenangebot zu einem oft tristen Fernsehalltag und Straßenmilieu. Da dieses Angebot fakultativ ist, müssen die Schüler dafür gewonnen werden – für die Schule und ihre Lehrer, die bisher in ihrem Denken und Handeln immer von der Schulpflicht ihrer Klientel ausgehen mussten, gewiss eine neue Erfahrung!

## 15.6 Literatur

- DOBART, A. (u.a.): Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974 – 1982, Wien 1984
- FEND, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs, Weinheim&Basel 1982
- GEISSLER, Erich E.: Die Schule: Theorien, Modelle, Kritik, Stuttgart 1984
- GIESECKE, Hermann: Bildungsform und Emanzipation, München 1973
- ders.: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik, Stuttgart 1998
- ders.: Brauchen wir mehr Ganztagschulen? Funkmanuskripte Bd. 8, Göttingen 2004
- HANSEL, Toni: Autonomie und Erziehung. Schule zwischen Anspruch und Auftrag, Aachen 1989

- ders.: Schulprofil und Schulqualität. Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte, Herbolzheim 2001
- ders.: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule, Herbolzheim 2003
- HENTIG, Hartmut v.: Einführung zur deutschen Ausgabe von Rutter u.a.: Fünfzehntausend Stunden, Weinheim/Basel 1980
- ders.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München 1993
- HINZ, Alfred: Bodensee-Schule St. Martin. Schule ist Stätte der Personwerdung – was sonst? In: REKUS, Jürgen (Hg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung, Münster 2003
- HOLTAPPELS, Heinz Günther: Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform, Dortmund 2003
- ders.: Ganztagsziehung in der Schule – Modelle, Forschungsbefunde, Perspektiven, Opladen 1995
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.): Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern, Köln 1997
- JENDROWIAK, Hans-Werner (Hrsg.): Humane Schule in Theorie und Praxis, Frankfurt/Berlin/Bern 1998
- KMK (Hrsg.): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland vom 07.01.04
- LENZEN, Dieter: Brachliegende Potenziale, in: Junge Karriere, Verlagsgruppe Handelsblatt GmbH, Düsseldorf 07/2004
- LUDWIG, Harald: Gesamtschule und Ganztagschule. In: Gesamtschul-Informationen 18./H 3-4/S. 125-154/1987
- ders.: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, Bd. 1 und 2, Köln/Wien/Weimar 1993
- LÜBKING, Hans-Martin: Die Jugend ist in der Schule – Ganztagschule und evangelische Kirche, Luccum 2004
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG Mecklenburg-Vorpommern (MBF M-V): Pädagogisches Konzept zur Entwicklung von Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 22.06.2003
- PANKOKE, Eckart: „Offene Ganztagschule“ und „Selbststeuerung“ schulischer Netze und Lernprozesse, in: Projekt Ruhr, Essen 2003
- RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Weinheim 4.Aufl. 1994
- SCHELER, Max: Die Formen des Wissens und die Bildung, Bonn 1925
- SPRENGER, Ulrich: Zurückhaltung am falschen Platz. Eine Dokumentation S. 53-105, in: HANSEL, Toni (Hg.): PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule, Herbolzheim 2003
- TWELLMANN, Walter/JENDROWIAK, Hans-Werner/KREUZER, Karl Josef/HANSEL, Toni: Die Schule in der Spannung von Expressivität und Reduktivität. Elemente einer Theorie, in: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1, Düsseldorf 1981
- VEIL, Mechthild: Ganztagschule mit Tradition: Frankreich, in: Aus Politik und Zeitgeschichte Bd. 41/2002