

Radisch, Falk; Klieme, Eckhard

Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von "Bildung Plus"

Frankfurt am Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) 2003, 48 S.

urn:nbn:de:0111-opus-3684

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Wirkung ganztägiger Schullorganisation

Bilanzierung der Forschungslage

**Literaturbericht im Rahmen von
„Bildung Plus“**

**Dipl. päd. Falk Radisch
Prof. Dr. Eckhard Klieme**

**Deutsches Institut für internationale Pädagogische For-
schung
Frankfurt am Main
2003**

Vorwort	Seite 02
1 Zum Begriff ganztägiger schulischer Betreuungsformen	Seite 04
1.1 Ältere Definitionsansätze zum Begriff ganztägiger schulischer Organisationsformen	Seite 04
1.2 Gliederung ganztägiger schulischer Organisationsformen anhand der zeitlichen Bindung der Schüler an die Schule	Seite 07
1.3 Aktuelle Definitionen ganztägiger schulischer Organisationsformen	Seite 09
2 Argumente und Begründungen für eine Ausweitung der Angebote mit ganztägiger Schulorganisation	Seite 13
2.1 Sozialpolitische Argumente und Begründungen für eine ganztägige Schulorganisation	Seite 13
2.2 Bildungspolitische Argumente und Begründungen für eine ganztägige Schulorganisation	Seite 15
2.3 Weitere Argumente und Begründungen für eine ganztägige Schulorganisation	Seite 16
3 Die Etablierung der halbtägigen Schule und ganztägiger „Sonderformen“ in Deutschland und die der ganztägigen Schule im angelsächsischen Raum	Seite 18
3.1 Von der „traditionellen“ ganztägigen Unterrichtsschule zur halbtägigen Unterrichtsschule in Deutschland	Seite 19
3.2 Von der „traditionellen“ ganztägigen Unterrichtsschule zur „modernen“ Ganztagschule im angelsächsischen Raum	Seite 21
3.3 Die Geschichte ganztägiger Schulformen in Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts	Seite 23
4 Pädagogische Wirkungen ganztägiger Schulorganisation	Seite 27
4.1 Ergebnisse der Literaturrecherche	Seite 27
4.2 Untersuchungen im deutschsprachigen Raum	Seite 28
4.3 Untersuchungen im Ausland	Seite 37
4.4 Zusammenschau	Seite 38
5 Ganztätig geführte Schulen als Gegenstand zukünftiger Forschung	Seite 40
Literatur	Seite 44

Vorwort

In Deutschland erhalten in den letzten Jahren die verschiedenen Formen ganztägiger außерfamiliärer Erziehung wieder verstärkt Beachtung. Deutlich wird dies beispielsweise im vorschulischen Bereich in der gesetzlichen Festschreibung des Rechtes auf einen Kindergartenplatz, die 1996 umgesetzt wurde (vgl. §24 KJHG), und im schulischen Bereich in der zunehmenden öffentlichen und politischen Diskussion um unterschiedliche Formen ganztagschulischer Angebote, die nicht zuletzt in der geplanten bundesweiten Ausweitung solcher Angebote durch eine Initiative der Bundesregierung sowie verschiedene Initiativen der Bundesländer Ausdruck findet.

Ganztägige außерfamiliäre Betreuungsformen unterschiedlichster Art werden häufig als Möglichkeit angesehen, verschiedenste sozial- und bildungspolitische Forderungen umzusetzen. Besonders durch Formen ganztägiger Schulbetreuung wird neben einer Antwort auf die Schwächen und Reformbedarfe im Bildungswesen, die PISA 2000 aufgezeigt hat, auch ein Beitrag zur Lösung sozialpolitischer Probleme erwartet.

Selbstverständlich geht es nicht allein um die Ganztagsorganisation, sondern um deren Verbindung mit pädagogischen Innovationen. Die gegenwärtigen Bestrebungen zum Ausbau von Ganztagsangeboten berücksichtigen dies zunehmend. Die Diskussion um Ganztagschulen ist in Deutschland auch immer eine Diskussion um reformpädagogische Ideen gewesen. Gerade deshalb ist es jedoch wichtig, am Beginn einer erneuten Reformwelle kritisch zu bilanzieren: Können die in Deutschland vielfältig vorhandenen Arten ganztägiger Schulformen die an sie gerichteten hohen Anforderungen tatsächlich erfüllen? Sind Formen ganztägiger Schulbetreuung besser geeignet, die anstehenden Reformen im allgemeinbildenden Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland umzusetzen, als die „normale“ Halbtagschule? Wissen wir, welche pädagogische Konzeption der Ganztagsbetreuung Effektivität und Effizienz im Hinblick auf verschiedene Ziele sichert?

Die hier vorgelegte Studie versucht, zur Klärung dieser Fragen beizutragen, indem das zur Ganztagschulproblematik vorhandene empirische Forschungsmaterial systematisch recherchiert und zusammengefasst wird. Die Studie soll weder die pädagogische Programmatik der Ganztagschulen aufarbeiten (hierzu liegt eine recht breite Literatur vor) noch die Wirksamkeit reformpädagogischer Konzepte im Allgemeinen (wozu es nur wenige tragfähige empirische Befunde gibt). Sie konzentriert sich vielmehr ganz auf das Thema „Wirkungen von Ganztagschulen“. Dementsprechend arbeitet sie mit einem breiten, nicht auf bestimmte pädagogische Konzepte festgelegten Begriff der Ganztagschule, unterscheidet aber zwischen unterschiedlichen Formen.

Den Kern der Studie bildet Kapitel 4, die Zusammenfassung einschlägiger Forschungsbefunde aus dem In- und Ausland. Um den Fragehorizont zu skizzieren, werden zuvor unterschiedliche Begriffe und Formen der Ganztagschule abgegrenzt (Kapitel 1) sowie verschiedene Ziele der Ausweitung ganztägiger schulischer Angebote aus der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskussion systematisiert (Kapitel 2). In einem historischen Exkurs soll zudem geklärt werden, warum in Deutschland im Gegensatz zu vielen anderen Industrienationen (etwa den Staaten des angelsächsischen Kulturkreises oder auch Frankreich) die Halbtagschule die gängige Schulform ist (Kapitel 3).

Aufgrund des breiten Forschungsdesiderates und der, wie sich im Laufe der Recherchen zeigte, bescheidenen Befundlage auf dem Gebiet der Wirkungen unterschiedlicher Betreuungsformen kann das vorliegende Gutachten letztlich nur sehr vage Aussagen machen. Daher lassen sich auch keine Empfehlungen ableiten, wie und in welcher Form ganztägige Betreuung in den allgemeinbildenden Schulen umgesetzt werden sollte. Angesichts der bereits vorhandenen großen Vielfalt von organisatorischen und pädagogisch-didaktischen Konzepten wäre eine Untersuchung der unterschiedlichen Ansätze hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für unterschiedliche Rahmenbedingungen und Schülerpopulationen allerdings wünschenswert. Neue Reformen sollten nicht ohne wissenschaftliche Begleitung und empirische Evaluation implementiert werden. Hierzu werden abschließend einige Empfehlungen gegeben.

1 Zum Begriff ganztägiger schulischer Organisationsformen

In der Vergangenheit bestand in der Bundesrepublik hinsichtlich der Bezeichnung und Kategorisierung bzw. wechselseitigen Abgrenzung unterschiedlicher Modelle ganztägiger schulischer Betreuungsformen eine Begriffsverwirrung, die bis in die Gegenwart reicht und Einfluss auf die Etablierung ganztägiger Betreuungsformen im deutschen Schulwesen hatte und hat.

1.1 Ältere Definitionsansätze zum Begriff ganztägiger schulischer Organisationsformen

In der deutschsprachigen Literatur finden sich Bezeichnungen wie etwa Ganztagschule, Tagesschule, Tagesheimschule, Tagesschulheim, Schule mit Tagesheim, offene Schule, erweiterte Schule usw., die bei weitem nicht einheitlich für verschiedene Formen oder Modelle ganztägiger schulischer Betreuung verwendet werden. In verschiedenen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Werken werden beispielsweise die Begriffe der Tagesheimschule, Tagesschule und Ganztagsschule als Oberbegriff für Modelle ganztägiger Schulorganisation gebraucht. Häufig werden dieselben Begriffe aber auch gleichzeitig für einzelne spezielle Formen verwendet. Auch regionale Unterschiede in der Verwendung von Begriffen bzw. in der konkreten Begriffsdefinition sind zu verzeichnen (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 17).

Ein Grund für diese in der wissenschaftlichen, öffentlichen und politischen Diskussion vorhandene begriffliche Unklarheit mag darin liegen, dass in der Bundesrepublik trotz des nach wie vor geringen Ausbaustandes ganztägiger schulischer Betreuungsangebote eine mittlerweile schier unüberschaubare Zahl von unterschiedlichen Modellen, Ansätzen und Umsetzungen ganztägiger schulischer Betreuung mit fließenden Grenzen existiert, die sich nur schwer in ein enges begriffliches Korsett zwängen lassen (vgl. Bargel 1991, S. 900). Die Ursache dafür scheint zu sein, dass die in der Bundesrepublik vorhandenen Formen ganztägiger schulischer Betreuung nicht wie in anderen Staaten aufgrund eines „von oben“ vorgegebenen einheitlichen Musters entstanden sind, sondern seit der flächendeckenden und verbindlichen Einführung der Halbtagschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgrund zahlreicher Initiativen zunächst im Zuge unterschiedlicher Strömungen der Reformpädagogik und nach dem 2. Weltkrieg hauptsächlich auf Initiative engagierter Lehrer oder im Rahmen von Modellversuchen ins Leben gerufen wurden. Dies führte schon frühzeitig zu einer deutlichen „Individualisierung“ der konkreten Umsetzungskonzepte und einer starken - sicherlich durchaus positiv einzuschätzenden - Orientierung an den jeweiligen spezifischen Gegebenheiten der einzelnen Schulen. Diese große organisatorische und pädagogisch-didaktische Vielfalt scheint auch der Grund zu sein, warum es nach wie vor an einer umfassenden Theorie der ganztägigen schulischen Betreuungsformen oder der Einbettung schulischer Ganztagsbetreuung in eine Theorie der Schule mangelt (vgl. Ludwig 1993, S. 13ff. und Holtappels 1994, S. 10).

Trotz allem wurden in der Vergangenheit bis in die Gegenwart hinein einige mehr oder weniger ausgebaute Versuche unternommen, die Begrifflichkeiten im Bereich

der ganztägigen Betreuungsformen in der Schule zu klären¹. Allerdings konnte sich keiner der Ansätze in letzter Konsequenz durchsetzen.

Am meisten Zustimmung² fand lange Zeit die Definition der Begrifflichkeiten, wie sie vom UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg bereits 1961 als ein Ergebnis einer Fachtagung verabschiedet und 1962 in einem Sonderheft der Zeitschrift „Tagesheimschule“ veröffentlicht wurde. Hier wird der Begriff Ganztagschule zum Einen als Oberbegriff für alle Formen ganztägiger schulischer Betreuung und zum Anderen zur Kennzeichnung einer Unterform dieser Gruppe verwendet. Trotzdem soll dieser Definitionsansatz an dieser Stelle vorgestellt werden.

Die Definition des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg von 1961 ist die Definition ganztägiger schulischer Betreuungsformen, auf die bis in die Gegenwart hin ein häufig zurückgegriffen wurde und wird und die im Allgemeinen als grundlegend gilt (vgl. Bargel/Kuthe 1991, S. 9; Ludwig 1993, S. 19). Es wird dabei unter dem Oberbegriff der Ganztagschule im weiteren Sinne unterschieden zwischen offenen Schulen, Ganztagschulen im engeren Sinne und Tagesheimschulen. Maßgebend für diese Einteilung ist das Ausmaß der schulgebundenen Zeit der Schüler (vgl. Ludwig 1993, S. 19). Entsprechend wird unter der offenen Schule Folgendes verstanden: „Die verpflichtende Unterrichtszeit ist wie in der bisherigen Halbtagschule vorwiegend auf die Vormittage beschränkt ... Nach Unterrichtsschluss wird den Schülern die Möglichkeit geboten, ein Mittagessen in der Schule einzunehmen. Am Nachmittag werden unter fachlicher Anleitung die Hausaufgaben angefertigt. Die Teilnahme an diesen Arbeitsstunden ist freiwillig. In den Nachmittagsstunden veranstaltet die Schule Kurse und Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen, an denen auch die Eltern mitwirken sollen.“ (GGT 1962, S. 28) Es wird deutlich, dass es sich bei der offenen Schule lediglich um eine Erweiterung der an sich halbtägigen Schulzeit in Form von fakultativen Betreuungsangeboten handelt, die nicht explizit einen Unterrichtsbezug aufweisen müssen. Eine Veränderung des Unterrichtsablaufs, wie er im Allgemeinen mit dem Begriff der Ganztagschule assoziiert wird, findet nicht statt.

Die Ganztagschule im engeren Sinne hingegen bietet einen solchen vom Tagesablauf in Halbtagschulen abweichenden zeitlichen Aufbau: „Der Unterricht, wird dem biologischen Rhythmus des Kindes und dem Wunsche mancher Eltern angepasst, auf die Vor- und Nachmittle verteilt.“ (GGT 1962, S. 29) Hier findet im Gegensatz zur offenen Schule eine Rhythmisierung der Unterrichtszeit im Wechsel mit nicht explizit unterrichtsbezogenen Tätigkeiten statt. Dies impliziert, dass, anders als bei der offenen Schule, die Teilnahme über die gesamte Zeitspanne des schulischen Angebotes hinweg für alle Schüler obligatorisch ist. Inwieweit auch die Zeit der Mittagspause (welche nach der Definition des UNESCO-Instituts für Pädagogik eine Zeitspanne von etwa 2 bis 2 ½ Stunden umfasst) in der Schule verbracht wird oder (ähnlich dem Modell der „traditionellen Ganztagschule“ s. u.) die Schüler für das Mittagessen nach Hause gehen, wird nicht explizit formuliert. Ludwig leitet allerdings aus der folgenden Definition der Tagesheimschule ab, dass die Mittagspause nicht in der Schule verbracht wird und folglich auch keine Mittagsmahlzeit angeboten wird (vgl. Ludwig 1993, S. 19f).

¹ Für ältere Definitionsansätze vgl. Ludwig 1993, S. 19ff. Bargel/Kuthe stellen auch neuere Definitionsansätze bis etwa 1990 vor (vgl. Bargel Kuthe, 1991, S. 8ff)

² Wenn auch nicht in Form der von mehreren Autoren postulierten allgemeinen Anerkennung und Durchsetzung (vgl. etwa Witting 1997, S. 32 und S. 45 und Weidinger 1983, S. 15). Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates folgt in ihrer Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen aus dem Jahr 1968 dieser Definition ganztägiger Angebote nicht (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970).

Die Tagesheimschule als dritte Form der Ganztagschule im weiteren Sinne ergänzt das obligatorische Angebot der Ganztagschule im engeren Sinne zusätzlich um eine Betreuung vor und nach der Schulzeit sowie eine geregelte Mittagsmahlzeit und eine Betreuung während der Mittagspause: „Die Form der Ganztagschule lässt sich den Bedürfnissen der Eltern entsprechend erweitern, so z.B. auf die Betreuung oder außerunterrichtliche Tätigkeit der Schüler vor Unterrichtsbeginn und nach Unterrichtsschluss einerseits ... und zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht (Mittagspause) andererseits.“ (GGT 1962, S. 29). Hinsichtlich der Form der Betreuung in der Mittagspause wird durch die Definition großer Wert auf die Freiwilligkeit und Wählbarkeit der Angebote gelegt. Die Schüler (abgesehen von den beiden ersten Schuljahren) sollen in dieser freien Zeit allein ihren Neigungen und Hobbys nachgehen können. Nehmen sie aber - auf freiwilliger Basis - an organisierten gebundenen Freizeitaktivitäten teil, so sind sie verpflichtet, an diesen verbindlich über einen gewissen Zeitraum hinweg teilzunehmen.

Bereits im Rahmen dieser Arbeit vom Beginn der 60-er Jahre verweist das UNESCO-Institut für Pädagogik darauf, dass es neben den drei dargestellten Formen ganztägiger schulischer Betreuung (oder Ganztagschulen im weiteren Sinne) eine Vielzahl von Varianten („Zwischenformen“) gibt, die sich nur schwer oder gar nicht in dieses Muster einfügen lassen.

Auch international sorgt die uneinheitliche Verwendung der Begriffe im Bereich ganztägiger schulischer Betreuungsformen für einige Verwirrung. So vergleicht etwa Weidinger (1983) diese in Deutschland noch am häufigsten zitierte und verwendete Festlegung der Begrifflichkeiten durch das UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg (s. u.) mit dem relativ einheitlichen österreichischen Sprachgebrauch³:

- „ • Der in der Bundesrepublik Deutschland gebräuchliche Oberbegriff „Ganztagschule“ entspricht dem in Österreich üblichen Begriff „Schule mit ganztägiger Organisationsform“.
- Das BRD-Modell „Ganztagschule“ entspricht - mit Einschränkungen - noch am ehesten dem österreichischen Modell „Ganztagschule - Volksschule“.
- Das BRD-Modell „Tagesheimschule“ entspricht dem Modell „Ganztagschule“ (ausgenommen an Volksschulen) in Österreich.
- Das BRD-Modell „Offene Schule“ entspricht am ehesten dem Modell „Tagesheimschule“ in Österreich.“ (Weidinger, 1983, S. 15).

In anderen Ländern - etwa England, den USA oder auch Frankreich - gibt es kein so ausdifferenziertes Angebot unterschiedlicher zeitlicher Betreuungsformen im allgemeinbildenden Schulwesen und damit auch kein Bedürfnis, dafür Begrifflichkeiten festzulegen. In England und Amerika kennt man lediglich zwei synonyme Bezeichnungen für ganztägige schulische Betreuungsformen: all-day-school und day-school. In Frankreich, wo von der Vorschule bis zum Gymnasium das gesamte Schulsystem in ganztägiger Form geführt wird, kennt man gar keinen Begriff speziell für ganztägige schulische Betreuungsformen - die Schule ist eben die Schule, und das ganztägig (vgl. Veil 2002, S. 29).

Des Weiteren verweist Renz (2003) darauf, dass in nahezu allen europäischen Staaten Begriffe wie Halbtagschule und Ganztagschule schwer vermittelbar sind, da sie im Sprachgebrauch nicht vorkommen. Als einzige Ausnahme bezeichnet sie Italien,

³ Weidinger scheint von einer allgemeinen Durchsetzung dieser Festlegung in Deutschland auszugehen, die so nicht stattgefunden hat (s. o.).

das ähnlich wie Deutschland traditionell über eine halbtägige Schulorganisation verfügt, aber etwa seit den 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts daneben auch ein breit ausgebautes Netz von Schulen mit ganztägigen Angeboten im Primarbereich und unteren Sekundarbereich hat (vgl. Renz 2003, S. 40, Fußnote 1 und S. 42).

1.2 Gliederung ganztägiger schulischer Organisationsformen anhand der zeitlichen Bindung der Schüler an die Schule

Ausgehend von der dreistufigen Definition ganztägiger Betreuungsformen in der Schule durch das UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg soll versucht werden, die unterschiedlichen Formen von halb- und ganztägiger schulischer Betreuung an Hand der steigenden zeitlichen Bindung der Schüler an ihre Schule in einem Vier-Stufen-Modell zu gliedern.

Der Vorteil eines solchen, an einem äußeren organisatorischen Merkmal orientierten Vorgehens ist es, dass Mischformen, also die Gruppe der Schulen, die sich nur schwer in ein Schema einfügen lassen, sich leichter klassifizieren lassen, als wenn Merkmale der didaktischen Ausgestaltung des Schulalltages oder auch Merkmale der inneren Schulreform herangezogen würden. Hierbei muss man sich der Tatsache bewusst sein, dass es sich bei der hier vorgestellten Gliederung lediglich um einen Versuch handelt, die vorhandenen Formen ganztägiger Schulbetreuung möglichst vollständig zu erfassen. Aus diesem Grund wurde eine Konzentration auf das formale Kriterium der zeitlichen Bindung der Schüler an die Schule vorgenommen.

Dadurch wird das Verständnis ganztägiger Betreuungsformen zwar einerseits stark vergröbert, was angesichts aktueller Definitionsansätze (vgl. Kapitel 1.3) zwar unangemessen erscheinen mag, andererseits können aber tatsächlich nur mit Hilfe einer solchen Vergrößerung auch ältere Studien zum hier interessierenden Gegenstand verwertet werden. Die Verwendung eines über den dargestellten Rahmen hinausgehenden Verständnisses ganztägiger Betreuungsformen (etwa anhand pädagogischer Merkmale) würde in diesem Kontext hingegen zu nicht unerheblichen Problemen führen. Merkmale, die etwa der Ganztagschulverband als konstituierend für Ganztagschulen ansieht (vgl. Kapitel 1.3), waren nicht Gegenstand von Definitionen und begrifflichen Verständnissen ganztägiger schulischer Angebote früherer Studien, sondern rückten erst nach und nach ins Zentrum des Interesses.

Unter diesen Gesichtspunkten ist die folgende Gliederung ganztägiger schulischer Betreuungsformen lediglich als ein für das weitere Vorgehen notwendiger Schritt, nicht aber als Beitrag zu einer Diskussion um Definitionen und Begrifflichkeiten auf diesem Gebiet anzusehen.

Als unterste Stufe der zeitlichen Bindung der Schüler an die Schulen ist mit Sicherheit die reine Halbtagschule zu betrachten, die in Deutschland hinsichtlich der zeitlichen Bindung den „Normalfall“ im allgemeinbildenden Schulwesen darstellt. Allerdings dürfte die Bezeichnung Halbtagschule im eigentlichen Sinne von „Schule bis Mittag“ hinfällig sein, da zumal in den oberen Klassenstufen aufgrund nicht unerheblicher Pflichtstundenzahlen die Unterrichtszeit meist an mindestens ein bis zwei Tagen in der Woche über die Mittagspause hinausgeht (vgl. Deutscher Lehrerverband 2001). Dies lässt sich anschaulich anhand der Wochenstundenzahlen verdeutlichen. Die Lehrpläne umfassen etwa in den 10. Klassen der Gymnasien bereits 30 bis 35

Unterrichtsstunden (vgl. Schulzeck 2003). Im Schnitt ergeben sich bei einer 5-tägigen Schulwoche also 6 bis 7 Unterrichtsstunden pro Tag⁴. Geht man nun von einem einheitlichen Unterrichtsbeginn um 07.30 Uhr aus und nimmt man weiterhin an, dass zwischen den Unterrichtsstunden durchschnittlich etwa 15 Minuten Pause liegen, ergibt sich, dass die Gymnasiasten der 10. Klassenstufe bei einer gleichmäßigen Verteilung der Wochenstunden über die Schulwoche erst zwischen 13.30 Uhr und 14.30 Uhr aus der Schule entlassen werden. Angesichts der vielerorts ungleichmäßigen Verteilung der Wochenstunden auf die einzelnen Schultage und eventueller Freistunden dürfte die Uhrzeit, zu der die Schüler mit dem Unterricht fertig sind, für die einzelnen Wochentage zusätzlich mehr oder weniger stark um diese Werte schwanken. Es wird deutlich, dass die im Wochenverlauf unterschiedliche Unterrichtsschlusszeit ein Merkmal der reinen Halbtagschule ist.

Die zweite Stufe in Anlehnung an die Definition des UNESCO-Instituts für Pädagogik ist die Offene Halbtagschule. Sie stellt die unterste Ebene der ganztägigen schulischen Betreuungsformen dar. Der Unterricht findet wie in der reinen Halbtagschule lediglich am Vormittag gebündelt statt. Danach werden auf fakultativer Basis Angebote unterbreitet, um einen geregelten Verbleib der Schüler in der Schule bis beispielsweise etwa 16.00 Uhr sicherzustellen. Die Teilnahme ist allerdings für die Schüler freiwillig und wird demzufolge auch nur von einem (erwartbar selektierten) Teil der Schülerschaft genutzt. Inhaltlich sind die Angebote dabei variabel. Sie können von einer reinen Aufsicht in Form ungebundener Freizeit über Freizeitangebote bis hin zu unterrichtsbezogenen Angeboten in fachbezogener (Vertiefung, Unterstützung, Hausaufgabenbetreuung) und fachübergreifender Art (zu bestimmten Fächergruppen, etwa den Naturwissenschaften oder Lernstrategietraining, allgemeine Prüfungsvorbereitungen usw.) reichen. In diesem Rahmen ist auch eine Integration von Sprachkursen und anderweitiger Förderung für Migrantenkinder denkbar. Für bestimmte Zielgruppen (etwa für Migranten oder versetzungsgefährdete Schüler) erscheint es sinnvoll, die Teilnahme an bestimmten Angeboten obligatorisch festzulegen.

In der erweiterten Halbtagschule (dritte Stufe) findet der Unterricht ebenfalls nur am Vormittag gebündelt statt. Ähnlich wie in der offenen Halbtagschule werden danach Angebote unterschiedlichster Art zum betreuten Verbleib in der Schule unterbreitet. Im Unterschied zur offenen Halbtagschule sind diese Angebote allerdings in der Regel wahlobligatorisch, so dass alle Schüler nach dem Unterricht den Nachmittag gemeinsam in der Schule verbringen. Auch hier erscheint es ratsam, im Zuge der Sicherstellung einer individuellen Förderung wie bei der offenen Halbtagschule für bestimmte Schüler (oder Schülergruppen) spezielle Angebote obligatorisch zu machen.

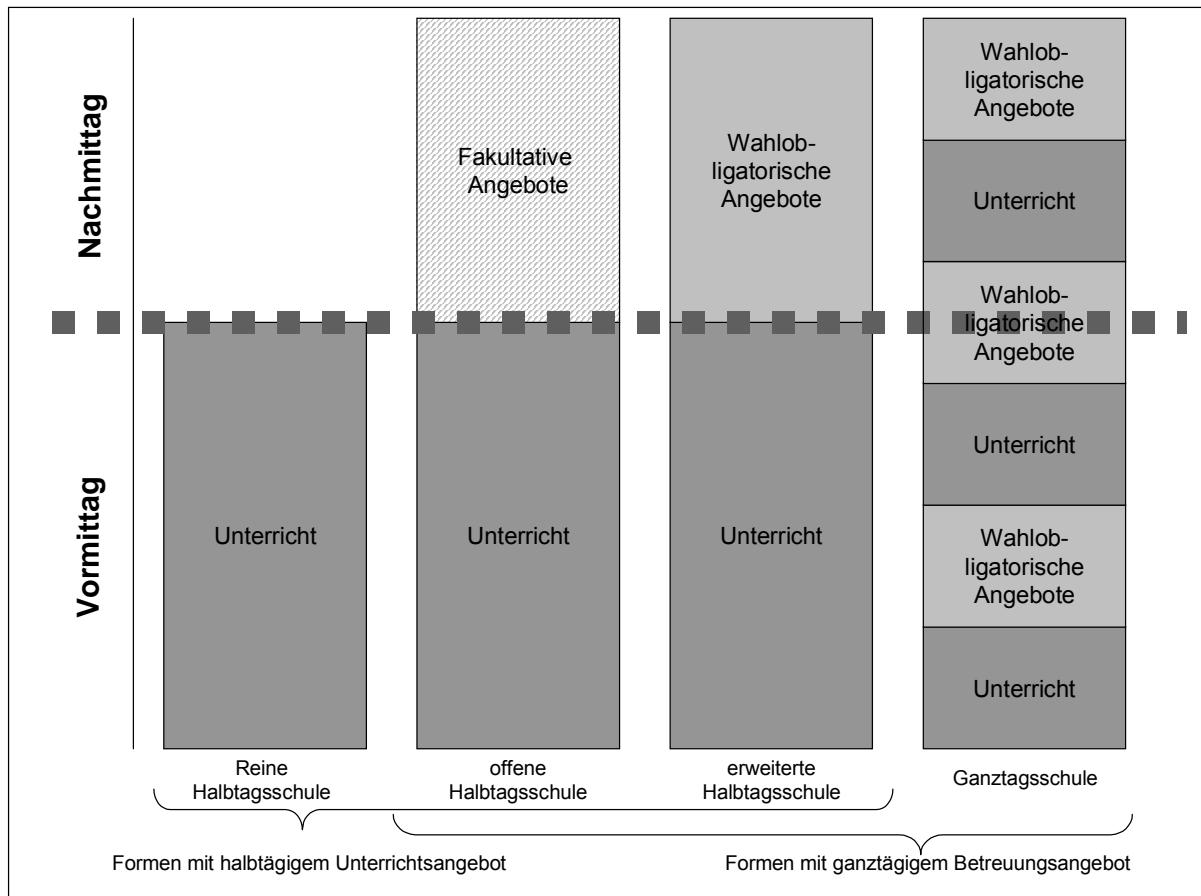
Die Ganztagschule als vierte Stufe bindet ebenfalls alle Schüler über den ganzen Tag an die Schule. Allerdings findet hier im Unterschied zur erweiterten Halbtagschule der Unterricht nicht ausschließlich am Vormittag statt. Der Unterricht wird über den gesamten Tag verteilt und ist dadurch in bewusster Art und Weise rhythmisiert.

⁴ Für über den Unterricht hinausgehende Angebote ergibt sich für die 10. Klassenstufe des Gymnasiums aufgrund der Unterrichtsbelastung bei einem ganztägigen Angebot nur wenig Spielraum. Bei einer obligatorischen Anwesenheit der Schüler in der Schule von 7.30 Uhr bis 16.30 Uhr - also neun Zeitstunden (!) - entfallen bereits ungefähr sechs bis sieben Zeitstunden auf Unterricht und Pausen. Zieht man noch eine etwa einstündige Mittagspause ab, bleiben noch etwa ein bis zwei Zeitstunden für Angebote, die über den Unterricht hinausgehen bzw. zur Rhythmisierung des Schultages genutzt werden können.

Unterricht und nicht direkt unterrichtsbezogene Angebote wechseln einander ab. Die Rhythmisierung des Unterrichts impliziert bereits die verpflichtende Anwesenheit aller Schüler über den gesamten Tag. Hier können die Angebote, die über den Unterricht hinausgehen, die bereits dargestellte Breite voll ausschöpfen.

Abbildung 1 verdeutlicht nochmals grafisch die zeitliche Bindung der Schüler an ihre Schule in den vier beschriebenen Formen halb- und ganztägiger schulischer Betreuung.

Abbildung 1: grafische Darstellung der zeitlichen Bindung der Schüler an die Schule in den vier Formen der halb- und ganztägigen Betreuung



1.3 Aktuelle Definitionen ganztägiger schulischer Organisationsformen

Im Folgenden sollen zwei Definitionen ganztägiger schulischer Organisationsformen vorgestellt werden, die in der aktuellen Diskussion präsent sind. Zum Einen handelt es sich dabei um die Definition der Ganztagschule durch den Ganztagschulverband und zum Anderen um die Definition, die auf der 348. Sitzung des Schulausschusses der KMK am 27./28.03.2003 beschlossen wurde.

Die Definition durch den Ganztagschulverband stellt die Definition dar, die hinsichtlich des pädagogischen Konzepts und der pädagogischen Umsetzung von Ganz-

tagsschule am detailliertesten gefasst ist. Dabei fasst der Ganztagschulverband organisatorische Merkmale und reformpädagogische Konzepte für die Gestaltung von Ganztagschulen zusammen. Sie soll im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden (vgl. Ganztagschulverband 2003).

Der Ganztagschulverband unterscheidet zunächst zwischen Ganztagschulen und Halbtagschulen mit Nachmittagsangeboten. Unter Halbtagschulen mit Nachmittagsangeboten werden Halbtagschulen verstanden, die an einem oder mehreren Nachmittagen über den Unterricht hinausgehende Angebote auf fakultativer Basis anbieten. Dies kann auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern geschehen. Diese Nachmittagsangebote müssen allerdings folgende Merkmale aufweisen:

- regelmäßige und verbindliche Absprachen über die pädagogischen Angebote zwischen der Schule und den außerschulischen Kooperationspartnern unter Berücksichtigung des quantitativen und qualitativen Bedarfs
- gemeinsame Erarbeitung pädagogischer Ziele und Aufgaben für die Nachmittagsangebote durch die Kooperationspartner
- Vereinbarungen über Kommunikationsstrukturen zwischen den außerschulischen Kooperationspartnern und der Schule
- transparente entwicklungsoffene und möglichst längerfristige Vereinbarungen als Grundlage der Kooperation mit außerschulischen Partnern
- Dienst- und Fachaufsicht für das in den Nachmittagsangeboten eingesetzte Personal liegt bei den Kooperationspartnern, die Schulleitung hat allerdings Weisungsrecht
- Die für Kooperationen notwendigen Ressourcen müssen rechtzeitig geplant und verfügbar sein
- Die Mittagsversorgung der Schüler muss sichergestellt werden.

Unter der Ganztagschule werden dagegen Schulen verstanden, die folgende Merkmale aufweisen:

- durchgehendes und strukturiertes Angebot an mindestens 4 Wochentagen über jeweils mindestens 7 Zeitstunden
- die Aktivitäten am Vormittag und Nachmittag müssen in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen
- erweiterte Lernangebote, individuelle Fördermaßnahmen und Hausaufgaben/Schulaufgaben müssen in die Konzeption eingebunden sein
- die Freizeitgestaltung muss als pädagogische Aufgabe im Konzept enthalten sein
- die Nachmittagsangebote müssen auf die Interessen und Bedürfnisse der Schüler eingehen
- alternative Unterrichtsformen müssen ermöglicht werden
- soziales Lernen muss begünstigt werden
- die Mittagsversorgung muss gewährleistet sein
- die personelle, räumliche und materielle Ausstattung muss in ausreichender und angemessener Form gewährleistet sein

- Die Organisation aller Angebote muss in der Verantwortung und unter der Aufsicht der Schule stehen.

Ganztagschulen werden dabei in zwei Formen unterschieden: die gebundene und die offene Ganztagschule: „Schülerinnen und Schüler der gebundenen Ganztagschule sind verpflichtet, sowohl vormittags als auch nachmittags am Unterricht und den Angeboten der Schule teilzunehmen. Demgegenüber bietet die offene Ganztagschule vormittags verbindlichen Unterricht an, während die Nachmittagsangebote auf freiwilliger Basis stattfinden.“ (Ganztagschulverband 2003). Diese beiden Formen der Ganztagschule werden weiter charakterisiert und die pädagogischen Konzepte der gebundenen und offenen Form präzisiert.

Ganztagschulen in gebundener Form müssen demnach die folgenden Merkmale aufweisen:

- Verteilung des Unterrichts auf Vor- und Nachmittag, sinnvollerweise unter Aufgabe des 45 Minuten-Taktes und der Ermöglichung fächerübergreifenden Unterrichts unter Berücksichtigung des biologischen Rhythmus, der Elternwünsche sowie weiterer organisatorischer und anderer Vorgaben
- obligatorische Mittagsversorgung
- konzeptionelle Einbindung der Hausaufgaben
- Verteilung gebundener und ungebundener Freizeit auf Vor- und Nachmittag
- Realisierung von Fördermaßnahmen entweder zu verschiedenen Zeitpunkten im Tagesablauf oder in klassen- oder jahrgangsbezogenen Differenzierungsstunden
- stärkere Berücksichtigung von Projektunterricht nicht nur am Nachmittag
- Angebot von obligatorischen und teilobligatorischen Neigungsgruppen/Hobbygruppen/Arbeitsgemeinschaften vorwiegend am Nachmittag unter Einbeziehung außerschulischer Fachkräfte
- Einbindung neu entwickelter und modifizierter Unterrichtsfächer sowie reform-pädagogischer Unterrichtssequenzen am Vor- und Nachmittag.

Ganztagschulen in offener Form weisen folgende Merkmale auf:

- verbindlicher Unterricht vorwiegend am Vormittag, allerdings in modifizierter Form, da sich die Hausaufgabenpraxis ändert
- fakultative Mittagsversorgung
- tägliches Angebot professioneller fakultativer Hausaufgabenbetreuung
- fakultative Freizeitangebote am Nachmittag in gebundener und ungebundener Form
- fakultative Förderangebote am Nachmittag
- fakultative Arbeitsgemeinschaften usw. am Nachmittag unter Berücksichtigung des erweiterten Bildungsauftrages
- Projektunterricht, Angebote im Sinne von „Öffnung der Schule“ usw. am Nachmittag

- breites Angebot an nachmittäglichen Neigungsgruppen/Hobbykursen etc. unter Berücksichtigung des Schwerpunktes/Profiles der Schule, nach Möglichkeit unter Einbindung von Eltern und externen Experten.

Mit dieser Definition von Ganztagschule durch den Ganztagschulverband liegt also eine Definition vor, die versucht, die Möglichkeiten des erweiterten zeitlichen Rahmens einer Ganztagschule mit pädagogischen Inhalten und einem auf reformpädagogischen Überlegungen und Erfahrungen fußenden Konzept zu füllen und für eine umfassende Reform von Schule und Unterricht auszunutzen.

Die Definition des Schulausschusses der KMK hingegen verfolgt andere Zwecke, etwa die Erfassung von Ganztagschulen durch die amtliche Statistik. In diesem Sinne ist sie notwendigerweise lediglich an organisatorischen Merkmalen orientiert, die nur wenig Aussagen über das pädagogische Konzept zulassen. Im Folgenden soll diese Definition kurz dargestellt werden (vgl. 348. Sitzung des Schulausschusses am 27./28.03.2003).

Zunächst werden unter Ganztagschulen nur solche Schulen gefasst, die im Primar- und Sekundarbereich I die folgenden Merkmale aufweisen:

- ein ganztägiges, über den vormittäglichen Unterricht hinausgehendes Angebot an mindestens 3 Tagen in der Woche mit täglich mindestens 7 Zeitstunden
- Mittagsversorgung an allen Tagen des Ganztagsbetriebs
- die nachmittäglichen Angebote stehen unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht.

Ganztagschulen werden in der Definition des Schulausschusses der KMK dabei in drei Formen unterschieden. In der voll gebundenen Form sind die ganztägigen Angebote für alle Schülerinnen und Schüler an mindestens 3 Tagen pro Woche über jeweils mindestens 7 Zeitstunden verpflichtend. An Ganztagschulen in der teilweise gebundene Form verpflichtet sich nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler, an den ganztägigen Angeboten an mindestens 3 Tage pro Woche über jeweils mindestens 7 Zeitstunden verbindlich teilzunehmen. Die offene Form der Ganztagschule schließlich ermöglicht einen Aufenthalt in der Schule verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot an mindestens 3 Tagen in der Woche über jeweils mindestens 7 Zeitstunden, wobei die Teilnahme für jeweils mindestens ein halbes Schuljahr verbindlich ist.

Beide vorgestellten Definitionen betonen die konzeptionelle Einheit von Unterricht und den darüber hinausgehenden Angeboten. Dies erscheint als das grundlegende Kriterium, um Ganztagschule so gestalten zu können, dass die Ausdehnung von Schule auf den ganzen Tag pädagogisch wirken kann und für vielfältige und notwendige Reformen des Schulalltages genutzt werden kann.

Wenn die vorliegende Studie allgemein nach Wirkungen der Ganztagsorganisation von Schulen fragt, arbeitet sie mit einer breiten, eher formalen Definition von Ganztagschule analog zur Definition der KMK. Damit soll sichergestellt werden, dass alle in diesem Kontext relevanten Forschungsbefunde Berücksichtigung finden. Selbstverständlich wird bei der Interpretation der einzelnen Befunde genau zu prüfen sein, welche Gestaltungsform dort realisiert wurde. Neue Reforminitiativen werden letztlich nicht ohne erweiterte – womöglich konkurrierende – pädagogische Programme auskommen, wie sie der Ganztagschulverband exemplarisch vorgelegt hat.

2 Argumente und Begründungen für eine Ausweitung der Angebote mit ganztägiger Schulorganisation

Im folgenden Teil des Berichts sollen die Argumente und Begründungen dargestellt werden, die aus politischer Sicht für eine Ausweitung ganztägiger Betreuungsformen sprechen. Die in der seit einigen Jahren wieder stärker werdenden Diskussion um ganztägige schulische Angebote aktuell angeführten Begründungen und Begründungsmuster für eine Ausweitung ganztägiger Betreuungsangebote im allgemeinbildenden Schulwesen sind im Großen und Ganzen nicht neu, sondern bereits mindestens seit dem Ende des 2. Weltkrieges bekannt. Viele der aktuellen Argumentationslinien lassen sich sogar bereits seit hundert Jahren nachweisen (vgl. Ludwig 1993). Allerdings unterlagen die Argumente im Zeitverlauf hinsichtlich ihrer Gewichtung und Bedeutung für die gesamte Argumentation einer stetigen Veränderung. Aufgrund sich ändernder gesellschaftlicher und politischer Rahmenbedingungen erhielten einzelne Argumente neue Aspekte bzw. zusätzliches Gewicht oder wurden in ihrer Bedeutung abgestuft. So lässt sich beispielsweise feststellen, dass noch vor der Veröffentlichung der PISA 2000 - Studie bildungspolitische Argumente eher als „positiver Randeffekt“ angeführt wurden. Nach Bekanntwerden der Ergebnisse und dem darauf folgenden „PISA-Schock“ rückt nun diese Gruppe von Begründungen, erweitert um den Aspekt des internationalen Vergleichs, zunehmend in den Vordergrund.

Im weiteren Verlauf des Kapitels sollen die wichtigsten Argumente zusammengetragen und erläutert werden.

2.1 Sozialpolitische Argumente und Begründungen für eine ganztägige Schulorganisation

Im Zuge der Diskussion der letzten Jahre wurden - wie bereits angedeutet - weniger bildungspolitische als vielmehr sozial- und arbeitsmarktpolitische Argumente zur Begründung eines Ausbaus ganztägiger schulischer Betreuungsformen angeführt (vgl. Holtappels 1994, S. 10f; Holtappels 1995, S. 12f; Witting 1997, S. 4ff). Dies zeigt sich im politischen Sektor unter anderem in vielen Pressemitteilungen und Informationen der zuständigen Ministerien zum Thema (vgl. etwa die jeweiligen Internet-Auftritte).

Als zentraler Ausgangspunkt für eine sozialpolitische Argumentation dient zumeist der Verweis auf den tiefgreifenden Wandel der Institution Familie. „Die Familie, bestehend aus einem erwerbstätigen Vater, einer Mutter als Hausfrau und zwei oder mehr Kindern in schulpflichtigem Alter ist nicht mehr vorherrschendes Modell familialer Gegenwart.“ (Witting 1997, S. 4). Durch die steigende Erwerbstätigkeit der Mütter (so sind laut Mikrozensus 1999 57,8 % der Mütter in Zwei-Eltern-Familien und 58,2 % der alleinerziehenden Mütter erwerbstätig) ergeben sich hinsichtlich der Betreuung von Kindern im schulpflichtigen Alter während der Arbeitszeit zunehmend Konflikte, die eine Vereinbarung von Familie und Beruf erschweren. Eine Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung in Berlin ergab, dass durch ein umfassendes Betreuungsangebot von Kindern diese Disparitäten erheblich ausgeglichen werden könnten. So konnte beispielsweise ein Zusammenhang zwischen der Intensität der Kinderbetreuung und der Erwerbsbeteiligung von Müttern nachgewiesen werden. Aber nicht nur die tatsächliche Beteiligung am Erwerbsleben, sondern auch der

Wunsch, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, steigt offensichtlich mit der Intensität der Kinderbetreuung (vgl. Büchel, Spieß 2002).

Ein weiterer Aspekt des Wandels des Familienbildes ist die steigende Anzahl von Ein-Eltern-Familien. Laut Mikrozensus 1999 sind mittlerweile 22,7 % der Familien mit Kindern Ein-Eltern-Teil-Familien. 19,2 % der Kinder wachsen in diesen Familienformen auf. Besonders diese Familien sind für eine Erwerbstätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhalts auf eine geregelte Unterbringung der Kinder während der Arbeitszeit angewiesen. Alternativen zu einer ganztägigen Betreuung in der Schule wären entweder unbeaufsichtigte Zeiten für die Kinder bzw. kostenpflichtige Angebote des privaten Marktes oder aber die Aufgabe des Berufes und die daraus resultierende Inanspruchnahme von Sozialtransferleistungen (Arbeitslosengeld, Sozialhilfe usw.).

Eine solche Argumentation impliziert allerdings nicht per se ein ganztägliches schulisches Angebot im Sinne einer „echten“ Ganztagschule. Vielmehr würde eine reine organisierte „Beaufsichtigung“ oder „Verwahrung“ der Schüler am Nachmittag - ob in der Schule oder außerhalb - diesen Ansprüchen genügen. Weitergehende Argumentationen in dieser Richtung fordern neben einer reinen Beaufsichtigung noch eine Verlagerung der schulbezogenen Elterntätigkeiten (Hausaufgabenbetreuung, häusliche Nachhilfe usw.) in die Nachmittagsbetreuung, so dass alle schulbezogenen Aktivitäten „an den Ort ihres Entstehens“ verlagert und die Elternhäuser diesbezüglich entlastet werden würden. Aber auch dies wäre mit einer pädagogisch organisierten Nachmittagsbetreuung an Halbtagschulen (oder anderen Institutionen) erreichbar und impliziert noch keine Argumentation für ein „echtes“ schulisches Ganztagsangebot.

Auf der veränderten Familienzusammensetzung basiert noch ein drittes komplexeres Argument. Angesichts sinkender Geburtszahlen und dadurch bedingter Folgeprobleme wie niedrigen Kinderzahlen in den Familien (laut Mikrozensus 1999 wachsen 30,5 % der Kinder als Einzelkinder auf), sinkenden Kinderzahlen in der unmittelbaren Wohnnachbarschaft usw. haben Kinder - besonders in städtischen Wohnumfeldern - zunehmend „nur geringe Möglichkeiten, mit Geschwistern oder auch Gleichaltrigen jene Form kindzentrierter Kommunikation und Interaktion zu erleben, die eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Solidarität in der Gruppe der Gleichen darstellt“ (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, 1990, zitiert nach Ludwig 1993, S. 3f.). Diese fehlenden Kontaktmöglichkeiten mit anderen Kindern werden durch für freies Spielen zunehmend ungeeignete Wohnumfelder verstärkt (vgl. Ludwig 1993, S. 4) Stetig steigender Verkehr in den Städten und immer weniger ungenutzte Flächen verdrängen die Spielaktivitäten entweder auf reglementierte Flächen (Spielplätze, Sportplätze etc.) oder aber in die Wohnungen, die „in der heute üblichen Form Kindern nur geringe unmittelbare Erfahrungs- und Betätigungsmöglichkeiten bieten (vgl. Colberg-Schrader 1989, S. 10)“ (Ludwig 1993, S. 4). Aus dieser Entwicklung wird die Forderung an die Schule abgeleitet, einerseits angesichts zunehmend flexibler und vielfältiger werdender Familienformen erzieherisch kompensatorische Aufgaben zu übernehmen und andererseits ein Ort zu sein, an dem die Schüler über den Unterricht hinaus Kontakte mit anderen Kindern knüpfen können, um die ansonsten mangelhafte oder ganz fehlende Sozialisation im Umgang mit anderen Kindern sicherzustellen. Dies stellt erhebliche Ansprüche an die Schule hinsichtlich ihrer pädagogischen Ausgestaltung. Der Erziehungsauftrag - laut Grundgesetz eigentlich zuförderst Aufgabe der Familien (vgl. Art. 6 Abs. 2 GG) - würde in den Schulen mehr in den Blickpunkt rücken.

2.2 Bildungspolitische Argumente und Begründungen für eine ganztägige Schulorganisation

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA 2000 im Herbst 2001 (vgl. OECD 2001, Deutsches PISA-Konsortium 2001, Deutsches PISA-Konsortium 2002, Deutsches PISA-Konsortium 2003) rücken in der Diskussion um ganztägige schulische Angebote neben den dargestellten primär sozial- und arbeitsmarktpolitischen Argumenten auch wieder mehr bildungspolitisch und schulpädagogisch orientierte Argumente in den Mittelpunkt.

Auslöser dafür war das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler in der Studie. Die mittleren Leistungen deutscher Schüler liegen in allen drei untersuchten Leistungsdomänen (Muttersprache, Mathematik, Naturwissenschaften) unterhalb des OECD-Durchschnitts. Hinzu kommt, dass Deutschland in allen drei Bereichen zu den Ländern mit den größten Leistungsstreuungen zählt. Nur wenige Länder weisen einen ähnlich großen Abstand zwischen den besten und schlechtesten 5 % der Schüler auf wie Deutschland.

Weiterhin wurde deutlich, dass in Deutschland die Gruppe der Schüler im unteren Leistungsbereich im Verhältnis deutlich größer ist als die Gruppe im oberen Leistungsbereich. Aber auch die Spitzengruppe ist in Deutschland nur mittelmäßig groß. Dies weist auf Defizite in der Förderung besonders der schwächeren aber auch der leistungsstärkeren Schüler hin.

Ein weiteres Ergebnis, das für eine Argumentation für die Ausweitung ganztägiger Betreuungsangebote im deutschen Schulwesen verwendet wird, ist die bei PISA 2000 deutlich hervorgetretene starke Kopplung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung.

Von einem deutlichen Ausbau ganztägiger Betreuungsangebote, besonders der „echten“ Ganztagschule mit rhythmisiertem Unterricht, wird erwartet, dass sie auf all diese Probleme besser reagieren kann als die in Deutschland übliche Halbtagschule.

Es wird argumentiert, dass mit Hilfe ganztägiger Angebote die Schule bessere Möglichkeiten erhält, die Schüler in ihren individuellen Stärken und Schwächen zu fördern. Besonders leistungsschwächere Schüler können spezielle Unterstützungsangebote der Schulen in Anspruch nehmen. Aber auch leistungsstärkere Schüler können ihren jeweiligen speziellen Begabungen entsprechend Fördermöglichkeiten im Rahmen der Ganztagschule besser in Anspruch nehmen.

Besonders bei der in Deutschland dringend gebotenen Entkopplung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung erhofft man sich von einer ganztägigen schulischen Organisation Erfolgsaussichten. Schulen mit ganztägigen Angeboten könnten die Unterschiede, die aus den unterschiedlichen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten der Familien entstehen, besser ausgleichen, da ein Großteil oder gar die gesamte schulbezogene Elterntätigkeit in die Schule rückverlagert oder doch zumindest von ihr unterstützt wird.

2.3 Weitere Argumente und Begründungen für eine ganztägige Schulorganisation

Neben diesen beiden Hauptargumentationslinien gibt es weitere, ihrer aktuellen Präsenz in der öffentlichen und politischen Debatte nach allerdings eher seltene Argumente und Begründungen, die in der Diskussion für eine Ausweitung ganztägiger schulischer Angebote angeführt werden.

Beispielsweise ließe sich hinsichtlich der zunehmend geforderten und teilweise bereits in Ansätzen durchgesetzten Profilbildung der einzelnen Schulen mit Hilfe regelmäßiger fakultativer oder wahlobligatorischer Angebote über den Unterricht hinaus im Zuge einer Ausdehnung des zeitlichen Rahmens im Sinne ganztägiger Betreuungsangebote eine profilgemäße Schwerpunktsetzung besser umsetzen.

Ein weiteres Argument stellt wiederum die arbeitsmarktpolitische Perspektive in den Vordergrund. Mit einem Ausbau ganztägiger schulischer Angebote würden - je nach gewähltem Betreuungsmodell - eine Vielzahl neuer Stellen für Lehrer, Sozialpädagogen und Erzieher geschaffen, die zwar zunächst auch große zusätzliche finanzielle Ressourcen in Anspruch nehmen würden. Aber die angespannte Lage auf dem Arbeitsmarkt in diesen Bereichen könnte auf diese Weise erheblich entschärft werden. Die Einsparungen bei den Sozialtransferleistungen würden zumindest einen Teil der zusätzlich nötigen Ausgaben decken. Durch steigende Beteiligungsquoten der Mütter am Erwerbsleben dürften auch die Steuer- und Sozialeinnahmen der öffentlichen Haushalte steigen.

Ob und inwieweit eine Ausweitung ganztägiger schulischer Angebote also tatsächlich zu dem postulierten erheblichen finanziellen Mehrbedarf führt, müsste zunächst erst einmal untersucht werden.

Im Bereich von Kindertagesstätten (allerdings außerhalb der Schulen, also Kindergruppen, Kindergärten, Horte usw.) für bis zu 12-jährige Kinder liegt eine solche Untersuchung in Form eines Gutachtens vor, welches das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung in Berlin (DIW) im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erarbeitet hat. Es konnte nachgewiesen werden, dass mit einem bedarfsgerechten Ausbau der Kindertageseinrichtungen nicht nur mit erheblichen Mehrausgaben für die öffentliche Hand zu rechnen ist. „Insgesamt verdeutlichten die Ergebnisse dieses Gutachtens, dass die potentiellen Einnahmen- und Einspareffekte, die darauf zurückzuführen sind, dass erwerbswillige Mütter - aufgrund einer verbesserten Kinderbetreuungsinfrastruktur - einer Erwerbstätigkeit nachgehen können, dass Kindertageseinrichtungen mehr Fachkräfte beschäftigen und dass mehr allein erziehende und transferabhängige Mütter einer Erwerbstätigkeit nachgehen, erheblich sind. Bei der Diskussion um den Ausbau von Kindertageseinrichtungen sollte dieser zusätzliche volkswirtschaftliche Nutzen eine ebenso wichtige Rolle spielen wie die Frage nach den Kosten eines solchen Ausbaus.“ (DIW, 2002b, S. 6f).

Für den schulischen Bereich liegen vergleichbare Studien, die neben der in der öffentlichen Diskussion stark im Vordergrund stehenden Kostenseite auch den ökonomisch bestimmbaren Nutzen dieser Ausgaben thematisieren, momentan nicht vor (vgl. Sell 2003)⁵.

⁵ Sell (2003) präsentiert anhand von Studien im vorschulischen Bereich eine Methode, die für solche Betrachtungen nutzbar und in der Ökonomie bereits erprobt ist. Allerdings hat die vorgestellte Kosten-

Abschließend lässt sich also feststellen, dass sich mit einer flächendeckenden Ausweitung ganztägiger schulischer Angebote eine große Menge an Hoffnungen und Lösungserwartungen für vielfältige (nicht nur schulische) Probleme verbindet. Dieser hohe Erwartungsdruck belastet die Diskussion nicht unerheblich. Denkt man an die mit einem ähnlichen Hoffnungspotential gestartete Gesamtschule, bleibt zu hoffen, dass die Entwicklung „der Ganztagschule“ nicht einen ähnlich ernüchternden Verlauf nimmt. Ob und inwieweit die vorgebrachten Argumente empirisch haltbar sind, ist vielfach noch unbekannt. Mit Sicherheit lässt sich bislang nur festhalten, dass auch die Ausweitung ganztägiger schulischer Angebote kein Allheilmittel für die vielfältigen und vielschichtigen Probleme des deutschen Bildungswesens darstellt. Welche Chancen und Möglichkeiten einerseits, aber auch welche Risiken und neuen Probleme ganztägige Schulformen tatsächlich mit sich bringen, bleibt (noch) zu prüfen.

Nutzen-Analyse einige gerade im schulischen Kontext nicht zu unterschätzende Nachteile. So ergeben sich nicht unerhebliche Probleme mit Kosten- und Nutzenfaktoren, die sich nur schwer monetär bewerten lassen oder sich gar gänzlich einer solchen Betrachtung entziehen. Exemplarische Beispiele im schulischen Kontext wären Elternmitarbeit als investierte Ressource und etwa besseres demokratisches Handeln oder gesellschaftliche Integration als postulierte Ergebnisse des schulischen Lernprozesses. Durch Verfahren, die wie die Kosten-Nutzen-Analyse eine einheitliche monetäre Bewertung der betrachteten Faktoren erfordern, lassen sich die tatsächlichen Verhältnisse im Bildungswesen also nur mit erheblichen Problemen oder überhaupt nicht darstellen. Aber die Ökonomie hält andere, vielleicht besser anwendbare Verfahren zur Abwägung von Kosten und Nutzen im Bildungswesen bereit, die teilweise oder gänzlich auf eine einheitliche (monetäre) Bewertung der Faktoren verzichten können. Verwiesen sei hier nur kurz auf die Data Envelopment Analysis, die eine im deutschsprachigen Raum relativ neue Möglichkeit der Effizienzbestimmung darstellt (vgl. etwa Sheldon 1995 und Scheel 2000).

3 Die Etablierung der halbtägigen Schule und ganztägiger „Sonderformen“ in Deutschland und die der ganztägigen Schule im angelsächsischen Raum

Die in Deutschland vorhandene Organisationsform der Halbtagschule ist im internationalen Vergleich eher unüblich. Neben den in der öffentlichen Diskussion häufig als „typische Ganztagschulländer“ angeführten Staaten Frankreich, England, Schweden und Finnland⁶ verfügen auch viele andere europäische Länder zumindest im Grundschulbereich über ein gut ausgebautes flächendeckendes Angebot an ganztägigen schulischen Betreuungsformen (vgl. Moss 1989 und Neumann, Ramseger 1989). So umfasst beispielsweise auch in Belgien, Spanien, den Niederlanden und teilweise in Italien der Schultag im Normalfall den „ganzen Tag“. Andere Länder, wie etwa Irland und Dänemark, verfügen zwar ebenfalls nur über ein partiell ausgebautes Netz ganztägiger schulischer Betreuungsformen im Grundschulbereich, allerdings ist der Versorgungsgrad mit ganztägigen schulischen Betreuungsangeboten weitaus höher und die halbtätig geführten Schulformen werden in diesen Ländern bei weitem nicht in dem Maße favorisiert wie dies in Deutschland aber auch in Österreich und der Schweiz der Fall ist.

Ganztägige Betreuung wird zumindest im Primarbereich in vielen Ländern als „normal“ und selbstverständlich hingenommen. Ausdruck findet dies auch darin, dass ganztägige Betreuungsformen weder in Darstellungen der entsprechenden Schulsysteme explizit ausgewiesen werden, noch Gegenstand einer breiten und kontroversen öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskussion wie in Deutschland sind (vgl. Neumann, Ramseger 1989, S. 196, Fußnote 1).

Wie kommt es, dass besonders in Deutschland die halbtägige Unterrichtsschule das favorisierte Schulmodell und somit der „Normalfall“ ist?

Dieser Frage soll in einem ersten Teil nachgegangen werden, bevor anschließend die andersartige Entwicklung im angelsächsischen Kulturkreis dargestellt wird. Abschließend soll in diesem Kapitel die historische Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland nachgezeichnet werden.

Grundlage für die Darstellungen in diesem Kapitel bildet die Arbeit von Ludwig (1993), der die Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland unter der besonderen Berücksichtigung weitgehend unbekannter und vergessener reformpädagogischer Ansätze ausführlich aufgearbeitet hat. Für seine Darstellung der Entwicklung von der traditionellen Ganztagschule zur Halbtagschule in Deutschland und zur modernen Ganztagschule in Großbritannien und den USA fasst er im Wesentlichen die Arbeit von Lohmann (1965) zusammen.

⁶ Interessanterweise verfügen Schweden und Finnland gar nicht über eine ganztägige Schulorganisation im engeren Sinne, wie sie in der Diskussion von Deutschland aus oft dargestellt wird. Schule und außerschulische Betreuungsformen sind vielmehr eng miteinander verzahnt (vgl. Renz (2003)).

3.1 Von der „traditionellen“ ganztägigen Unterrichtsschule zur halbtägigen Unterrichtsschule in Deutschland

Ludwig verweist zu Beginn seiner Darstellungen über die Entwicklung von der traditionellen Ganztagschule (verstanden als Unterrichtsschule mit geteiltem Unterricht an Vor- und Nachmittag) hin zur Halbtagschule auf den Sachverhalt, dass „in der Öffentlichkeit weitgehend in Vergessenheit geraten (*ist*), dass eine ganztägige, d.h. Vor- und Nachmittag umfassende, Schulorganisation bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts die Normalform der Schule darstellte.“ (Ludwig 1993, S. 32). In der Tat scheint mittlerweile auch in der wissenschaftlichen Diskussion weitgehend unbekannt zu sein, dass in manchen Bundesländern die Ganztagschule mit geteiltem Unterricht an Vor- und Nachmittag im Volksschulbereich sogar noch einige Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg durchaus üblich war⁷. Allerdings handelte es sich dabei nicht um Formen der Ganztagschule oder ganztägiger schulischer Betreuung wie sie heute diskutiert werden. Vielmehr waren dies „klassische“ Ganztagschulen in Form ganztägig geführter Unterrichtsschulen mit geteiltem - also auf Vor- und Nachmittag verteilt - Unterricht.

Zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht lag eine in der Regel zweistündige Mittagspause, in welcher die Schüler und Lehrer nach Hause gingen, um im Kreis der Familie das Mittagessen einzunehmen. Diese Teilung des Schultages in zwei Blöcke von etwa 8-12 Uhr und 14-16 Uhr entsprach dem damaligen Zeithhythmus der Arbeitswelt.

Wie kam es nun dazu, dass man in Deutschland von der traditionellen Ganztagschule, wie es sie bis etwa zum Ende des 19. Jahrhunderts auch im angelsächsischen Raum gegeben hat, zur Halbtagschule überging, anstatt wie beispielsweise England und die USA die traditionelle Form der Ganztagschule zur modernen Ganztagschule weiterzuentwickeln bzw. umzubauen?

Im Volksschulwesen spielten in Deutschland hauptsächlich 2 Gründe eine entscheidende Rolle bei der Einführung der Halbtagschule.

Einerseits führte die lange Zeit nur mäßige Durchsetzung der in manchen deutschen Staaten bereits seit dem 17. Jahrhundert festgeschriebenen Unterrichtspflicht zunehmend zur Etablierung von halbtägigen Kompromisslösungen, die besonders für Kinder aus der unteren Sozialschichten gedacht waren. Diese Familien waren zumeist darauf angewiesen, dass die Kinder zur Sicherung des Lebensunterhaltes beitragen. Um auch diesen Kindern ein Mindestmaß an Schulbildung vermitteln zu können, wurden zunehmend in den Städten Fabrikschulen⁸ und im ländlichen Raum Sommerschulen⁹ gegründet. Andererseits spielte besonders in den ländlichen Gebie-

⁷ In Bayern und Baden-Württemberg war diese Organisationsform noch 1960 allgemein üblich (vgl. Ludwig 1993, S. 35, Fußnote 2)

⁸ Fabrikschulen waren der Volksschulersatz für die in Fabriken arbeitenden Kinder. Unterrichtet wurde in den Abendstunden und teilweise am Morgen und in der Mittagspause, sodass diese Kinder weiterhin den notwendigen Beitrag zur Sicherung des Lebensunterhaltes ihrer Familien leisten konnten und gleichzeitig ein Mindestmaß an Schulbildung erhielten. Vorgeschrieben waren dabei mindestens 2 Stunden Unterricht pro Tag bei höchstens 12 Stunden täglicher Arbeitszeit inklusive Unterricht. Bereits 1891 wurde diese seit 1835 (in Sachsen) bekannte Schulform durch das Verbot der Kinderarbeit in Fabriken hinfällig. Ungefähr zu dieser Zeit setzte auch der Umbau der Volksschulen zu halbtägigen Unterrichtsschulen schrittweise ein.

⁹ Bei den Sommerschulen handelte es sich um eine Schulform im ländlichen Raum, die während der Sommermonate an etwa drei Tagen jeweils 3 Stunden Unterricht erteilte. Während der Wintermonate

ten Preußens der Lehrer- und Raummangel in Verbindung mit immer größeren Klassenfrequenzen eine wichtige Rolle. Die Personal- und Platzknappheit führte hier in den 70-er Jahren des 19. Jahrhunderts zur Einführung der ländlichen Halbtagschule mit zwei Klassen und nur einem Lehrer - zunächst als Notlösung. Allerdings wurde diese Schulform schon bald auch in anderen deutschen Staaten der Regelfall im ländlichen Raum, sicherlich nicht zuletzt aufgrund des geringen Ausbaustandes der ländlichen Volksschulen.

In diesen Schulen wurde die Unterstufe nachmittags zwei Stunden und die Oberstufe vormittags 4 Stunden unterrichtet. Mittwochs und Samstags erhielt die Unterstufe vormittags und die Oberstufe entsprechend nachmittags Unterricht.

Im höheren Schulwesen spielten bei der Einführung der halbtägigen Unterrichtsschule als Normalform andere Gründe eine vorrangige Rolle. Rücksichtnahme auf soziale Probleme, wie sie bei der Volksschule unter anderem ausschlaggebend war, spielte bei dieser Schulform logischerweise keine Rolle, da sie als weiterführende Schulform keine Pflichtschule war und dementsprechend über eine ausgewählte Schülerschaft verfügte.

Ein Grund war hier vielmehr die hohe wöchentliche Stundenzahl, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts stark zugenommen hatte. Im Sinne eines humanistischen Bildungs-ideals stieg die Fächeranzahl und entsprechend die Anzahl der Unterrichtsstunden auf bis zu 40 volle Zeitstunden pro Woche. Hinzu kamen in Preußen vorgesehene tägliche Hausaufgabenzeiten von bis zu 3 Stunden in den unteren Klassenstufen und 5 Stunden in den oberen Klassenstufen und der aufgrund der Teilung auf Vor- und Nachmittag 4-fache Schulweg. Diese enorme zeitliche Inanspruchnahme der Schüler durch schulische Pflichten führte dazu, dass im 19. Jahrhundert die Überbürdungsklage besonders von Medizinern (und, wie Ludwig anführt, weniger von Pädagogen) vorgebracht wurde. Sie forderten zur Vermeidung aufgetretener gesundheitlicher Probleme, welche sie auf die enorme zeitliche Belastung der Schüler zurückführten, eine deutliche Reduzierung der täglichen Schulzeit und den Verzicht auf wissenschaftlichen Unterricht am Nachmittag.

Des Weiteren spielte die zunehmende Zahl von Schülern mit einem weiten Schulweg eine entscheidende Rolle. Auch im ländlichen Raum wuchs im Zuge der Industrialisierung das Interesse an städtischer höherer Bildung, das sich durch die aufkommenden modernen Verkehrsmittel zunehmend besser realisieren ließ. Auch das Wachsen der Städte spielte hier eine Rolle. In den Außenbezirken entstanden neue Wohnviertel, die oftmals über keine eigene weiterführende Schule verfügten, sodass die Kinder aus diesen Quartieren 4 Mal täglich lange Schulwege in Kauf nehmen mussten.

Diese beiden Gründe - die Überbürdungsklage der Mediziner und das Problem wachsender Schulwege - veranlassten die preußische Regierung, bereits 1890 der Einführung von Halbtagsunterricht an höheren Schulen zuzustimmen.

Im weiteren Verlauf führten eine Reduzierung der Wochenstundenzahl (1892) und die verbindliche Einführung der noch heute üblichen 45-minütigen Unterrichtsstunde (1911) dazu, dass bereits mit dem Ende des 1. Weltkrieges (sicherlich zusätzlich be-

wurden diese Schulen in der üblichen ganztägigen Form mit geteiltem Unterricht an Vor- und Nachmittag geführt. Diese Regelung sorgte dafür, dass den Bauern in der arbeitsintensiven Jahreszeit die Arbeitskraft der Kinder weiterhin zur Verfügung stand und die Kinder die Schulpflicht trotzdem erfüllen und somit ein Mindestmaß an Bildung vermittelten bekommen konnten. Bis etwa 1915 wurde die zeitliche Organisation dieser Schulen nach und nach den ländlichen Halbtagschulen angepasst.

günstigt durch die Kriegsumstände) die Einführung der Halbtagschule im höheren Schulwesen als abgeschlossen angesehen werden kann. Die städtischen Volksschulen folgten in dieser Entwicklung mit regional unterschiedlicher Verzögerung mehr oder weniger schnell.

Abschließend führt Ludwig zu dieser Entwicklung an: „Unterstützung fand die Einführung des ‚ungeteilten Unterrichts‘ bei der Lehrerschaft, aber auch bei weiten Teilen der Bevölkerung (vgl. Lohmann 1965, S. 39f). Unbeachtet blieb freilich in der öffentlichen Diskussion, ‚dass diese schulorganisatorische Änderung zugleich einen Vorentscheid über viele didaktische, methodische, sozialerzieherische und andere pädagogische Möglichkeiten einschloß.‘ (Lohmann 1965, S. 38).“ (Ludwig 1993, S. 35).

Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts wurde die traditionelle ganztägige Unterrichtsschule schrittweise in die heute in Deutschland übliche halbtägige Unterrichtsschule umgewandelt. Dieser Prozess war in den 20-er Jahren des 20. Jahrhunderts weitgehend abgeschlossen, auch wenn sich in einigen Regionen die „klassische“ zeitliche Organisation mit geteiltem Unterricht an Vor- und Nachmittag für die Volksschule noch bis in die 60-er Jahre des 20. Jahrhunderts hielt (vgl. Fußnote 7).

3.2 Von der „traditionellen“ ganztägigen Unterrichtsschule zur „modernen“ Ganztagschule im angelsächsischen Raum

Die für die Einführung der Halbtagschule in Deutschland ausschlaggebenden Gründe waren durchaus auch in England und den USA vorhanden, allerdings wurde dort anders darauf reagiert und die „klassische“ ganztägige Schule in die „moderne“ Ganztagschule umgewandelt.

So gab es auch in England zeitweise Formen der Halbtagschule für in Fabriken arbeitende Kinder. Dieses „Half-Time-System“ galt aber im Gegensatz zu den vergleichbaren deutschen Formen immer als Notbehelf und wurde durch den Education Act von 1918 abgeschafft. Auch in den USA gab es vielerorts eine starke Bestrebung, die Halbtagschule zu etablieren. Ludwig (1993) führt hier die teilweise sehr langen Schulwege als Hauptgrund an. Aber auch in den USA setzte sich die Halbtagschule nicht durch. „Vielmehr kam es in beiden Ländern zu einer Umgestaltung und Neukonzeption der Ganztagschule ...“ (Ludwig 1993, S. 36).

Diese Umgestaltung der Ganztagschule führte dazu, dass die Schulen neben dem Unterricht neue Aufgaben zugewiesen bekamen. Ludwig verweist auf den unterschiedlichen Verlauf der Einführung der Schulspeisung, die in England und Amerika relativ rasch allgemein durchgesetzt werden konnte. Diese Mittagsversorgung wurde in beiden Ländern nicht als lediglich sozialunterstützende Maßnahme gesehen, sondern speziell in England sogar deutlich von der Armenunterstützung getrennt. Vielmehr traten besonders sozialerzieherische Komponenten der gemeinsamen Mittagsmahlzeit für alle Kinder in den Vordergrund. Auch in Deutschland wurde aufgrund der besonderen Notlage nach dem 1. Weltkrieg eine Schulspeisung eingeführt. Allerdings wurden dabei lediglich sozialunterstützende Aspekte verfolgt. Diese Tatsache steht auch im Zusammenhang damit, dass man die Versorgung mit einer Mittagsmahlzeit nicht als eine originäre Aufgabe der Schule ansah und zur Behebung sozialer Missstände entsprechend andere Maßnahmen favorisierte. Hinzu kam, dass in Deutschland die Befürchtung, die Schulspeisung könnte die Erziehungsfunktion

der Familie beeinträchtigen, im Gegensatz zu Großbritannien und den USA, auf viel Zustimmung in der Bevölkerung stieß. Erziehung wird als (nahezu) alleiniges Recht der Familie angesehen, während es die vordergründige Aufgabe der Schule ist, Bildung zu vermitteln.

In den USA sorgten neben dieser neuen Aufgabe mit eher organisatorischem und pflegerischem Charakter besonders zwei Bewegungen dafür, dass die Schulen auch einen stärker erzieherischen und freizeitpädagogischen Aspekt bekamen.

Die „Playground-Movement“ (Spielplatz-Bewegung), die in den 80-er Jahren des 19. Jahrhunderts in den USA als eine außerschulische Initiative einsetzte, plädierte vordergründig für die Schaffung von mehr Spielplätzen, Turnhallen, Schwimmbädern usw. für Kinder und Jugendliche. Ein weiterer Verdienst dieser Bewegung liegt darin, „die geistige, moralische und soziale Bedeutung des Spiels in der Öffentlichkeit bewusst gemacht zu haben“ (Ludwig 1993, S. 37). Diese Überlegungen wurden auch von den amerikanischen Schulen aufgegriffen und übten darüber hinaus einen starken Einfluss auf die englische Entwicklung aus.

Die zweite Bewegung, „The school as a social Center - Movement“ (Bewegung für Schule als soziales und kulturelles Zentrum), versuchte, die amerikanischen Schulen zu kulturellen Zentren der Nachbarschaft zu machen. Neben darin implizierten frühen Bestrebungen für eine Erwachsenenbildung (im Sinne der Nutzung der Schulgebäude als Abendvolkshochschulen) verfolgte man mit dieser Bewegung auch freizeitpädagogische Interessen - die Schulen sollten „Evening Recreation Centers“ (Abendeholungszentren oder auch Abendfreizeitzentren) werden, in denen Schüler und Erwachsene die Gelegenheit geboten wurde, gemeinsam Freizeitaktivitäten nachzugehen. Mit diesen Konzeptionen wurden hauptsächlich sozialintegritative und sozialerzieherische Maßnahmen verfolgt. Ludwig nennt als vorrangigen Theoretiker dieser Bewegung den amerikanischen Pädagogen Dewey, nach welchem die Schule die Aufgabe hat, zur „Integration von Menschen unterschiedlicher Rassen, Kulturen und Religionen beizutragen. Ferner soll Schule angesichts der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Welt ein lebenslanges Lernen ermöglichen, andererseits sich aber auch der Pflege des Musischen und des Sports widmen. ... Schließlich soll Schule als soziales Zentrum die individuellen Interessen und Begabungen des Menschen fördern, einen Beitrag zur größeren sozialen Gerechtigkeit leisten und die Demokratisierung der Gesellschaft fördern. (vgl. Lohmann 1965, S. 68).“ (Ludwig 1993, S. 37f). Diese Ansichten führten zur Aufnahme von „extracurricular activities“ (außerunterrichtlichen Aktivitäten) in den amerikanischen Schulen und dienten außerdem als Grundlage für den Ausbau der Schülermitverantwortung.

Für England bringt Ludwig die Heimerziehung der dortigen „Public Schools“. als weiteren großen Einflussfaktor auf die Entwicklung der modernen Ganztagschule So lassen sich einige Elemente in den englischen Schulen finden, die eindeutig von den „Public Schools“ übernommen wurden - so etwa die Schuluniformen und die (aus deutscher Sicht für das englische Schulsystem charakteristische) starke Ausrichtung der englischen Schulen auf den erzieherischen Aspekt.

3.3 Die Geschichte ganztägiger Schulformen in Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts

Auch in Deutschland gab es bereits seit dem Beginn der Einführung der halbtägigen Unterrichtsschule vielfältige Bestrebungen, diese durch Formen der modernen Ganztagschule zu ersetzen. Diese mittlerweile 100-jährige Geschichte der modernen Ganztagschule in Deutschland kann im Rahmen dieses Gutachtens nicht bis ins Detail dargestellt werden. Hier sei wiederum auf Ludwig 1993 verwiesen.

Um ein erstes Verständnis für die Entwicklung der „modernen“ Ganztagschule in Deutschland zu ermöglichen, soll aber eine kurze überblicksartige Zusammenfassung wiedergegeben werden, die Ludwig an den Schluss seiner Darstellungen gestellt hat. Er teilt dabei die Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland in 5 Hauptperioden ein.

1. Hauptperiode - Ausgang des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des 1. Weltkrieges

Auch in Deutschland gab es bereits in dieser Zeit Reformbestrebungen, „welche der Schule erweiterte Aufgaben zuwiesen und sie für deren Wahrnehmung mit einer ganztägigen Organisationsform unter Einschluß eines Mittagessens und einer Hausaufgabenbetreuung ausgestattet wissen wollten“ (Ludwig 1993, S. 584). Als entscheidenden Einflussfaktor auf diese Reformbestrebungen identifiziert Ludwig die reformpädagogische Strömung der Landerziehungsheimbewegung, die von Gründungen durch H. Lietz um die Jahrhundertwende ihren Ausgang nahm. Von den Landerziehungsheimen wurden insbesondere schultheoretische Grundlagen übernommen, etwa das Konzept der „Erziehungsschule“ und die Strukturierung des Tagesablaufs. Teilweise wurden in manchen Ansätzen auch die Hinwendung zu naturnahen Lebensformen (etwa in Form von hauptsächlich im Freien stattfindendem Unterricht) und andere Merkmale der Landerziehungsheime übernommen.

Daneben lässt sich aber bereits in dieser Phase auch ein Einfluss der angelsächsischen Entwicklung (für eine knappe Darstellung s. o., ausführlicher vgl. Lohmann 1965) hin zu einer modernen Ganztagschule nachweisen.

Bereits in dieser Phase wurden moderne Ganztagschulen in Deutschland realisiert. So etwa in der Wald- und Freiluftschulbewegung, die von der 1904 stattgefundenen Gründung der Waldschule Charlottenburg ihren Ausgang nahm. Diese Bewegung hatte zusätzlich neben den dargestellten Wurzeln ihren Ausgangspunkt in der medizinischen Schulkritik des 19. Jahrhunderts. Entsprechend waren diese Schulen zunächst nur als Alternativangebot für gesundheitlich gefährdete Kinder in den Sommermonaten gedacht. Allerdings verstanden sich diese Schulen bereits seit der ersten Gründung als Modellschulen für das gesamte Schulwesen. Entsprechende Bestrebungen zur Etablierung eines ganzjährigen und allen Kindern offenen Betriebes wurden allerdings durch den Kriegsausbruch verhindert.

Für die genannten Faktoren - Landerziehungsheime, Wald- und Freiluftschulen und die angelsächsische Entwicklung - postuliert Ludwig einen bis in die 60-er Jahre und teilweise darüber hinausgehenden Einfluss auf die deutsche Entwicklung der modernen Ganztagschule. Neben den genannten lassen sich in dieser ersten Hauptperiode bei einigen Ansätzen noch weitere Einflüsse - etwa der der Arbeitsschule - nachweisen.

2. Hauptperiode - Ende des 1. Weltkrieges bis zum Ende des 2. Weltkrieges

In der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen erfuhren zunächst besonders die Wald- und Freiluftschen einen deutlichen Aufschwung. So wurde 1923 durch die Gründung der höheren Waldschule Charlottenburg erstmals die Öffnung einer solchen Einrichtung umgesetzt.

Als zusätzlicher Einfluss traten während dieser Periode weitere reformpädagogische Strömungen auf. So wurden etwa durch die Schullandheimerziehung über die - allerdings zeitlich begrenzten - Aufenthalte in diesen Einrichtungen Elemente und Anregungen zu ganztägiger Schulerziehung indirekt in das halbtätig geführte Schulwesen hineingetragen.

Aber auch die Arbeitsschulbewegung übte mit der starken Einbeziehung sozialer, ökonomischer, technischer und politischer Zusammenhänge in den Schulalltag zur Vorbereitung auf die Lebensbedingungen in der Industriegesellschaft sowie der dazu als unabdingbar empfundenen ganztägigen Struktur starken Einfluss auf die Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland aus.

Für die Auseinandersetzung mit einem der modernen Ganztagschule zugrunde liegenden „neuen“ Verständnis von Schule unter der Idee der Erziehung dürfte Peter Petersen während dieser Zeit von großer Bedeutung sein. Mit seiner Jena-Planschule, bedingt aber auch durch seine Affinität zum Nationalsozialismus, sorgte er auch nach 1933 dafür, dass das Verständnis von Ganztagschule bewusst blieb.

Mit Beginn des Nationalsozialismus fand allerdings die Entwicklung der modernen Ganztagschule zunächst ein abruptes Ende. Noch existierende Ganztagschulen wurden geschlossen bzw. für die nationalsozialistische Bildungs- und Erziehungsarbeit gleichgeschaltet.

3. Hauptperiode - 1945 bis 1965

Nach dem Ende des 2. Weltkrieges wurden ziemlich bald - nicht zuletzt aufgrund der besonderen Notlage nach Kriegsende¹⁰ - wieder Entwürfe und Konzeptionen zu ganztägigen Schulformen vorgelegt.

Äußerlich gesehen findet dabei 1945 ein völliger Neuanfang statt. Bei genauerer Betrachtung lässt sich allerdings feststellen, dass die in dieser Zeit vorgelegten Entwürfe und Überlegungen zu einer ganztägigen Schulorganisation deutliche Wurzeln in der Reformpädagogik und der entsprechenden Entwicklung der modernen Ganztagschule vor dem 2. Weltkrieg aufwiesen. Neben diesen Bezügen zur deutschen Entwicklung vor 1933 lassen sich wiederum starke Einflüsse ausländischer Formen ganztägiger Schulerziehung - besonders der angelsächsischen - nachweisen.

¹⁰ Witting (1997) nennt in Anlehnung an Aufsätze von Nohl und Meyer-Kuhlenkampf aus den ersten Jahren nach Kriegsende als Auslöser für die wiederaufkeimende Forderung nach ganztägiger schulischer Betreuungsformen zwei Gründe:

- „1. Die soziale Not mit ihren Erscheinungsformen wie unvollständigen Familien und hungernden Kindern, sowie einer großen Wohnungsnot.
2. Erziehungsdefizite
Um diese Missstände zu beheben, bedurfte es pädagogischer Konzepte, die eine Verknüpfung von schulpädagogischen mit sozialpädagogischen Ansätzen voraussetzte.“ (Witting 1997, S. 28).

Die dabei zunächst vorgenommene Argumentation auf der Basis der kriegsbedingten Notlage weicht sehr bald einer breiteren Argumentation, die besonders soziale und sozialpädagogische Sichtweisen in den Vordergrund rückt. Mit dieser Argumentation erschien eine Durchsetzung ganztägiger Schulformen am ehesten als realisierbar. Allerdings vergingen von der Vorlage der ersten Entwürfe bis zu ersten Gründungen von Ganztagschulen 1956 in Frankfurt, 1957 in Kassel und 1958 in Hamburg-Barenfeld (vgl. Witting 1997, S. 30) noch mehrere Jahre.

Für die Diskussion um ganztägige Schulformen wurde im weiteren Verlauf besonders die rege Debatte um die Einführung der Fünftagewoche in den Schulen wichtig. Im Zuge der Reduzierung der Schulwoche um einen Tag kam auch die Ganztagschule als Möglichkeit der Kompensation ins Gespräch.

In der zweiten Hälfte dieser Hauptperiode fanden bereits mehrere Gründungen von Ganztagschulen im Gebiet der Bundesrepublik statt. In dieser Zeit kam es auch zu einer breiten Akzeptanz ganztägiger Schulformen in den führenden Parteien¹¹. Dies beides - die Gründungswelle ab etwa 1956 und die politische Akzeptanz in entsprechenden Programmen und Papieren der Parteien - veranlassen Ludwig zu dem Resümee: „Am Ende dieser zwei Jahrzehnte umfassenden Entwicklungsphase ist die moderne Ganztagschule, wenn auch nur in geringer Zahl, ein fester Bestandteil des deutschen Schulwesens geworden und bildungspolitisch als Versuch und Angebot weithin akzeptiert.“ (Ludwig 1993, S. 588f).

4. Hauptperiode - 1965 - 1975

Das „Jahrzehnt sozialwissenschaftlich und sozialpolitisch orientierter Bildungsreform zwischen 1965 und 1975“ (Ludwig 1993, S. 589) kennzeichnet die vierte Hauptperiode der Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Besonders die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1968/1969 führten zu einem immensen Aufschwung für die moderne Ganztagschule. Dieser Zeitraum ist besonders durch eine enge Verknüpfung der Bestrebungen zu Gesamt- und Ganztagschule geprägt¹². Während dieser nur zehn Jahre umfassenden Hauptperiode konnte die Zahl der Ganztagschulen stark gesteigert werden. Ganztagschulische Angebote konnten zwar ihre Position innerhalb des deutschen Schulwesens ausbauen, blieben aber trotz allem mit einem sehr geringen Anteil an der Gesamtschülerzahl eher randständig.

Hinsichtlich der Argumentation für eine Ausweitung ganztagschulischer Angebote traten in dieser Phase aus dem reichhaltigen Spektrum unterschiedlicher Motive nun die der Begabtenförderung und einer Verbesserung der Chancengleichheit so dominierend in den Vordergrund, dass viele andere Argumentationslinien kaum noch Beachtung fanden.

Ebenfalls wurde in diesem Zuge die Begründung der modernen Ganztagschule deutlicher vor einen sozialwissenschaftlichen Hintergrund gestellt und „Schule als bestmögliche Organisationsform von Lernprozessen verstanden und die Ganztags-

¹¹ Beides sicherlich nicht zuletzt auch ein Verdienst der 1955 gegründeten Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule e. V..

¹² Dies kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass im Schuljahr 1975/76 von insgesamt 152 Gesamtschulen im Bundesgebiet immerhin 70 in ganztägiger Form geführt wurden. Allerdings gibt es große Disparitäten zwischen den einzelnen Bundesländern. (vgl. Witting 1997, S. 38f)

schulorganisation vornehmlich funktional als Optimierungsmittel für dieses Zentralverständnis von Schule gesehen“ (Ludwig 1993, S. 589)

5. Hauptperiode - 1975 bis etwa zum Ende der Achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts

In dieser letzten von Ludwig dargestellten Entwicklungsphase der modernen Ganztagsschule in Deutschland (er verweist auf eine sich abzeichnende weitere Phase, die aber zum Zeitpunkt der Niederschrift noch nicht klar erkennbar ist) kommt es im Zuge der bildungspolitischen Ernüchterung zu einer „kritischen Überprüfung der sozialwissenschaftlich geprägten Bildungsreform“ (Ludwig 1993, S. 590) und in diesem Zusammenhang auch der Begründungszusammenhänge für die Ganztagsschule. Nichtsdestotrotz wird auch in dieser Periode - wenn gleich bei weitem nicht so rasant wie vorher - der Ausbau ganztägiger Schulformen vorangetrieben.

Die Konzeptionen moderner Ganztagsschulen erhalten zahlreiche neue Anstöße durch die an Bedeutung gewinnenden Bereiche der Sozial-, Freizeit- und Ausländerpädagogik. Darüber hinaus kommt es wieder zu einer stärkeren Aufnahme reformpädagogischer Ansätze in die Konzeptionen von modernen Ganztagsschulen. Abweichend von dieser Auffassung kommen Witting (1997) und Bargel/Kuthe (1991) zu dem Ergebnis, dass besonders mit dem Beginn der 80-er Jahre des 20. Jhd. das öffentliche Interesse an ganztägigen Schulformen merklich zurückging und der Ausbau ganztätig geführter Schulen stagnierte.

Die darauf folgende Periode der Entwicklung der modernen Ganztagsschule kann Ludwig (1993) zum Zeitpunkt der Arbeit noch nicht umreißen, sie dürfte aber wohl hauptsächlich durch ein wiedererwachendes Interesse an ganztägiger schulischer Betreuung in der Öffentlichkeit und durch eine entsprechende zunehmende politische Initiative für einen weiteren Ausbau der Ganztagsschule - nicht zuletzt aufgrund des schlechten Abschneidens Deutschlands bei TIMSS und PISA - einerseits und die auch im Bildungswesen spürbare prekäre Lage der öffentlichen Haushalte andererseits gekennzeichnet sein.

4 Pädagogische Wirkungen ganztägiger Schulorganisation

Im Folgenden soll anhand der Sichtung vorhandener Forschungsliteratur der Frage nachgegangen werden, welche Wirkung ganztägige schulische Betreuungsformen auf die individuelle Entwicklung der Schüler haben. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei Untersuchungen, die Aussagen über einen Einfluss auf die kognitive und die psychosoziale Entwicklung der Schüler erlauben.

4.1 Ergebnisse der Literaturrecherche

Im Verlauf einer umfangreichen Literaturrecherche wurden mehrere Datenbanken angesprochen, deren Ergebnisse in Abbildung 2 zusammenfassend dargestellt sind. Es wird anhand der Ergebnisse deutlich, dass im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von Veröffentlichungen zum Thema Ganztagschule aus den vergangenen 40 Jahren vorliegt (vgl. für den Zeitraum bis zum Beginn der 80-er Jahre des 20. Jhd. auch Appel 1983, für neuere Literatur Appel 1997 und aktuell die regelmäßig aktualisierte Bibliographie des Ganztagschulverbandes, die im Internet unter der Adresse <http://www.ganztagschulverband.de/Pages/Literatur.html> abrufbar ist). Allerdings sind darunter keine für das vorliegende Gutachten verwertbaren empirischen Studien, die auf der Grundlage „aktuellen“ Materials (definiert als nicht älter als 25 Jahre) und mit einem repräsentativen Untersuchungsdesign verlässliche und allgemeingültige Aussagen über die Wirkung ganztägiger schulischer Betreuung - insbesondere im Vergleich zu halbtägigen schulischen Betreuungsformen - auf die Schüler erlauben.

Abbildung 2: summarische Darstellung der Ergebnisse der Literaturrecherche in einschlägigen Datenbanken (Stand: Januar 2003)

angesprochene Datenbank	Suchbegriff	Treffer
CD Bildung	Ganztagschule	710
	Ganztagsbetreuung	56
Psyndex	Ganztagschule	40
	Ganztagsbetreuung	22
	all day school	10
	all day care	2
Bibliotheksdatenbank DIPF Frankfurt ¹³	Ganztagschule	88
WISO III	Ganztagschule	31
EBSCOhost ¹⁴	all day school	286
ERIC (1980-2003)	all day school	577

¹³ nur Monographien

¹⁴ Metadatenbank für die Datenbanken Econlit; Sociological Abstracts; PsycINFO; Psychology and Behavioral Sciences Collection

4.2 Untersuchungen im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum verweist auch Ludwig (1993) darauf, dass insbesondere empirische Studien zum Schulerfolg - verstanden als Schulleistung - von Schülern in ganztägigen schulischen Betreuungsformen fehlen (vgl. Ludwig 1993, S. 579). Er verweist allerdings auf ältere Studien von Fend (1982), Ipfling (1981) und Ipfling/Lorenz (1979), die hier zunächst vorgestellt werden sollen.

Interessante Befunde aus der Gesamtschulforschung - 1970er Jahre

Fend (1982) stellt in der Arbeit, auf die Ludwig (1993) verweist, die wichtigsten Ergebnisse der Gesamtschulforschung zusammenfassend dar. Dabei führt er im Kapitel 6, das die im Rahmen des Konstanzer Forschungsprogramms zur Gesamtschule durchgeführten Untersuchungen der Schulleistungen in unterschiedlichen Schulsystemen (Gesamtschulsystem vs. gegliedertes Schulsystem) behandelt, aus, dass die festgestellten niedrigeren Leistungen der leistungsstarken Schülergruppen in den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen möglicherweise weniger durch den Gesamtschulcharakter zustande kamen, als vielmehr aufgrund der gleichzeitig ganztägigen Führung dieser Schulen. „Eine zweite Interpretation bezöge sich weniger auf solche Selektionswirkungen, sondern mehr auf ein Bündel von Stützsystemen, die Mittel- und Oberschichtkinder in ihrem Lernverhalten meist erleben und die möglicherweise in den hier zur Sprache stehenden Gesamtschulmodellen wegfallen sind. Dazu könnte man einmal jene häuslichen Hilfen rechnen, die üblicherweise im Kontext der Hausaufgabenerledigung in Kraft treten und die möglicherweise durch den Ganztagscharakter der Gesamtschulen in ihrer Funktion nicht mehr so wirksam sind.“ (Fend 1982, S. 250f). Hier wird also die Verlagerung der häuslichen Lernzeiten in die Schule, wodurch eigentlich eine Anhebung der Leistungen schwächerer Schüler erwartet wird, als ursächlich für Leistungseinbußen (speziell bei leistungsstärkeren Schülern) bezeichnet. Fend (1982) verweist also indirekt und leider ohne dies letztendlich belegen zu können, darauf, dass nicht wie angenommen die leistungsschwächeren Schüler durch Ausgleich fehlender häuslicher Unterstützungsmodelle besser werden, sondern vielmehr die leistungsstärkeren durch den scheinbaren Wegfall dieser Unterstützungssysteme im Zuge der Rückverlagerung schulbezogener Tätigkeiten in die Schule im Leistungsniveau absinken¹⁵.

In der Zusammenfassung zum Kapitel 6 geht er nochmals darauf ein, dass die unterschiedlichen Differenzierungssysteme (also Gesamtschulsystem vs. gegliedertes Schulsystem) nicht als Ursache für die gefundenen niedrigeren Schulleistungen leistungsstärkerer Schülergruppen im Fach Englisch nachgewiesen werden können, dass diese Hypothese aber auch nicht widerlegt werden konnte. Als Grund gibt er an: „Der Grund dafür ist der, dass wir jeweils in den wenig differenzierenden Gesamt-

¹⁵ Fend (1982) verweist darauf, dass das daran liegen könnte, dass die wegfallenden häuslichen Lernzeiten mit den entsprechenden Unterstützungssystemen (die bei den leistungsstärkeren Schülergruppen größer sind als bei den schwächeren Schülergruppen) in den Versuchsschulen durch außерunterrichtliche Lernangebote schon rein quantitativ nur teilweise aufgefangen wurden (vgl. Fend 1982, S. 262ff und S. 281f). Das heißt, insgesamt verringert sich die Lernzeit besonders für Schüler, die im halbtätig geführten Schulsystem zu Hause viel für die Schule gelernt haben. Für Schülergruppen, die auch im halbtätig geführten Schulsystem eher wenig außerhalb des Unterrichts gelernt haben, ist somit auch keine Veränderung der Lernzeiten und damit auch nicht der Schulleistungen erwartbar.

schulen gleichzeitig eine Lehrerschaft besonderer Prägung finden und die betreffenden Schüler in Ganztagschulen untergebracht sind. Für die vier jeweils detailliert betrachteten Schülergruppen (...) finden wir zwar jeweils historisch unterschiedliche Konstellationen, die jedoch alle darauf hindeuten, dass in diesen Gesamtschulen Lehrer mit einer stärkeren kompensatorischen Zuwendung zum schwächeren Schüler und einer stärkeren Schülerzentrierung am Werke waren. Die Ganztagschule wiederum hat das Zeitbudget, was das außerunterrichtliche Lernen angeht, auf bedeutsame Weise verändert. Technisch gesprochen haben wir es also mit einer Variablen-Konfundierung zu tun. Trotzdem können wir zumindest die Aussage machen, dass es in keinem von uns untersuchten Fall gelungen ist, geringe Differenzierung, Schülerorientierung der Lehrer und Ganztagschule so zu kombinieren, dass die guten Schüler im Fach Englisch Leistungsergebnisse zeigen konnten, die denen in stärker differenzierenden Systemen gleichwertig oder sogar überlegen gewesen wären, Schülerorientierung durch die Lehrer und Ganztagschule haben also nicht substitutiv für den Verzicht auf Differenzierung gewirkt.“ (Fend 1982. S. 287).

Grundsätzlich scheint Fend (1982) also davon auszugehen, dass von der ganztägigen Organisation von Schule ein positiver Effekt auf die Schülerleistung erwartbar wäre. Allerdings wurden die Möglichkeiten der ganztägigen Schulführung in Form von schulischen außerunterrichtlichen Lern- und Unterstützungsangeboten scheinbar nicht genutzt¹⁶, so dass diese nicht substitutiv für den Wegfall der Leistungsdifferenzierung im Gesamtschulsystem wirken konnte. Ob diese Hypothese allerdings zutrifft, oder ob der Wegfall bzw. die Abschwächung der häuslichen Unterstützungssysteme in ganztätig geführten Schulen nicht generell (also auch bei zeitlich adäquatem Ausgleich durch schulische Angebote) zu einem, wenn auch geringeren Absinken der Leistungen besonders stärkerer Schülergruppen aus günstigeren familiären Hintergründen führt, bleibt unklar. Eine Überprüfung dieser Konfundierungs-/Substitutionsthese wäre wünschenswert gewesen, wurde aber offensichtlich aufgrund der anders orientierten Fragestellung nicht weiter verfolgt.

Interessante Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung des Experimentalprogramms der Länder mit Ganztagschulen - 1970er Jahre

Des Weiteren verweist Ludwig (1993) auf Ipfling, der mit seiner Arbeit aus dem Jahr 1981 den abschließenden Bericht zu einem Experimentalprogramm der Länder mit Ganztagschulen vorlegte. Angestoßen wurde dieses Experimentalprogramm durch die entsprechenden Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1968/69. Einbezogen in diese Auswertung wurden 34 Modellversuche der Bundesländer aus den Jahren 1971 bis 1977¹⁷.

Ipfling (1981) führt in seinem Bericht unter II.2.g einen Punkt mit der Bezeichnung „Lehrplan/Schulerfolg/Leistungsvergleich“ an. Interessant für das vorliegende Gutachten sind dabei allerdings nur die knappen Ausführungen zum Schulerfolg und zum Leistungsvergleich: „Die Angaben der Schulen über den Schulerfolg, die Anzahl der Wiederholer und den Leistungsvergleich mit der HTS sind nur sehr vage und

¹⁶ Dieser Sachverhalt führt vor Augen, dass es schwierig ist, schulische Angebote zu gestalten, die in der Lage sind, die häuslichen Unterstützungssysteme besonders von Schülern mit einem besseren familiären Hintergrund adäquat zu ersetzen.

¹⁷ Neben einzelschulischen Modellversuchen auch Schulversuchsreihen mit mehreren Versuchsschulen. Eine Übersicht findet sich bei Ipfling (1981), S. 11ff.

kaum brauchbar.“ (Ipfling 1981, S. 64) - ein ernüchterndes Ergebnis. Allerdings kann dieses Ergebnis auch nicht verwundern, wurden doch die jeweiligen Modellversuche der einzelnen Bundesländer nicht wie ursprünglich von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfohlen, vom Beginn an durch eine bundeseinheitliche wissenschaftliche Begleitung koordiniert. Nicht zuletzt aus diesem Grund wurden verständlicherweise für die verschiedenen Schulversuche / Versuchsschulen etc. keine systematischen einheitlichen Leistungstests durchgeführt; erst recht nicht im Vergleich zu halbtätig geführten Schulen. Die meisten Schulen berufen sich vielmehr auf Einschätzungen seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen. Lediglich einige der aufgenommenen Schulen verfügten über ein wissenschaftliches Begleitprogramm, das einen solchen Vergleich durchführte¹⁸. Allerdings schwankt auch hier die Qualität und damit die Brauchbarkeit der durchgeföhrten Vergleiche erheblich, sodass auf Bundesebene zur Wirkung ganztägiger schulischer Betreuungsformen im allgemeinen und auf schulische Leistungen und Schulerfolg im speziellen durch diesen Bericht keinerlei Aussagen getroffen werden können.

Die ebenfalls von Ludwig (1993) zitierte Studie von Ipfling/Lorenz (1979) war Teil dieses Programms und stellt den Bericht zur Wissenschaftlichen Begleitung der Versuchsreihe dar, mit der sich Rheinland-Pfalz an dem Experimentalprogramm der Kultusministerkonferenz beteiligte.

Aus den umfangreichen Darstellungen dieses Berichtes sollen hier die in diesem Zusammenhang interessierenden Ergebnisse zu psychologischen Basisuntersuchungen der Schüler an den teilnehmenden Schulen sowie vergleichende Untersuchungen zur schulischen Leistung (inklusive einer Untersuchung von Angst bei Schülern) an den teilnehmenden ganztägig organisierten Schulen im Vergleich zu Schülern an halbtätig geführten Schulen dargestellt werden.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Versuchsreihe wurden unter anderem psychologische Basistests durchgeführt. Eingesetzt wurden dabei das Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB) und der Pauli-Test. Weiterhin wurde der soziale Motivationstest durchgeführt, der allerdings lediglich für die Einzelfallberatung und nicht für eine aggregierte Auswertung genutzt wurde. Die beiden hier dargestellten Verfahren wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Versuchsreihe leider nur an den teilnehmenden Schulen durchgeführt und keine Kontrollgruppe an halbtätig geführten Schulen untersucht. Da aber für beide Verfahren Normwerte für die entsprechenden Populationen vorlagen, können trotzdem mit einiger Vorsicht Aussagen über einen Einfluss der ganztägigen Führung der untersuchten Schulen getroffen werden¹⁹. Durchgeführt wurden die Tests in drei Wellen. Einbezogen wurden die jeweils neu in die Orientierungsstufe aufgenommenen Schüler,

¹⁸ Ipfling schreibt zur Erklärung dieser unterschiedlichen und eine gemeinsame Auswertung erschwerenden wenn nicht gar unmöglich machenden Vorgehensweise: „An dieser Stelle muss mit Blick auf das vorliegende Material festgestellt werden, dass eine wissenschaftliche Begleitung, die diesen Namen verdient, nur bei einem Teil der Versuche zum Einsatz kam. Deshalb können viele der vorgelegten Daten - bei allem Bemühen der Berichterstatter - nicht als halbwegs wissenschaftlich abgesichert gelten. Es handelt sich vielmehr um Erfahrungsdaten mit all ihren Vorzügen und Schwächen. (...) Die Folge dieser mangelnden Koordinierung sind höchst disparate Ansätze und nur schwer vergleichbare Ergebnisse. Unter diesem Problem stand die gesamte Arbeit des Auswerters. Der Bericht lässt diesen Mangel auch deutlich werden.“ (Ipfling 1981, S. 88).

¹⁹ die verfügbaren Normwerte sind allerdings zum Zeitpunkt der Durchführung teilweise veraltet gewesen, bzw. beziehen sich auf Normpopulationen, die erhebliche Abweichungen von der Untersuchungspopulation aufwiesen. Hinzu kommt, dass die Normwerte keine Differenzierung nach Schulformen zulassen (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 34ff).

die jeweils zu Beginn der 5. Klassenstufe und zum Ende der 6. Klassenstufe befragt wurden.

Das PSB ist ein Testverfahren, welches „Intelligenzfaktoren misst, die für schulische Leistungen bedeutsam sind.“ (Ipfling/Lorenz 1979, S. 36). Der Test erfasst dabei Faktoren, die einerseits stark milieuabhängig sind (Umfang des Wortschatzes, Wortverständnis, Wortflüssigkeit), einen Faktor, der als Denkfähigkeit/logisches Denkmögen bezeichnet wird, einen Faktor, der die Bezeichnung technische Begabung trägt und einen Faktor, der Auskunft über das Arbeitsverhalten bei schnellem Erfassen von visuell gegebenen Details bzw. über die Geschwindigkeit im Erledigen von Routineaufgaben gibt (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 36f). Verwendung finden hier aber nicht die aufgezählten Faktoren, sondern ein Globalwert, der mit intellektueller Fähigkeit bezeichnet wird.

Als Ergebnis lässt sich aus der Sicht der Autoren festhalten, dass hier ein positiver Effekt der ganztägigen Organisation der untersuchten Schule festgestellt werden konnte. Insbesondere Klassen mit einem niedrigeren Ausgangsniveau konnten bis zum Ende der 6. Klassenstufe profitieren. Mit zunehmender Dauer des Versuchs (also über die verschiedenen Erhebungswellen hinweg) hat sich dieser Effekt stabilisiert. Ob dieser Befund allerdings auch im direkten Vergleich mit halbtägig geführten Schulen Bestand hat, kann nicht geklärt werden, da als Vergleichsdaten wie bereits dargestellt nur eine Normstichprobe, nicht aber eine Kontrollgruppe an halbtägig geführten Schulen vorlag (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 48 und S. 56).

Der Pauli-Test stellt einen Test dar, bei dem „je zwei einstellige Zahlen derart zusammenzählen sind, dass in jede Lücke rechts die Summe der darüber und darunterstehenden Zahl zu schreiben ist, wobei die Zehnerziffer weggelassen wird.“ (Ipfling/Lorenz 1979, S. 37). Es wird davon ausgegangen, dass bei diesen einfachen Additionsaufgaben die eigentliche Rechenleistung keine Rolle spielt. Vielmehr wird angenommen, dass der Test die Erbringung einer Höchstleistung unter Anspannung misst. Mit Hilfe des Pauli-Tests können somit Aussagen über das Leistungsvermögen in Stresssituationen, unter Dauerbelastung sowie über die Konzentrationsfähigkeit getroffen werden.

Hier kommen die Autoren unter anderem zu dem Ergebnis, dass die untersuchte „Arbeitsleistung bei Routinearbeiten unter konzentrativer Anspannung“ (Ipfling/Lorenz 1979, S. 55) in den getesteten Versuchsklassen zu Beginn der 5. Jahrgangsstufe durchschnittlich bis leicht unterdurchschnittlich im Verhältnis zur vorliegenden Normpopulation ist. Im Verlauf der 5. und 6. Jahrgangsstufe wurde bei den Hauptschülern eine Verbesserung der Klassenmittelwerte festgestellt. Die Realschul- und Gymnasialklassen konnten im selben Zeitraum die mittlere Leistung allerdings bestenfalls halten bzw. verschlechterten sich. Auch hier wurde festgestellt, dass sich die gefundenen Effekte über die Dauer des Versuchs stabilisierten. Offensichtlich scheint also die ganztägige Führung der Versuchsschulen in den weiterführenden Schulformen Realschule und Gymnasium zu einer Verschlechterung der mit Hilfe des Pauli-Tests gemessenen Arbeitsleistung bei Routinearbeiten unter konzentrativer Anspannung zu führen, während Hauptschüler scheinbar diese Arbeitsleistung aufgrund der ganztägigen Organisation der Schulen steigern konnten (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 55f).

Ob diese Ergebnisse im Vergleich nicht nur mit einer relativ alten und unterspezifizierten Normpopulation, sondern vielmehr mit einer Kontrollpopulation in halbtägig geführten Schulen replizierbar sind, bleibt wiederum fraglich. Die Autoren selbst be-

dauern das Fehlen einer solchen Kontrollpopulation für die beiden durchgeführten Tests.

Des Weiteren wurden im Rahmen der Versuchsreihe mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz an drei Schulen (eine ganztägig und zwei halbtägig geführte Schulen) vergleichende Untersuchungen zur allgemeinen Schulleistung durchgeführt. Im Rahmen dieser Untersuchungen wurden Tests verwendet, die schulische Leistung, bzw. Intelligenzfaktoren messen (diverse Untertests von SABET 8+²⁰ und d2²¹), wie auch der zum Erhebungszeitpunkt neue Angstfragebogen für Schüler (AFS). Dieser misst ängstliche und unlustvolle Affekte von Schülern in drei Aspekten: Prüfungsangst, Allgemeine (manifeste) Angst und Schulunlust. Darüber hinaus kann mit diesem Fragebogen erfasst werden, inwieweit Schüler dazu neigen, sich angepasst und sozial erwünscht darzustellen (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 73).

Ergebnis dieses Vergleichs ist, dass in allen getesteten Bereichen keine signifikanten Unterschiede zwischen der ganztägig geführten Schule einerseits und den beiden halbtägig geführten Schulen andererseits festgestellt werden konnten. Sowohl für die getesteten Schulleistungsbereiche als auch für den d2 Test und die einzelnen Aspekte des AFS erreichen die ganztägig geführte Schule und die beiden halbtägig geführten Schulen gleiche Werte (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 73f).

Ob die dargestellten Ergebnisse zu der verallgemeinernden Feststellung berechtigen, Schüler von ganztägig und halbtägig geführte Schulen würden sich hinsichtlich ihrer schulischen Leistung, der empfundenen Schulangst usw. nicht unterscheiden, bleibt jedoch fraglich. Es handelt sich wie bei den anderen dargestellten Untersuchungen von Ipfling/Lorenz (1979) jeweils um Designs mit einer sehr geringen Anzahl von Schulen und Schülern. Es kann also nicht geprüft werden, inwieweit die dargestellten Ergebnisse tatsächlich auf ganztägig geführte Schulen im Allgemeinen übertragbar sind oder ob nicht vielmehr die spezifische Situation der untersuchten Schule(n) oder andere intervenierende Variablen diese Befunde beeinflusst haben bzw. die gefundenen Ergebnisse zufälliger Natur sind.

Interessante Befunde aus einer Sonderauswertung der Hamburger LAU-Studie - 1990er Jahre

Interessant im Rahmen dieses Gutachtens ist des Weiteren eine unveröffentlichte Sonderauswertung zu den Daten der Untersuchung „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU). Bei LAU wurden unter anderem die Lernstände und Lernentwicklungen von Hamburger Schülern von der 7. bis zur 9. Jahrgangsstufe längsschnittlich untersucht. Die dabei gewonnenen Daten wurden genutzt, um zu prüfen, inwieweit sich ganztägig geführte Schulen auf die Schülerleistungen auswirken.

²⁰ SABET 8+ - Schulabschluss- und Berufseintrittstest - misst über verschiedene Untertests sowohl Schulleistung als auch Intelligenz. Verwendung fanden für das induktiv-logische Denken die Untertests des I. Teiles „Zahlenrechnen“ und „Figurenreihen“. Für die Erfassung des schulischen Leistungsniveaus wurden aus dem II. Teil von SABET 8+ die Untertests „Rechnen“, „Rechtschreibung“ und „Raumlehre“ ausgewählt. (vgl. Ipfling/Lorenz 1979, S. 72f)

²¹ d2 ist ein Aufmerksamkeits- und Belastungstest, bei dem es sich um „eine intelligenzunabhängige Überprüfung der visuellen Aufmerksamkeitsspannung und der Konzentrationsfähigkeit im weiteren Sinne“ (Ipfling/Lorenz 1979, S. 73) handelt.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse müssen allerdings mit einiger Vorsicht behandelt werden, da sie sich aufgrund des sehr geringen Stichprobenumfangs (vgl. Lehmann 2002, S. 1ff) statistisch nicht absichern lassen. Gleichwohl geben diese Ergebnisse eine Tendenz wieder, die zumindest zur Hypothesengenerierung genutzt werden kann.²²

Da die ganztägig geführten Schulen nahezu alle in sogenannten „sozialen Brennpunkten“ liegen und demzufolge ein entsprechendes Schülerklientel ansprechen, das im Durchschnitt hinsichtlich der häuslichen Voraussetzungen schlechter gestellt ist, wurden für den Leistungsvergleich die mittleren Testergebnisse der 9. Jahrgangsstufen jeweils getrennt anhand außerschulischer Rahmenbedingungen (etwa Bücherbesitz in der Familie, vorgefundene häusliche Arbeitsbedingungen etc.) sowie des Lernstandes zu Beginn der 7. Klasse adjustiert.

Die Sonderauswertung ergab, dass sich die durchschnittlichen allgemeinen Fachleistungen eher marginal zwischen ganztägig und halbtätig geführten Schulen unterscheiden.

Schüler an ganztägig geführten traditionellen Hamburger Haupt- und Realschulen scheinen demzufolge bei gleichen Voraussetzungen etwas besser zu sein als Angehörige derselben Jahrgangsstufe an entsprechenden halbtätig geführten Schulen.

In den Integrierten Haupt- und Realschulen scheinen zwar die Realschüler leicht von einer ganztägigen Führung der Schulen zu profitieren, für die Hauptschüler dieser Schulform sind die Ergebnisse allerdings widersprüchlich und es lassen sich keine Aussagen über einen ablesbaren Leistungsvorsprung bzw. -rückstand an ganztägig geführten Schulen treffen.

An Gesamtschulen schneiden die Schüler von ganztägig geführten Schulen durchschnittlich sogar etwas schlechter ab als Schüler an halbtätig geführten Schulen dieser Schulform (vgl. Lehmann 2002, S. 3).

Interessanter noch als die dargestellten mittleren Schulleistungen sind die festgestellten Unterschiede in der Leistungsstreuung innerhalb der Einzelschulen.

In fast allen untersuchten Schularten sind die durchschnittlichen Streuungen in den ganztägig geführten Schulen etwas bis deutlich niedriger als in den entsprechenden halbtätig geführten Schulen²³.

Das heißt, in ganztägig geführten Schulen scheint in der Regel eine Nivellierung heterogener Schulleistungen geringfügig besser zu gelingen als dies an entsprechenden halbtätig geführten Schulen der Fall ist. Brisant ist dabei die deutlich geringere Streuung an ganztägig geführten Gesamtschulen (vgl. Lehmann 2002, S. 2). In Kombination mit einem niedrigeren Mittelwert deuten auch diese Ergebnisse (in Ergänzung zu Fend 1982, s.o.) auf negative Effekte einer Kombination von Gesamt- und Ganztagschulcharakter. Es kommt dabei offensichtlich zu einer Nivellierung der durchschnittlichen Schülerleistung auf niedrigem Niveau. Ob diese Nivellierung allerdings auch hier vornehmlich auf Kosten einer dünnen Leistungsspitze geschieht, kann mit Hilfe der vorliegenden Sonderauswertung nicht geklärt werden. Auch kann über mögliche generelle Kausalbeziehungen mit diesen Ergebnissen nur spekuliert werden.

²² Wir danken Herrn Professor Dr. Rainer Lehmann für die Erlaubnis, aus seinem noch unveröffentlichten Manuskript zu zitieren.

²³ Einige Ausnahme sind Hauptschüler von ganztägig integrierten Haupt- und Realschulen, die eine geringfügig höhere Streuung aufweisen als Schüler an entsprechenden halbtätig geführten Schulen.

Interessante Befunde aus einer Sekundäranalyse mit Daten der hessischen APU - 1990er Jahre

Als eine weitere Untersuchung, die für den Gegenstand des Gutachtens von Interesse sein dürfte, ist die sekundäranalytische Auswertung von Daten der hessischen ArbeitsPlatzUntersuchung (APU) aus dem Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ von Steinert/Schweitzer/Klieme (2003) zu nennen. Dabei wurde versucht, Kennwerte aus der Sicht von Lehrkräften zu ermitteln, die mit Hilfe eines Vergleichs von ganztägig und halbtägig geführten Schulen innerhalb der entsprechenden Schulformen Aussagen über Unterschiede zwischen den beiden Organisationsformen hinsichtlich der Lehrerkooperation, der Schülermitarbeit, des Sozialverhaltens der Schüler, der Leistungsorientierung und der sozialen Integration erlauben.

Aufgrund des vorliegenden Datenmaterials ist die Definition von ganztägigen Schulen allerdings lediglich daran festgemacht, ob die Mehrheit der Lehrkräfte an den Schulen angeben, dass ein Mittagessen angeboten wird und regelmäßig eine Nachmittagsbetreuung der Schüler stattfindet. Eine weitergehende Differenzierung (etwa nach obligatorischer vs. freiwilliger Nachmittagsbetreuung oder der pädagogischen Ausgestaltung des Schultages) konnte dabei nicht vorgenommen werden.

Trotz dieser Schwierigkeiten erlauben die sekundäranalytischen Ergebnisse interessante Aussagen zu den genannten Feldern, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen.

Kooperation im Lehrerkollegium

Die sekundäranalytische Untersuchung ergab signifikante Unterschiede zwischen den beiden Betreuungsformen. Allerdings deuten die hohen Interaktionseffekte mit der Schulform darauf hin, dass es sich hierbei um schulformabhängige Unterschiede handelt. Die schulformbezogenen Ergebnisse zeigen dementsprechend auch, dass bei den Integrierten Gesamtschulen ganztägig geführte Schulen deutlich höhere Werte bei der programmativen und der Unterrichtskooperation aus Lehrersicht erreichen. Alle anderen Schulformen weisen eher geringe bis keine Unterschiede in der Lehrerkooperation zwischen den beiden Betreuungsformen auf.

Schülermitarbeit und Aggressionen unter Schülern

Hinsichtlich der Mitarbeit von Schülern im Unterricht lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen ganztägig und halbtägig geführten Schulen feststellen. Allerdings zeigt die Betrachtung der schulformbezogenen Ergebnisse wiederum, dass sich die Mitarbeit in den Integrierten Gesamtschulen in ganztägiger Form tendenziell besser darzustellen scheint als dies bei halbtägigen Schulen der gleichen Schulform der Fall ist.

Ein anderes Bild zeigt sich bei der durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Aggression unter Schülern. Hier ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen ganztägig und halbtägig geführten Schulen. Allerdings existieren wiederum Interaktionseffekte mit der Schulform. Anders als bei der Lehrerkooperation bestehen hier aber die deut-

lichsten Unterschiede (mit jeweils günstigeren Werten für die ganztägig geführten Schulen) bei den „klassischen“ Schulformen und nicht bei den Gesamtschulen.

Soziale Integration und Leistungsorientierung

Für die Einschätzung der sozialen Integration ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Organisationsformen mit besseren Werten für die ganztägigen Schulen. Aber auch hier lässt sich ein signifikanter Interaktionseffekt mit der Schulform feststellen. Es zeigt sich, dass insbesondere in Kooperativen Gesamtschulen und Gymnasien die Unterschiede zwischen ganztägig und halbtätig geführten Schulen im Gegensatz zu den anderen Schulformen sehr gering sind. Diese Schulformen erreichen demzufolge aus Sicht ihres Lehrpersonals bei einer zeitlichen Ausdehnung des Schultages keine bessere soziale Integration.

Für die Einschätzung der Leistungsziele durch die Lehrkräfte kann festgestellt werden, dass ganztägig geführte Schulen etwas schlechtere Werte zeigen als halbtätig geführte Schulen. Dieser Befund scheint auch der einzige zu sein, bei dem keine Interaktionseffekte mit der Schulform feststellbar sind, der also für alle untersuchten Schulformen gleichermaßen gilt.

Die dargestellten Ergebnisse der Sekundäranalyse des APU-Datensatzes geben - gestützt auf Lehrerurteile - Hinweise darauf, dass Vorteile der ganztägigen Schulstruktur wohl am ehesten in erzieherischen und sozialpädagogischen Bereichen zu suchen sind. Eine direkte Wirkung auf schulische Leistung, die sich aus Lehrersicht etwa in höheren Leistungszielen niederschlagen würde, konnte dagegen nicht nachgewiesen werden. Vielmehr scheint die Leistungsorientierung aufgrund der stärkeren Betonung anderer Aspekte (etwa sozialpädagogischer Elemente) in der Bedeutung abzusinken. Allerdings kann nicht festgestellt werden, ob sich dies tatsächlich negativ auf die Leistungen der Schüler auswirkt.

Außerdem wurde deutlich, dass die verschiedenen Schulformen offensichtlich in unterschiedlichen Ausmaßen von einer ganztägigen Organisation des Schultages profitieren.

Interessante Befunde aus Begleitforschungen zu einzelschulischen Modellprogrammen und anderen Untersuchungen - 1960er - 1990er Jahre

Neben den zuvor dargestellten Studien existiert eine Vielzahl von Berichten über Begleitforschung zu einzelschulischen Modellprojekten und anderen Untersuchungen mit sehr kleinen Stichproben hauptsächlich aus den 60-er und 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts, die teilweise der Frage nach der Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf verschiedene Aspekte der Entwicklung der Schüler nachgehen (etwa Fendel (1967), Joppich (1979), Rutz (1968), Eigler et al (1977)). Diese sind aber im Rahmen des Gutachtens von untergeordneter Bedeutung, da es sich einerseits nahezu ausschließlich um einzelschulische Fallstudien (bestenfalls mit einer halbtätig geführten „Kontrollschule“) handelt, die Übertragbarkeit auf ganztägig geführte Schulen im Allgemeinen also äußerst fragwürdig ist. Andererseits handelt es sich in der Vielzahl der Fälle auch um Material, das mehr als 25, oft sogar mehr als dreißig Jahre alt ist. Auf-

grund der vielfältigen Veränderungen sowohl in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als auch in den Bedingungen für die Bildungseinrichtungen selber erscheint eine Verwendung dieser Daten für die Beantwortung aktueller Fragestellungen schwierig.

Auch aus jüngerer Zeit liegen einige einzelschulische Untersuchungen vor, welche die untersuchten ganztägig geführten Schulen teilweise mit einzelnen halbtägig geführten Schulen vergleichen (etwa Witting 1997, Baldischwiler (1985), von Balluseck (1996)) und sich dazu unterschiedlicher methodischer Zugänge bedienen. Da auch hier die Generalisierung der Ergebnisse auf ganztägig geführte Schulen an sich schwierig ist, müssen die im Folgenden summarisch dargestellten Ergebnisse mit Zurückhaltung interpretiert werden. Die Ergebnisse dieser Studien können aber unter aller gebotenen Vorsicht zur Generierung von Hypothesen bzw. zur Spezifizierung allgemeiner gehaltener Hypothesen genutzt werden. Auf diese Art und Weise können auch einzelschulische Studien für großangelegte empirische Untersuchungen nutzbar gemacht werden, an Hand derer dann allgemeingültige Aussagen über die Wirkung ganztägiger schulischer Angebote getroffen werden können.

In mehreren Fallstudien wurde kein signifikanter Unterschied in den schulischen Leistungen festgestellt bzw. schnitten die Schüler an ganztägig geführten Schulen etwas schlechter ab (vgl. etwa Witting 1997, S. 195ff, Eigler et al 1977, S. 94ff, Fendel 1967, S141ff). Allerdings scheinen die Ganztagschulen aufgrund eines meist schlechteren durchschnittlichen sozialen Hintergrunds der Schüler bessere Ergebnisse zu erreichen als beispielsweise bei Kontrolle sozioökonomischer Faktoren zu erwarten wäre. Gelingt es also ganztägig geführten Schulen in der Regel besser, die Leistungen besonders von Schülern mit einem ungünstigeren sozialen Hintergrund, zu fördern? Wie sieht es mit Schülern mit einem durchschnittlichen bzw. besseren sozialen Hintergrund aus? Gibt es „Schwellenwerte“ im sozialen Hintergrund (etwa des sozioökonomischen Status), ab welchen ganztägige Betreuung keinen oder gar einen negativen Effekt auf die Schulleistung zeitigt?

Hinsichtlich der Wirkung auf sozial-integrative Merkmale und das Schulklima scheinen ganztägig geführte Schulen etwas besser dazustehen als dies bei halbtägig geführten Schulen der Fall ist (vgl. etwa Witting 1997, S. 207ff, Joppich 1979, S. 638ff). Liegt also der entscheidende Vorteil der ganztägig geführten Schulen weniger in einer direkten Förderung schulischer Leistungen als vielmehr in einer Verbesserung des Schulklimas und damit der Lernbedingungen von Schülern? Können diese besseren Lernbedingungen aufgrund des besseren Schulklimas indirekt für eine Leistungssteigerung genutzt werden oder werden sie zur Kompensation anderer (negativer) Wirkungen - etwa des Wegfalls bzw. der Reduzierung außerschulischer Lernzeiten oder auch der Reduzierung außerschulischer Freizeit - zwingend benötigt?

4.3 Untersuchungen im Ausland

In den zahlreichen Eintragungen, die in internationalen, vorwiegend englischsprachigen Literaturdatenbanken recherchiert wurden, finden sich nur sehr wenige Veröffentlichungen zu empirischen Studien unterschiedlicher Qualität und methodischen Zugangs auf diesem Gebiet. Die Streubreite geht hier von zahlreichen Fallstudien bis hin zu größer angelegten Studien mit ausgebauten Fallzahlen. Allerdings schwankt die Qualität dieser Arbeiten erheblich. Lediglich im nordamerikanischen Raum existieren einige wenige brauchbare Studien - allerdings ausschließlich zur Wirkung ganztägiger Betreuung im vorschulischen Bereich (etwa NICHD Early Child Care Research Network (2001), NICHD Early Child Care Research Network (2000), Vliestra (1981) und Hough/Bryde (1996)). Inwieweit sich diese Ergebnisse auf den schulischen Bereich übertragen lassen, erscheint äußerst fragwürdig.

International lässt sich festhalten, dass es auch in anderen Ländern nahezu keine Anstrengungen gab oder gibt, empirische Studien zur Wirkung ganztägiger schulischer Betreuung durchzuführen. Veröffentlichungen zum vorschulischen Bereich machen im allgemeinen den größten Teil der gefundenen Datenbank-Treffer aus. In den meisten Fällen handelt es sich allerdings auch hier um „Thesenpapiere“, journalistische Artikel oder mehr oder weniger wissenschaftlich-theoretische Arbeiten zu diesem Forschungsbereich. Arbeiten und Veröffentlichungen dieser Art zum schulischen Bereich sind auch im angloamerikanischen Raum nicht zu finden. Ein plausibler Grund dafür scheint zu sein, dass, wie bereits dargestellt wurde, das entsprechende Forschungsinteresse oder politische / öffentliche Interesse an Arbeiten zu dieser Thematik eher gering bis gar nicht ausgebaut zu sein scheint, da ganztägige schulische Angebote in diesen Schulsystemen die Regel darstellen und aus diesem Grund auch kein Bedarf an Wirkungsuntersuchungen besteht. Lediglich in Bereichen außerhalb der allgemeinen Schulpflicht - hauptsächlich also im vorschulischen Bereich - wird im Rahmen einer Ausweitung ganztägiger Angebote über die etwaigen „Folgen“ und Wirkungen nachgedacht, spekuliert und ab und an auch empirisch geforscht.

Verwunderlich ist allerdings, dass trotz der als Standard etablierten ganztägigen Schulorganisation in vielen ausländischen Schulsystemen nur wenig bis gar keine Forschung zu Qualität oder Wirkung unterschiedlicher organisatorischer oder pädagogisch-didaktischer Umsetzungen eines ganztägigen Schulablaufes in den angesprochenen internationalen Literaturdatenbanken zu finden ist.

Für Österreich liegt ein Bericht der Zentralen Arbeitsgruppe für die Schulversuche Ganztagsschule und Tagesheimschule vor. Diese Arbeitsgruppe wurde 1976 vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht und Kunst für die Auswertung der entsprechenden Schulversuche eingerichtet (vgl. Dobart et al. 1984, S. 44ff).

Diese Schulversuche mit Ganztagsschulen und Tagesheimschulen wurden in Österreich im Schuljahr 1974/75 zunächst in Oberösterreich, Tirol und Wien an insgesamt 6 Schulen gestartet und bis zum Schuljahr 1983/84 auf 157 Schulen in allen Bundesländern ausgeweitet (vgl. Dobart et al. 1984, S. 7). Gegenstand des Berichtes sind leider nicht so sehr Vergleiche dieser Schulen mit halbtätig geführten Schulen als vielmehr eine rein deskriptive Darstellung der Versuchsschulen und eine Darstellung von Praxiserfahrungen der an diesen Schulen tätigen Personen. Diese Erfahrungen wurden dabei nicht systematisch empirisch erhoben, sondern stellen eine Zusammenfassung von Diskussionen dar, die auf Fachtagungen der Schulleiter der am

Schulversuch teilnehmenden Schulen stattfanden. Empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die Wirkung ganztägiger Schulorganisation lassen sich also auch daraus nicht gewinnen.

4.4 Zusammenschau

Die Aufarbeitung deutschsprachiger Untersuchungen zur Wirkung ganztägiger Schulorganisation erbringt zwar keine stichhaltigen Nachweise für Effekte – zu unentwirrbar ist die Konfundierung zwischen Formen der Ganztagsbetreuung und anderen Reformmerkmalen, zu spärlich kommen experimentelle oder zumindest quasi-experimentelle Untersuchungsdesigns oder Längsschnittstudien vor, zu selten werden die Ausgangsbedingungen der Schulen kontrolliert, zu problematisch sind die verwendeten Kriteriumsmaße (z.B. allgemeine Intelligenz- und Konzentrationstests, Wahrnehmungen der Lehrer, Einschätzungen der Schulleiter). Die vorliegenden Befunde stammen entweder aus Einzelfallstudien und Modellversuchen, deren Anlage keine verallgemeinernden Schlüsse zulässt, oder aus der Sekundäranalyse von Surveys (Fends Gesamtschulstudien, Lehmanns Hamburger Schulleistungsstudie und die hessischen Lehrerbefragungen des DIPF), die nicht systematisch auf das Thema „Ganztagsbetreuung“ ausgerichtet waren und deren Befunde daher schwach bzw. nicht eindeutig interpretierbar sind.

Dennoch konvergieren die Erfahrungen und Auswertungen an etlichen Stellen, so dass man zumindest Hypothesen aufstellen kann, die in systematischeren Studien geprüft werden könnten:

Hypothese 1: Mit Hilfe von Ganztagsorganisation können Schulen positive Veränderungen im Bereich der sozialen Integration und des Schulklimas erreichen, z.B. eine stärkere Kooperation im Lehrerkollegium oder weniger aggressives Verhalten auf Seiten der Schüler.

Hypothese 2: Die Ganztagsorganisation als solche hat im allgemeinen keine Auswirkungen auf das Leistungsniveau der Schulen. Möglicherweise hat eine Verlängerung aktiver Lernzeit in der Schule einen gewissen positiven Effekt auf die kognitiven Fähigkeiten lernschwacher Schüler, während der Wegfall elterlicher Unterstützung bei sozial höher gestellten Familien negativ zu Buche schlägt; beides zusammen kann eine Nivellierung im Leistungsbereich bewirken.

Hypothese 3. Die Auswirkungen sind – nicht zuletzt wegen der in Hypothese 2 genannten differenziellen Effekte – von der Schulform abhängig, d.h. von dem Leistungs- und Motivationsprofil der Schüler, deren sozialem Hintergrund, dem pädagogischen Konzept der Schulen und dem Qualifikationsprofil der Lehrpersonen. Für die Integrierte Gesamtschule beispielsweise ergeben sich im sozialen Bereich – basierend auf Lehrerbefragungen - eher ermutigende, im Leistungsbereich eher kritische Prognosen.

Die besondere Schwierigkeit des Vorhabens, anhand der einschlägigen Forschungen die Wirkung der ganztägigen Organisation auf Schule zu belegen, besteht darin, dass mit der Einführung einer ganztägigen Schulorganisation in der Praxis zugleich andere schulreformerische Veränderungen verbunden sind, um so eine grundlegende „ganzheitliche“ Veränderung des Schulalltags zu erreichen²⁴. Dies mag für die Reform der betreffenden Schulen positiv sein, erschwert oder verhindert allerdings gar, dass man feststellen könnte, welche Wirkung aufgrund welcher Veränderung zustande kam. Weil die pädagogischen Konzepte und deren Implementation nicht systematisch genug geplant und kontrolliert wurden, lassen sich auch keine Vergleiche zur Wirkung verschiedener Ganztagsysteme anstellen.

Letztlich ließe sich solch eine Ursache-Wirkungs-Aussage für den hier interessierenden Zusammenhang der ganztägigen Organisation von Schule nur sicher treffen, wenn die ganztägige Schulorganisation in quasi-experimentellen Untersuchungen geprüft würde, bei denen der Einfluss weitere pädagogischer Merkmale - z.B. Reformen in der didaktischen Unterrichtsgestaltung, Auflockerung des 45-minütigen Zeitaktes usw. -, die auch in halbtätig geführten Schulen denkbar wären, systematisch kontrolliert würde.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass aus empirischer Sicht die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler als weitgehend ungeklärt angesehen werden muss. Die in die ganztägige Organisation gesetzten Hoffnungen, wie sie im Kapitel 2 dargestellt wurden, können mit Hilfe vorliegenden Datenmaterials bislang jedenfalls nicht begründet, aber auch nicht verworfen werden. Für die Zukunft besteht hier einiger Nachholbedarf seitens der empirischen Schulforschung, zu klären, inwieweit die derzeit von der Politik forcierte ganztägige Organisation von Schule überhaupt die erwünschten Wirkungen erzielen kann, unter welchen Bedingungen und in welcher Form dies am effektivsten und effizientesten geschieht. Wirkungen im sozial-integrativen Bereich und im Schulklima müssen von Leistungseffekten unterschieden werden.

²⁴ Dies findet auch seinen Niederschlag in der Forschungsliteratur. So nennen etwa Bargel/Kuthe (1991) unter Verweis auf Ipfling (1989) 9 mehr oder minder verbindlich kennzeichnende Merkmale von Ganztagschulen. Darunter finden sich nicht nur Merkmale, die direkt und ursächlich auf die ganztägige Struktur des Schultages zurückführbar sind, wie etwa die sicherlich nur bei ganztägiger Schulorganisation mögliche „Rückverlagerung“ der Hausaufgaben und großer Teile der restlichen außerschulischen Lernzeiten in die Schule. Vielmehr werden mit dem Angebot von Ruhemöglichkeiten, Spielangeboten, Neigungsgruppen und dem Einsatz von Sozialpädagogen und Eltern in bestimmten Teilbereichen auch Schulmerkmale genannt, die an sich nicht ursächlich der ganztägigen Schulorganisation zugeschrieben werden können, sondern auch in halbtätig geführten Schulen denkbar wären. So ließen sich beispielsweise Rückzugsmöglichkeiten für die Schüler in den Pausenzeiten auch an Halbtagschulen realisieren. Auch Neigungsgruppen und Spielangebote können von Halbtagschulen angeboten werden, ohne den Schultag grundsätzlich auf den ganzen Tag ausdehnen zu müssen (so haben beispielsweise viele halbtätig geführte Schulen bereits Sport- oder Musik-AGs). Auch die stärkere Förderung von Elternmitarbeit oder der Einsatz von Sozialpädagogen ließen sich in halbtätig geführten Schulen umsetzen. Sicherlich sind solche schulreformerischen Merkmale in ganztätig geführten Schulen aufgrund der ausgedehnten zeitlichen Struktur leichter umsetzbar, aber trotzdem können sie eben nicht allein auf die ganztägige Organisation zurückgeführt werden.

5 Ganztägig geführte Schulen als Gegenstand zukünftiger Forschung

Im Rahmen des vorliegenden Gutachtens konnte gezeigt werden, dass die Wirkungen ganztägiger Schulbetreuung aus empirischer Sicht als ungeklärt angesehen werden müssen.

Aus den dargestellten Untersuchungen ergaben sich allerdings Hypothesen über mögliche Effekte im sozial-integrativen Bereich und beim Schulklima sowie differenzielle Wirkungen im Leistungsbereich. Vorliegende Erfahrungen deuten darauf hin, dass eine bloße Ausdehnung des zeitlichen Rahmens von Schule vermutlich keine oder nur geringe Wirkungen besonders bei den gezeigten schulischen Leistungen zeitigt, dass aber – je nach Schulform und sonstigem Kontext – Niveau und Streuung der Leistungen in verschiedenen Schülergruppen beeinflusst werden können.

Die Chancen, die sich mit einer zeitlichen Ausdehnung des Schultages ergeben, liegen also nicht in direkten Wirkungen des „Mehr“ an Zeit, sondern darin, über eine bessere Umsetzbarkeit von Reformen Schule und Unterricht zu verändern. Insbesondere können Schulen neue, qualitativ hochwertige und professionell betreute Lernmöglichkeiten schaffen, indem sie den Unterricht und die darüber hinaus gehenden Angebote zu einer konzeptionellen Einheit verknüpfen.

Dazu wurden bereits vielfältige reformpädagogische Ideen und Ansätze in der Praxis ganztägig geführter Schulen umgesetzt, die mittlerweile teilweise sogar als konstitutiver Bestandteil von Ganztagsschulen angesehen werden, etwa neue Zeitrhythmen im Unterricht, fächerübergreifender Unterricht und lebensweltorientierte Inhalte (Gesundheitserziehung, Umweltbildung usw.), Aspekte der Öffnung von Schule, Projektunterricht usw. (vgl. Kapitel 1.3 und Anmerkung 22).

Aus Sicht der empirischen Bildungsforschung bleibt allerdings anzumerken:

- Viele dieser reformpädagogischen Ideen und Projekte sind in ihren einzelnen Verläufen und Wirkungen nicht empirisch belegt.
- Ein Nachweis der Wirkungen kann nicht allein in Fallanalysen erfolgen, sondern muss durch systematische Vergleiche der unterschiedlichen Umsetzungen schulischer Ganztagsbetreuung unter Kontrolle eventuell unterschiedlicher Randbedingungen untersucht werden.
- Solche Untersuchungen müssen multikriterial und quasi-experimentell erfolgen - etwa über den Vergleich paralleler Programme oder über den Vergleich mit aktuellen Surveys (beispielsweise den national repräsentativen und international verankerten Studien PISA, IGLU/PIRLS, DESI).
- Die umfangreichen Erkenntnisse der Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung (etwa Scheerens/Bosker 1997 und Fend 1998) bieten vielfältige Ansatzpunkte für die Untersuchung der Prozess- und Outputqualität von ganztägig geführten Schulen.

Der derzeit forcierte Ausbau von Schulen mit ganztägigen Angeboten vollzieht sich also bislang weitestgehend ohne empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die spezifischen Vorteile, aber auch über die evtl. Schwierigkeiten und Probleme von ganztägigen Schulmodellen. Diese Wissenslücken müssen in einem möglichst kurzen

Zeitrahmen geschlossen werden, um interessierte Entscheidungsträger bei der Installierung ganztägiger Angebote mit einem pädagogischen Konzept adäquat unterstützen zu können.

Von wissenschaftlicher Seite können dabei insbesondere Fragestellungen bearbeitet werden, die sich in vier Bereiche gliedern lassen:

(a) Konzeptuelle Arbeiten

Neben der notwendigen Systematisierung, Beschreibung und Abgrenzung unterschiedlicher Arten und Modelle ganztägiger Schulangebote mit pädagogischem Konzept bedürfen auch verschiedene organisatorische und pädagogisch-didaktische Bereiche der Ganztagschule der konzeptuellen Gliederung.

Dies betrifft beispielsweise folgende Punkte:

- Systematisierung von Bedingungen und Notwendigkeiten für ein Gelingen der Installation von ganztägigen Angeboten unter verschiedenen Voraussetzungen
- Analysen zu möglichen und bereits umgesetzten Formen der individuellen Förderung an Ganztagschulen
- Analysen zu existierenden und denkbaren Formen der Kooperation mit außerschulischen Partnern
- Analysen zu existierenden und möglichen Formen der Hausaufgabenintegration
- Analysen zu bereits umgesetzten und weiteren möglichen Formen veränderter/flexibilisierter Unterrichtszeiten
- Analysen zu innovativen didaktischen Ansätzen in Ganztagschulen
- Untersuchungen zur Einbeziehung der/Zusammenarbeit mit den Eltern

Quellen dieser Analysen sind Erfahrungen aus bisherigen Ganztagsmodellen, allgemeine reformpädagogische Konzepte und nicht zuletzt Modelle aus anderen europäischen und außereuropäischen Ländern.

(b) Bildungshistorische Forschung

Auch die bildungshistorische Forschung kann zur Klärung aktueller Fragestellungen ihren Beitrag leisten. Beispielsweise können die verschiedenen Traditionen und ältere Ansätze zum Thema Ganztagschule wichtige Hinweise für die Gestaltung von Ganztagschulen aufzeigen.

Mögliche Punkte wären:

- Analysen zur Tradition der Ganztagschule in der DDR (Warum wurden aufgenommene Versuche wieder fallen gelassen? Existiert Begleitforschung zu den Schulversuchen?)

- Analysen zum Umgang mit ganztagschulspezifischen Problemen und Schwierigkeiten in der Vergangenheit
- Analysen zu Entwicklungslinien hinsichtlich der Konzeptionen sowie der pädagogischen und organisatorischen Umsetzung

(c) Begleitende Evaluation

Besonders neu zu installierende Ganztagschulen mit pädagogischem Konzept können von einer prozessbegleitenden Evaluation profitieren. Aber auch existierende Ganztagschulen können aus der Überprüfung der Erreichung von Zielsetzungen Gewinn ziehen.

Mögliche Themen einer Prosessevaluation sind:

- Bedingungen, um unter den spezifischen Voraussetzungen am Standort ganztägige Angebote erfolgreich zu installieren
- Eignung verschiedener ganztägiger Konzepte unter den spezifischen Bedingungen am Standort
- spezifische Nachfrage nach Formen ganztägiger Schulangebote am zukünftigen Standort (auch als Instrument regionaler Bildungsplanung)
- Analysen zum spezifischen finanziellen, räumlichen und personellen Mehrbedarf
- Erfolg/Probleme bei der Erreichung gesetzter Ziele und Hilfestellung bei der Beseitigung auftretender Probleme
- Möglichkeiten weiterer Verbesserungen und Möglichkeiten der inneren Schulreform

(d) Wirkungsforschung

Hinsichtlich der Wirkung ganztägiger Schulmodelle mit pädagogischem Konzept auf verschiedene Dimensionen der Schulqualität und Schuleffektivität besteht ein umfassender Forschungsbedarf (s. o.). Auch die Frage nach dem effizienten und effektiven Einsatz der im Vergleich zu halbtätig geführten Schulen zusätzlich benötigten Mittel kann als weitgehend ungeklärt angesehen werden.

Dies betrifft etwa folgende Punkte:

- Vor- und Nachteile verschiedener Formen ganztägiger Schulmodelle hinsichtlich der Dimensionen von Schulqualität (pädagogische Führung, Kooperation im Kollegium, Schulklima, Zeitnutzung) und der motivationalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen (Schulleistungen) der Schüler auch im Vergleich zu Halbtagschulen
- Entwicklung und Umsetzung quasi-experimenteller und längsschnittlicher Designs

- Analyse der benötigten finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen auch unter Effektivitäts- und Effizienzstandpunkten

Auf dem Gebiet ganztägig geführter Schulen mit pädagogischem Konzept besteht also ein nicht unerheblicher Forschungsbedarf, dem in einem möglichst kurzen Zeitrahmen nachgekommen werden sollte, um den derzeit forcierten Ausbau von Schulen mit ganztägigen Angeboten adäquat unterstützen und die eingesetzten Mittel optimal nutzen zu können.

Literatur

- Appel, S. (1983): Gesamtbibliographie: Ganztagschule / Tagesheimschule. GGTS. Kassel.
- Appel, S. (1997): Ganztagschulliteratur (Bibliographie). GGT e. V.. Kassel.
- Baldischwiler, J. (1985): Lehrerbelastung durch Schule und Schüler. Eine Untersuchung an Lehrern einer Ganztagschule. Universität Ulm. Ulm.
- Balluseck, H. von (Hrsg.) (1996): Ganztagsziehung - ja bitte! Zum Zusammenwirken von familiärer und öffentlicher Erziehung im Grundschulalter. FIPP. Berlin.
- Bargel, T (1991): Versorgung mit schulischen Ganztagsangeboten - Zur Aufarbeitung eines vernachlässigten Feldes der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 37. Jg. 6/1991. S. 899-931.
- Bargel, T., Kuthe, M. (1991): Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 96. Bock. Bad Honnef.
- Büchel, F., Spieß, K. (2002): Kurzzusammenfassung: Die wichtigsten Ergebnisse der Studie „Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland“. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Internetdokument: http://www.diw-berlin.de/deutsch/publikationen/forschungsergebnisse/docs/diw_kinderbetreuung_arbeitsmarktverhalten.pdf Stand: Juni 2003
- Büchel, F., Spieß, K. (2002a): Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Band 220. Kohlhammer. Stuttgart.
- Bundesministerium für Jugend, Familie. Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht - Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn
- Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung e. V. (Hrsg.) (1974): Gesundheitliche Aspekte der Ganztagschule. Bericht über die Informationstagung vom 23. - 25. Mai 1974 in Stuttgart-Bad Cannstatt. Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung. Bonn-Bad Godesberg.
- Colberg-Schrader, H. (1989): Veränderte Lebensbedingungen von Kindern - Herausforderungen für die weitere Entwicklung des Kinderbetreuungsangebots. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (Hrsg.): Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Informationen - Analysen - Meinungen. GEW. Stuttgart, S. 10-15.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Leske + Budrich Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Leske + Budrich. Opladen.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Sicherung der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen bis 1975. Klett. Stuttgart.

Deutscher Lehrerverband (2001): Denkschrift Ganztagschule und schulische Ganztagsbetreuung. Internetdokument: http://leb.bildung-rp.de/info/aktuell/ganztagschule/dl_2001-07.pdf Stand: Juni 2003

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (2002a): Abschätzung der (Brutto-) Einnahmeneffekte öffentlicher Haushalte und der Sozialversicherungsträger bei einem Ausbau von Kindertageseinrichtungen. Kurzfassung. Gutachten des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Internetdokument: <http://www.bmfsfj.de/Anlage23842/DIW-Studie-Kurzfassung.pdf> Stand: Juni 2003

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (2002b): Abschätzung der (Brutto-) Einnahmeneffekte öffentlicher Haushalte und der Sozialversicherungsträger bei einem Ausbau von Kindertageseinrichtungen. Gutachten des DIW Berlin im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn. Internetdokument: http://www.diw-berlin.de/deutsch/publikationen/forschungsergebnisse/docs/diw_einnahmeeffektekita_gutachten200301.pdf Stand: Juni 2003

Dobart, A., Koeppner, H., Weissmann, L., Zwölfer, A. (1984): Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974-1982. Schulentwicklung. Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung 9. Österreichischer Bundesverlag. Wien.

Eigler, G., Schönwälde, H. G., Straka, G. A., Strittmatter, P., Weiss, R. H. (1977): Lernen in einer Ganztagschule. Europäische Hochschulschriften Reihe XI, Bd. 37. Peter Lang. Frankfurt am Main.

Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Beltz. Weinheim, Basel.

Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Juventa. Weinheim, München.

Fendel, R. (Hrsg.) (1967): Tagesschulversuch Karl-Röttger-Schule Düsseldorf-Gerresheim. Bericht an den Herrn Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Schulamt Düsseldorf. Düsseldorf.

Ganztagschulverband (2003): Programmatik des Ganztagschulverbandes. Internetdokument: www.ganztagschulverband.de/Download/ZieleGanztags6.pdf und www.ganztagschulverband.de/Pages/Programmatik.html Stand: Juni 2003

Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) (Hrsg.) (1962): Pädagogische Erwägungen über die Ganztagschule. Bericht über die Tagung des UNESCO-Instituts für Pädagogik vom 27.-29.10.1961. Sonderheft der ths.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (Hrsg.) (1991): Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Informationen - Analysen - Meinungen. GEW. Stuttgart.

Holtappels, H. G. (1994): Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Juventa. Weinheim, München.

Holtappels, H. G. (Hrsg.) (1995): Ganztagsziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Leske + Budrich. Opladen.

Hough, D., Bryde, S. (1996): The Effects of Full-Day Kindergarten on Student Achievement and Affect. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).

Ipfling, H.-J., Lorenz, U. (1979): Schulversuche mit Ganztagschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971 - 1977. v. Hase & Koehler. Mainz.

Ipfling, H.-J. (1981): Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Köllen. Bonn-Oedekoven.

Ipfling, H.-J. (1989): Zur Entwicklung der Ganztagschule in der Bundesrepublik Deutschland. In: Forum E Heft September 1988, S. 8ff.

Joppich, G. (Hrsg.) (1979): Projekte der inneren Schulreform. Praktische Schulforschung an zwei Ganztagschulen. Schroedel, Hannover.

Lehmann, R. (2002): Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztagschulen. Unveröffentlichtes Manuskript vom 25.02.2002. Humboldt-Universität Berlin.

Linde, H. (1963): Die Tagesschule. Tagesheimschule. Ganztagschule. Offene Schule. Ein soziologischer Beitrag zur Diskussion einer aktuellen pädagogischen Forderung. Quelle & Meyer. Heidelberg.

Lohmann, J. (1965): Das Problem der Ganztagschule. Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung. Henn. Ratingen.

Lorenz, U. (1976): Ganztagschule im Versuch. Ehrenwirth. München.

Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. 2 Bände. Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte Band 51/1 und 51/2. Böhlau. Köln, Wien, Weimar.

Mitter, W., von Kopp, B. (Hrsg.) (1994): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Band 61. Böhlau. Köln, Weimar, Wien.

Moss, P. (1989): Ganztagsangebote im europäischen Vergleich. Auszug aus der EG-Studie: Kinderbetreuung und Chancengleichheit - Betreuungseinrichtungen für Kinder vom schulpflichtigen Alter bis 10 Jahren. Kurz- und Langfassung. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg: Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Informationen - Analysen - Meinungen. GEW. Stuttgart, S. 178-195.

NICHD Early Child Care Research Network (2001): Parenting and Family Influences when Children are in Child Care: Results from the NICHD Study of Early Child Care. In: Borkowski, J. G., Ramey, S., Bristol-Power, M. (Hrsg.), Parenting and the Child's World: Influences on Intellectual, Academic and Social-Emotional Development. Erlbaum. Mahwah, NJ., S. 99-124

NICHD Early Child Care Research Network (2000): The relation of child care to cognitive and language development. In: Child Development, 71, S. 958-978

Neumann, U., Ramseger, J. (1989): Zur Entwicklung ganztägiger Erziehung in der Schule. Die Situation in der Europäischen Gemeinschaft. Auszug aus der Studie von Neumann/Ramseger. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg: Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Informationen - Analysen - Meinungen. GEW. Stuttgart, S. 196-198.

Neumann, U., Ramseger, J. (1990): Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problematisierung. angefertigt im Auftrag der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg. Universität Hamburg Fachbereich Erziehungswissenschaft. Hamburg.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. OECD Paris.

Renz, M. (2003): Ganztagschule im europäischen Ausland - eine Selbstverständlichkeit. Die Beispiele England, Frankreich, Schweden, Finnland und Italien. In: Schulverwaltung spezial. 1/2003. S. 40 - 42.

Rutz, G. (1968): Untersuchungen zur Ganztagschule. Wochenschau. Schwalbach-Limes.

Scheerens, J., Bosker, R. J. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Pergamon. Oxford.

Schulzeck, U. (2003): Vergleich der aktuell (im Schuljahr 2002/03) gültigen Stunden- tafeln der Länder nach Schulart und Fächern (bzw. Fächergruppen). unveröffentlichtes Manuskript. Universität Erfurt.

Sell, S. (2003): Ganztagsangebote im Bildungsbereich aus volkswirtschaftlicher Sicht. In: Schulverwaltung spezial. 1/2003. S. 36 - 39.

Scheel, H. (2000): Effizienzmaße der Data Envelopment Analysis. Gabler. Wiesbaden.

Sheldon, G. (1995): Zur Messung der Effizienz im Bildungsbereich mit Hilfe der Data Envelopement Analysis. WWZ-Studie Nr. 47. WWZ. Basel.

Steinert, B., Schweizer, K., Klieme, E. (2003): Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften. im Erscheinen.

Veil, M. (2002): Ganztagschule mit Tradition: Frankreich. In: Aus Politik und Zeitgeschehen. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 41/2002. S. 29-37.

Vliestra, A. G. (1981): Full- versus half-day preschool attendance: Effects in young children as assessed by teacher ratings and behavioral observations. In: Child Development, 52 (2), S 603-610

Weidinger, W. (1983): Ganztagschule und Familie. Jugend und Volk. Wien, München.

Witting, W. (1997): Grundschule von acht bis vier. Eine empirische Vergleichsuntersuchung. Universität Dortmund. Dortmund.