

Bildung über den ganzen Tag

Forschungs- und Theorieperspektiven
der Erziehungswissenschaft

Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, Sabine Reh
Werner Thole, Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.)

Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Tina Hascher
Till-Sebastian Idel
Sabine Reh
Werner Thole
Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.)

Bildung über den ganzen Tag

Forschungs- und Theorieperspektiven der
Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0657-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0801-7 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angela Zerfaß, Leverkusen

Inhalt

<i>Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, Sabine Reh, Werner Thole, Klaus-Jürgen Tillmann</i> Die Rollenvielfalt der Erziehungswissenschaft im Prozess der Expansion des Ganztags.....	7
<i>Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik im Spannungsfeld</i>	
<i>Thomas Rauschenbach</i> Ganztagschule – ein Projekt ohne Konzept.....	23
<i>Wolfgang Böttcher</i> Ganze Tage in der Schule. Politik und Wissenschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit.....	39
<i>Hans-Jürgen Kuhn & Klaus-Jürgen Tillmann</i> Ganztagschulentwicklung, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft	55
<i>Neue Ansprüche an theoretische Zugänge</i>	
<i>Katharina Maag Merki</i> Ein theoretischer Blick auf Ganztagschulen	79
<i>Matthias Proske</i> Das Reformprojekt „Ganztagschule“ und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz der Organisation Schule	97
<i>Till-Sebastian Idel & Sabine Reh</i> Praxistheoretische Lesarten zur Transformation von Schule im Ganzttag	115
<i>Empirische Herausforderungen</i>	
<i>Yvo Züchner</i> Was ist eine Ganztagschule? Ein Versuch zur begrifflichen und empirischen Systematisierung.....	133
<i>Falk Radisch & Nicolle Pfaff</i> Methodologische Implikationen der Ganztagschulforschung	151

Natalie Fischer & Kerstin Rabenstein
Methodische Zugänge der Ganztagschulforschung.
Chancen und Grenzen komplexer Forschungsdesigns 171

Verständigung und Weiterentwicklung durch Transfer

Christine Wiezorek
Transfer – Zum Wissenstausch zwischen
erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis..... 199

Thomas Markert & Hans Gängler
„ ... denn dann fährt der letzte Bus“.
Transfer versus Struktur und Tradition..... 221

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 233

Die Rollenvielfalt der Erziehungswissenschaft im Prozess der Expansion des Ganztags.

Disziplinäre Entwicklungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, theoretischen Entwürfen und empirischen Forschungsansätzen

Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, Sabine Reh, Werner Thole, Klaus-Jürgen Tillmann

Seit etwa einer Dekade vollziehen sich vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Aufwertung und Neuakzentuierung von Bildung und Bildungspolitik grundlegende Veränderungen, die die Erziehungswissenschaft sowohl innerdisziplinär wie auch in ihren Beziehungen zur Umwelt nicht unberührt lassen. Der gegenwärtige institutionelle Wandel des Bildungssektors produziert eine Vielzahl von erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen, denen die Disziplin aus eigenem Interesse nachgeht und zu deren Bearbeitung sie – als Reflexionszusammenhang im Bildungssystem – auch von außen aufgefordert wird. Ein prominentes Beispiel für diese Transformation ist der Ausbau von Ganztagschulen, der in allen Bundesländern Deutschlands intensiv betrieben wird. Während zu Beginn des letzten Jahrzehnts nur 18% aller Primar- und Sekundarschulen als Ganztagschulen arbeiteten, sind es inzwischen – je nach Schulform – mindestens 50%. Ein Drittel aller Schüler*innen nehmen Ganztagsangebote in Anspruch, zum Teil sind die Anteile bei einzelnen Schulformen sogar noch wesentlich höher (KMK 2015). Der Ausbau verläuft zwar länderspezifisch in sehr unterschiedlicher Geschwindigkeit, doch mit sehr ähnlichen Intentionen: Die bessere individuelle Förderung, die Reduzierung sozialer Ungleichheiten, die Verbesserung der familiären Betreuungssituation und die Erweiterung der unterrichtszentrierten Halbtagschule zum Ort ganztägiger Bildung sind Kernziele, die von bildungspolitisch Verantwortlichen – mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – prominent genannt werden (Rahm, Rabenstein & Nerowski 2015, S. 38ff.; Coelen & Stecher 2014, S. 189ff.).

Die Erziehungswissenschaft ist in diesen Prozess mit einigen ihrer Subdisziplinen eingebunden. Es ist bedeutsam, dass wir es hier mit einer Ver-

knüpfung von gesellschaftlichen Veränderungen (z.B. in der Berufstätigkeit, in den Erwartungen an die Produktion von Bildung, in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in öffentlicher Verantwortung) und einem Wandel des institutionellen Gefüges zu tun haben, mit dem auf diese gesellschaftlichen Prozesse und Adressierungen reagiert wird. Diese Verschiebungen im Bildungssektor erfordern eine theoretische Einordnung der Ziele und Veränderungsprozesse, eine kritische Analyse von Begründungen und Programmatiken, eine systematische Beobachtung der Abläufe und eine empirisch basierte Identifikation von Bedingungen, Ursachen und Folgen dieser Veränderungen. Dabei ist nicht zuletzt kritisch danach zu fragen, welche Auswirkungen sich aus dem Übergang von der Halbtagsschule zur Ganztagschule bei den Heranwachsenden, bei den Pädagog*innen und in den Familien ergeben.

Eine Besonderheit der Expansion des Ganztags besteht darin, dass das Ausbauprogramm von Anfang an durch Forschungsarbeiten begleitet wurde, die wesentlich dazu beitrugen, dass sich eine große Zahl von Erziehungswissenschaftler*innen anhand ganz unterschiedlicher theoretisch-methodischer Zugänge mit Ganztagsschulfragen beschäftigte. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert nicht nur seit Jahren das weithin bekannte quantitative Längsschnittprojekt „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (Fischer u.a. 2011), sondern zudem seit 2007 einen Forschungsschwerpunkt „Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung“, über den insgesamt 30 Drittmittelprojekte an Hochschulen gefördert wurden und werden (BMBF 2012). In den letzten Jahren entstand eine ausgefächerte, sich mit Fragen der Ganztagschulentwicklung beschäftigende Forschungslandschaft, zu der Vertreter*innen unterschiedlicher Fachgebiete – von der Schulpädagogik über die Sozialpädagogik und die Medienpädagogik bis hin zu Fachgebieten der Psychologie und Soziologie – mit ihren je spezifischen gegenstandskonstitutiven Annäherungen gehören.

Während die Erziehungswissenschaft so auf der einen Seite die Aufgabe übernimmt, den Prozess des Auf- und Ausbaus mit wissenschaftlichen Fragestellungen zu unterlegen und umfassend zu analysieren, ist sie zugleich in die Gestaltung dieses Prozesses in unterschiedlichen Rollen der evaluierenden und beratenden Begleitung auf verschiedenen Ebenen von einzelnen Schulen, über Kommunen und Länderministerien bis hin zum Bund beauftragt und involviert. Die erziehungswissenschaftliche Disziplin partizipiert und profitiert also von diesem Systemumbau, mit dem Deutschland sich internationalen Systemstrukturen schulischer Bildung anzunähern versucht. Sie wirft ihr professionelles Potenzial und ihr disziplinäres Wissen in die Waagschale, entwickelt ihre Expertise weiter und sie versucht, in unterschiedlichem Maße und soweit es ihr möglich ist, nachdrücklich auf die normative Begründung, programmatische Konzeptualisierung und auch praktische Gestaltung von Ganztagschule Einfluss zu nehmen.

Aufgrund der in und durch die Ausweitung von Schule auf den ganzen Tag ausgelösten Verschiebungen in mehreren pädagogischen Feldern und aufgrund der enorm expandierenden, staatlich alimentierten und mit besonders hohen Erwartungen versehenen empirischen Forschungen erscheint der Themenbereich „Ganztagsschule“ als exemplarischer Fall also gut geeignet, um nach den Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen der Erziehungswissenschaft zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, theoretischen Entwürfen und empirischen Forschungsansätzen zu fragen. Diese Fragen wurden auf dem Workshop „Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aufgegriffen, der am 10. und 11. Oktober 2013 in Berlin stattfand. Der vorliegende Band versammelt Beiträge dieses Workshops, ergänzt um weitere Texte, und dokumentiert damit am Fall „Ganztagsschule“ einen Ausschnitt erziehungswissenschaftlicher Selbstverständigung und Repräsentanz. Im Folgenden möchten wir einleitend in diesen Band die thematische Differenzierung des Workshops aufgreifen und damit das Spektrum ausleuchten, in dem sich die Diskussion um die Erziehungswissenschaft in der Expansion des Ganztags entfaltet.

1 Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik im Spannungsfeld

Obschon die Ganztagschule zentrale erziehungswissenschaftliche Anliegen repräsentiert, ist ihre heutige Entwicklung zu allererst ein bildungspolitisch initiiertes Reformvorhaben. Unbesehen wissenschaftlicher Erkenntnisse zu Formen ganztätiger Bildung im In- und Ausland wird die Ganztagschule breitflächig politisch lanciert und implementiert. Zwar ist eine solche Dysbalance zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und bildungspolitischem Handeln nicht neu. Die starke Rolle der Politik in der Entwicklung des Ganztags wirkt aber innerhalb der Disziplin Erziehungswissenschaft eine fundamentale Frage auf: die Frage nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft bzw. erziehungswissenschaftlicher Forschung und Bildungspolitik, das per se von Spannungen durchzogen ist. Es ist evident: Die Bildungspolitik ist in ihre Handlungsmacht nicht von der Erziehungswissenschaft abhängig. Schulreformen können ohne Rücksicht auf bestehende oder fehlende Erkenntnisse umgesetzt oder auch nicht umgesetzt werden. Die Erziehungswissenschaft ihrerseits ist für die Genese ihres disziplinären Wissens prinzipiell unabhängig von der Bildungspolitik. Die Ganztagschulforschung zeigt nun jedoch die Verknüpfungen der beiden Protagonisten, denn sie ist in unterschiedlicher Weise mit bildungspolitischen Ansprüchen und Entscheidungen

gen verbunden, bei denen die bildungspolitischen Akteure differente Ansprüche formulieren. In diesem Kontext beansprucht die Erziehungswissenschaft zum einen, auf der Basis von Forschungsergebnissen eine Rolle in der Politikberatung übernehmen zu können („evidenzbasierte Bildungspolitik“). Zum anderen ist es Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft, gesellschaftliche Probleme zu identifizieren, zu benennen und sie auf die politische Agenda zu bringen. Ob dies der erziehungswissenschaftlichen Forschung jedoch auch durchgehend gelingt, ist weitgehend offen. Politik wiederum reagiert auf gesellschaftliche Schwierigkeiten, Dissonanzen und Probleme sehr unterschiedlich. Die Frage, woraus die Politik ihre Information über die gesellschaftliche Realität generiert, wird immer wieder neu auf die Tagesordnungen gesetzt, bleibt zuweilen aber auch ungeklärt. Inwiefern erziehungswissenschaftliches Wissen in den Sphären der politischen Diskurse wie und wo Eingang und Beachtung findet, dazu fehlen weitgehend verlässliche Befunde. Zu fragen ist dabei auch, welche Erkenntnisse wirklich belastbar sind und wie beratungsempfänglich denn Politik ist. Dabei darf nicht übersehen werden, dass Politik im Kontext der Ganztagserschulung der Hauptauftraggeber der Drittmittelforschung ist – und dass dadurch Einflussformen und Abhängigkeiten entstehen können.

Thomas Rauschenbach kritisiert in seinem Beitrag in diesem Band grundlegend die Art und Weise, wie das Entwicklungsprojekt Ganztagserschulung bildungspolitisch aufgesetzt wurde. Rauschenbach spricht von einem „konzeptionellen Vakuum“, aus dem eine „Beliebigkeit“ und „Konturlosigkeit des Prozesses“ resultierten. Angesichts eines überraschend breiten Konsenses über die Notwendigkeit ganztagserschulischer Angebote als Ergänzung zur nach wie vor existierenden Option der Halbtagserschulung sei eine breite gesellschaftspolitische Debatte über Ganztagserschulung kaum zustande gekommen. Die vom Bund mit dem IZBB-Programm bereitgestellten Fördermittel zum Ausbau der Ganztagserschulung in den Ländern seien ohne inhaltlich-konzeptionelle Vorgaben verteilt worden. Dem Ganztagserschulungsausbau in den Ländern mangle es an konkreten Qualitätsstandards und klaren Bestimmungen dessen, was denn eine Schule als Ganztagserschulung ausmache. Stattdessen herrsche eine Diffusität im Graubereich zwischen „erweiterter Halbtagserschulung und unvollständiger Ganztagserschulung“. Letztlich seien diese konzeptionelle Unbestimmtheit und die fehlenden Ambitionen im Prozess die Basis des quantitativ erfolgreichen Ausbaus der Ganztagserschulung auf dem Wege einer pragmatisch-technologischen Reform gewesen, die nun aber konzeptionell zu fundieren sei, wozu Rauschenbach in seinem Beitrag auch wichtige thematische Hinweise gibt.

Noch kritischer kommentiert Wolfgang Böttcher dieses bildungspolitische Prozessregime. Er legt in seiner Kritik das Augenmerk auf den Widerspruch zwischen der Expansion der Ansprüche und Wirkungserwartungen an Ganztagserschulung, den fehlenden operativen Strukturierungen und Unter-

stützungsleistungen, den mangelnden Ressourcen und der Delegation der Umsetzung in die mehr oder weniger alleinige Verantwortung der Akteure vor Ort, also der Schulleitungen, Lehrkräfte und anderen Pädagog*innen. Insgesamt sei die Einführung der Ganztagschule eine „programmlose Intervention“ gepaart mit einer „tendenziellen Überforderung der operativen Akteure“. Böttcher moniert hier auch die Rolle der Erziehungswissenschaft, die zum einen selbst an der Anspruchseskalation durch unklare Idealisierungen mitwirke, was Böttcher exemplarisch an den beiden Topoi der individuellen Förderung und innerschulischen Kooperation ausführt, und zum anderen ihrer Aufgabe, sich im Prozess auch kritisch zu positionieren, kaum nachkomme.

Hans-Jürgen Kuhn und Klaus-Jürgen Tillmann spannen diesen Bogen weiter und fragen zum einen, inwieweit die Erziehungswissenschaft und ihre Forschung politische Entscheidungen befördert oder gar angestoßen hat. Zum anderen gehen sie der Frage nach, ob sich bei der Förderung der Ganztagschulforschung durch die Bildungspolitik eine die Offenheit der Forschung beschränkende Interessensorientierung durchgesetzt habe. Dabei betrachten sie das gesamte bildungspolitische Gefüge von Bund und Ländern. In ihrer Analyse wird deutlich, dass es sich beim Ganztagschulausbau keineswegs um ein Beispiel evidenzbasierter Bildungspolitik handelt. Denn die Pläne zum Ausbau waren längst gefasst, als Anfang der 2000er Jahre die PISA-Ergebnisse in die öffentliche Aufmerksamkeit traten. In dieser Situation waren es eher politische Loyalitätsprobleme, die den Ausschlag für den Auf- und Ausbau von ganztagsschulischen Angeboten gaben. Allerdings seien durch die Rezeption von PISA und die Fokussierung auf Leistungs- und Selektionsprobleme im deutschen Schulsystem entsprechende Wirkungserwartungen an Ganztagschulen gesteigert worden. Was das Problem der Einflussnahme von Seiten der politischen Forschungsförderung angeht, kommen Kuhn und Tillmann in ihrer Analyse zum Schluss, dass es weniger der Bund, sondern vor allem die Länder waren, die – durchaus nachvollziehbar – im Großprojekt StEG sowohl Ländervergleiche wie auch belastbare Leistungserhebungen in Form von Tests ablehnten und dadurch in die inhaltliche Ausgestaltung der Forschung eingegriffen hätten. Letztlich bleibt die Frage, ob und wie die Erziehungswissenschaft in und durch die Ganztagschulforschung Politik wirklich mit ihren Befunden hat beraten und Politik hat besser machen können, Desiderat einer differenzierten erziehungs- und politikwissenschaftlichen Aufarbeitung, die die Ausbauprozesse der ersten Ganztagschuldekade in den Blick nimmt.

2 Neue Ansprüche an theoretische Zugänge

In der Betrachtung der Ganztagserschulung werden ganz unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Theorieprobleme angesprochen, wie beispielsweise die Funktionen von Schule in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft, die Rolle verschiedener pädagogischer Fachkräfte bei der Förderung der Bildung von Kindern und Jugendlichen oder das Verhältnis von Schule und Familie. Aufgrund der hohen Heterogenität innerhalb des Referenzrahmens Ganztagserschulung und mit Blick auf sozialpädagogische Beiträge zum Begriff der „anderen Seite der Bildung“ (Otto & Rauschenbach 2008) oder zu dem der „Ganztagsbildung“ (Coelen & Otto 2009) muss danach gefragt werden, ob ein rein schultheoretischer Fragehorizont nicht zu partikular auf das Thema eingehen, institutionstheoretisch der Schule verhaftet bleiben würde und entsprechend geweitet werden müsste. Dies ist keine reine epistemologische bzw. theoriearchitektonische Frage. Vielmehr sind hiermit auch disziplinpolitische Aushandlungen und Auseinandersetzungen um Beschreibungs- und Deutungsansprüche verschiedener Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (insbesondere der Schul- und Sozialpädagogik) angesprochen, die ihren Gegenstandsbereich neu zu fassen versuchen. In Richtung einer historischen Epistemologie muss dann diskutiert werden, in welcher Weise Theoriebildungen und Kategorien in der Erziehungswissenschaft durch die historische Entwicklung selbst ihre Historizität erweisen und dabei reflektiert oder auch neu angereizt werden, etwa durch Fragen wie: Inwieweit besitzt die Unterscheidung zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen noch hinreichend Erklärungskraft? Sind die Kategorien von Privatheit und Öffentlichkeit noch hilfreich, um die Veränderungen im Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule zu beschreiben? Ebenso müsste geprüft werden, ob die im Diskurs um Ganztagserschulung häufig bemühte Unterscheidung zwischen einer zeitgemäß interpretierten „modernen Reformpädagogik“ und einer eng auf Fachleistungen konzentrierten Unterrichtslehre für die Analyse ganztägiger Bildung hilfreich ist.

Katharina Maag Merki konstatiert gleich zu Beginn ihres Beitrags, dass Ganztagserschulung „vermutlich ganz normale Schulen“ seien. Sie greift in ihrem schultheoretischen Blick auf das Ganztagserschulungsprogramm im grundlegenden Anschluss an Fendts neuer Theorie der Schule auf die beiden Ansätze der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung zurück. Diese werden als Analyse- und Begründungsrahmen genutzt, um vor diesem Hintergrund die Ganztagserschulungsreform zu lesen und kritisch einzuschätzen. Mit Bezug auf die Sichtweise der Schulqualitätsforschung zeigt sich die Bedeutung der Mesoebene, also der Einzelschule als lernender Organisation mitsamt der Schlüsselposition der Schulleitung. Das Theorem des Angebot-Nutzungsmodells sensibilisiert für die auch von der Ganztagserschulungsforschung als wich-

tige Wirksamkeitsvoraussetzung herausgestellte Intensität der Nutzung ganztagsschulischer Angebote. Und es verdeutlicht die Bedeutung eines auf der tiefenstrukturellen Ebene anregungsreichen, kognitiv aktivierenden Angebotsgeschehens für positive Angebotseffekte. Gleichwohl ergeben sich aber auch theoretische Desiderate für die Schulqualitätsforschung, denn ihre Modellierungen können die Komplexität der professionellen Kooperationsverhältnisse ebenso wenig erfassen wie sie sensibel genug sind für die Qualitätsanalyse vielfältiger außerunterrichtlicher Lernangebote, die lediglich durch die Perspektive der Unterrichtsqualität gemessen werden. Vor dem Hintergrund der aufgetragenen theoretischen Einsichten der Schulentwicklungsforschung sieht Maag Merki das Projekt Ganztagschule, nachdem Maßnahmen in den ersten Jahren insbesondere auf die Förderung der Infrastruktur abzielten (v.a. auch durch das IZBB-Programm des Bundes), nun auf dem Weg zu einem tragfähigen Schulentwicklungsprojekt. Hierfür müsste der zentrale Ansatzpunkt auf das „Capacity-Building“ der Einzelschulen und ihrer Akteure gelegt werden, und es müsste die Zeitrhythmen sowie nicht-lineare, zyklische Verlaufsllogiken langfristiger Schulentwicklungsprozesse in Rechnung gestellt werden, in denen sich Schulentwicklungskapazitäten bilden.

Einen anderen schultheoretischen Blickwinkel nimmt Matthias Proske ein, wenn er in seinem Beitrag aus einer neo-institutionalistische, machttheoretische und funktionalistische Theoreme verbindenden Warte das Verhältnis zwischen Persistenz und Wandel in der Ganztagschulreform auslotet. Ausgangspunkt seiner Analyse ist die an die Arbeiten von Tyack und Cobin anschließende Frage, inwieweit sich jenseits der „reformpädagogisch überdeterminierten Konstruktion“ des Ganztags die faktische soziale und pädagogische Grammatik des „Schulehaltens“ verändert. Im Durchgang durch die Befunde der Ganztagschulforschung und anhand einer Analyse des wissenschaftlichen Diskurses kommt er zur skeptischen Einschätzung, dass sich – bis auf eher wenige Ausnahmen einzelner Schulen – die operative Basis des schulischen und unterrichtlichen Handelns kaum verändert habe. Gegenüber dieser Persistenz macht er aber auf anderer Ebene einen Wandel aus, nämlich in funktionaler und legitimatorischer Hinsicht. Mit ersterem meint er die Ausweitung der Betreuungsfunktion unter veränderten Strukturen doppelter Erwerbstätigkeit in der Familie, mit letzterem die Verschränkung modernisierter reformpädagogischer Vorstellungen mit den bildungspolitischen Steuerungszielen einer gesteigerten schulischen Leistungsfunktion. Diese Veränderungen schlagen sich dann auch in einer Entspannung des historisch etablierten Konfliktverhältnisses zwischen Schule und Familie nieder. Proske sieht hier zwar insbesondere einen „Bruch mit traditionellen Bildern von Schule“ – allerdings noch längst keine fundamentale Transformation der Vollzugsweise schulischer Praxis.

In der praxistheoretischen Analyse, die Till-Sebastian Idel und Sabine Reh mit Bezug auf ethnographische Befunde in ihrem Beitrag vornehmen,

geht es hingegen um eine Fokussierung auf Wandlungsprozesse in solchen Schulen, deren soziale und pädagogische Grammatik sich im Zuge der Umstellung auf den Ganzttag zu verändern scheint. Insbesondere stellen sich hier Fragen, wie sich das Verhältnis verschiedener Institutionen des Bildungswesens und anderer pädagogischer Agenten zueinander verschiebt, welche Bedeutung das für die Konstitution von Unterricht in seinem Kern ebenso wie in seinen Randzonen und auch für unterrichtsferne, beispielsweise sozialpädagogische Angebote hat und wie darin Sozialisations- und Bildungsprozesse sowie pädagogisch-professionelle Handlungsformen ein neues Gepräge erhalten. Schultheoretisch diskutiert wird dieses von Idel und Reh unter dem Stichwort der „Entgrenzung von Schule im Ganzttag“, der Frage, ob es sich um einen Prozess zunehmender Verschulung nun auch des Nachmittags oder umgekehrt eine Form der „Entschulung“ von Schule im Ganzen handelt bzw. welche hybriden Formen, Mischungsverhältnisse und neuen Übergänge zwischen Schule und angrenzenden pädagogischen Feldern über den Tag entstehen. Idel und Reh markieren dabei drei in sich und zueinander spannungsvolle Tendenzen der Individualisierung, Informalisierung und Formalisierung.

3 Empirische Herausforderungen

In der Erziehungswissenschaft hat sich im zurückliegenden Jahrzehnt das forschungsmethodische Repertoire enorm erweitert und in Bezug auf die angewandten Methoden verfeinert. Diese Entwicklung spiegelt sich insgesamt in der Erziehungswissenschaft und speziell und insbesondere in der Ganzttagsschulforschung. Neben komplexen quantitativen methodischen Designs wird auf ausdifferenzierte qualitativ-rekonstruktive Methoden und hier verstärkt auch auf die Ethnographie zurückgegriffen. Welche Forschungsmethoden für die Aufklärung welcher Fragestellungen geeignet sind und welche Methodentriangulationen in Bezug auf welche Fragen und Herausforderungen sich anbieten, ist jedoch weiterhin offen und ebenso wie die Frage zu diskutieren, welche Verwendungs- und Verwertungszusammenhänge von Befunden, Daten und Schlussfolgerungen mit den je verschiedenen methodischen und methodologischen Optionen möglicherweise untrennbar verknüpft sind. Für diese Diskussion bieten sich die Forschungszugänge zur ganztägigen Bildung aufgrund der hier zu erkennenden Methodenvielfalt besonders an.

Die empirischen Herausforderungen beginnen schon bei dem Versuch, die Beobachtungskategorie Ganzttagsschule fundiert zu konzeptualisieren. Zwischen der abgehobenen diskursiven Sphäre der vielfältigen, normativ hoch aufgeladenen programmatischen Entwürfen dessen, was eine „richtige“

oder „vollständige“ Ganztagschule – also eine solche, die diesen Namen auch „verdient“ – ausmache, und der empirischen Realität der Ganztagschullandschaft klafft ein großer Spalt. Sich dieser empirischen Realität anzunähern, ist bei weitem kein triviales Unterfangen. So unternimmt Ivo Züchner in seinem Beitrag jenseits des kleinsten gemeinsamen, pragmatischen Nenners der KMK-Definition den Versuch, auf empirischer Grundlage von Schulleitungsbefragungen der StEG-Studie die Vielfalt der Erscheinungsformen des schulischen Ganztags zu ordnen. Er verbindet dabei in einer schulstufen- und schulformdifferenzierten Analyse die Kriterien Teilnahmeverpflichtung, zeitlicher Umfang, Kooperationspartner und Lehrkräfteeinsatz am Mittag. Insgesamt zeigt sich auch hier die große Heterogenität der Ganztagschullandschaft, was Züchner zu der kritischen Frage führt, ob nicht auf den Begriff Ganztagschule ganz zu verzichten sei und stattdessen einfach nur von Schule und jeweils zu differenzierenden angelagerten nachmittäglichen Angeboten gesprochen werden sollte. Letztlich bliebe aber abzuwarten, ob nicht möglicherweise zu erwartende Definitionen von Qualitätsstandards für den Ganztag in den Bundesländern und damit verbundene Entwicklungen und Profilierungen zu mehr Angleichung führten.

Die beiden Texte von Nicolle Pfaff und Falk Radisch sowie von Natalie Fischer und Kerstin Rabenstein skizzieren die Entstehungsgeschichte der Ganztagschulforschung in der letzten Dekade und referieren dabei die Beiträge quantitativer und qualitativer Forschungsvorhaben. Während Pfaff und Radisch das Spektrum der quantitativen und qualitativen Ganztagschulforschung auffächern und deren methodologische Implikationen aufzeigen, fokussiert und vertieft der Beitrag von Fischer und Rabenstein exemplarisch die gegenstandskonstitutive Logik der Forschung im Sinne ihrer Begründung und ihres Vorgehens an einer Gegenüberstellung der quantitativen StEG-Studie (Studie zur Entwicklung der Ganztagschule) und der qualitativen LUGS-Studie (Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen). Beide Beiträge weisen auf den besonderen Umstand der erst sich sukzessive ergebenden Konturierung des Gegenstands Ganztagschule und seine innere Heterogenität hin: Bei der Ganztagschule handelt es sich um ein Feld im Werden, das vor allem aufgrund der länderspezifischen Ausbauszenarien in sich äußerst vielfältig ausgeprägt ist. Entsprechend sind die ersten Jahre der Ganztagschulforschung, die diesen Prozess begleitet und evaluiert, als Such- und Sondierungsphase zu charakterisieren, in der Entwicklungen zunächst beschrieben und dokumentiert werden und sich dann erst nach und nach Fragestellungen und Detailperspektiven ausdifferenzieren. Die Ganztagschulforschung muss sich also auf dieses Entwicklungsgeschehen einlassen, die eigene methodologische Entwicklungsarbeit diesem Prozess anpassen und geeignete Forschungsdesigns konstruieren. Als besondere Herausforderungen werden in beiden Beiträgen der Prozess- und Innovationsbezug, die Multiperspektivität auf die interprofessionelle Akteurskonstellationen und

eine angemessene Berücksichtigung der Diversität und Komplexität des Felds genannt. Während die quantitativen Forschungsvorhaben – allen voran die längsschnittlich angelegte StEG-Studie – sich auf eine Analyse institutioneller Entwicklungsprozesse und Wirkungsanalysen aus einer Mehrebenenperspektive konzentrieren, versuchen qualitative Studien, die Praxisvollzüge zu verstehen, indem soziale Praktiken und subjektive Sichtweisen rekonstruiert werden. Beide Zugänge müssen dabei schultheoretisch dem Sachverhalt Rechnung tragen, dass Reformvorhaben nicht übertragen, sondern am Standort von Einzelschulen eigensinnig und eigenwillig „rekontextualisiert“ (Fend 2006, S. 175) werden. Während die quantitativen Studien primär an der empirischen Analyse von Wirkzusammenhängen interessiert sind und in dieser Hinsicht auch mit Blick auf notwendiges und möglichst nützliches Steuerungswissen seitens der Bildungspolitik und -administration adressiert werden, zielen qualitative Studien vor allem darauf, über die Kontrastierung von fallbezogenen Befunden die Theoriebildung zu Schule und Unterricht zu stimulieren.

Ein nach wie vor bestehendes Desiderat auch in der Ganztagschulforschung ist die noch zu selten praktizierte Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungszugänge. Beide Beiträge weisen hier ganz konkret auf Potenziale der Verbindung hin und unterstreichen, dass es nicht einfach um Verknüpfungen am Anfang oder/und am Ende von Forschungsprozessen gehen darf, sondern um kontinuierliche Mehrfachrelationierungen. Ziel anspruchsvoller Mixed-Methods-Designs darf dann nicht die bloße Validierung durch ein additives Nebeneinanderstellen von Befunden sein, sondern eine gesteigerte theoretische Komplexität der Gegenstandskonstruktion und damit auch eine Impulsgebung für die Theorie- und Methodenentwicklung.

4 Verständigung und Weiterentwicklung durch Transfer

Erziehungswissenschaftliche Forschung unterliegt auch immer dem Anspruch, Erkenntnisse zu liefern, die für die pädagogische Praxis von Relevanz – und das heißt in aller Regel: nutzbar – sind. Hier steht die Disziplin in einer praxeologisch-normativen Tradition, die einerseits vor dem Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Differenzsetzungen von Theorie und Praxis kritisch gesehen, andererseits aber auch, beispielsweise in der Evaluationsforschung oder in der handlungsbezogenen Praxisforschung, bewusst aktiviert und weiterentwickelt wird. Zudem wird in der Erziehungswissenschaft selbst der Anspruch erhoben, dass Theorien, Modelle und Erkenntnisse in die Aus-, Weiter- und Fortbildung von Pädagog*innen Eingang finden sollen. Die

Transferforschung selbst betrachtet hingegen den Transfer im Sinne einer Verbreitung wissenschaftlichen fundierten Wissens in und durch die Praxis als relativ unwahrscheinliches, moderater formuliert: als recht voraussetzungsreiches Ereignis (Gräsel 2010; Nikolaus, Gönnerwein & Petsch 2010).

Die grundsätzlichen Fragen nach dem Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in den Diskurs und die Handlungsweisen der Professionellen stellen sich besonders deutlich bei der Ganztagsschulforschung: Denn in einer derart groß angelegten Innovation agieren nicht nur Lehrkräfte und weitere Professionelle, d.h. nicht genuin im Feld der Schule beheimatete Pädagog*innen, sondern auch Bildungsplaner*innen und Fortbildner*innen. Es bewegen sich nicht nur neue Akteursgruppen in der Schule, die für sie ein neues Praxisfeld ist, sondern die Koordinaten des Praxisfelds Schule selbst verändern sich im Übergang zum Ganztag grundlegend, was den Transfer zusätzlich erschwert. All diese Akteure erwarten Orientierungen und Hilfestellungen gerade auch von der Erziehungswissenschaft in einem Feld, dessen Kontur sich gerade neu ausbildet (Tillmann 2011). Versprechungen in diese Richtung sind verführerisch und werden zugleich häufig eingefordert: Denn es gibt kaum ein Forschungsvorhaben zur ganztägigen Bildung, in dessen Beantragung nicht die Praxisrelevanz der zu erwartenden Ergebnisse herausgestrichen wird, auch weil eine solche als Bedingung für Forschungsförderung im voraus versichert oder zumindest in Aussicht gestellt werden muss.

Vor diesem Hintergrund fragt Christine Wiezorek in ihrem Beitrag grundsätzlich und mit Bezug auf eigene Forschungs- bzw. Transfererfahrungen, was Erziehungswissenschaft wirklich bieten kann und auf welchen Wegen welche Erkenntnisse in die Praxis transferiert werden können. In Absetzung von eindimensionalen Vorstellungen einer einseitigen bzw. linearen Übertragung eines überlegenen wissenschaftlichen Wissens oder entsprechender Modelle in die Praxis geht Wiezorek von einer wissenssoziologischen Konzeptualisierung von Transfer aus. Dieses Modell entwirft den Transfer als rekursiven dialogischen Kommunikationsprozess, in dem der Überlegenheitsanspruch des wissenschaftlichen Wissens relativiert wird, gleichwohl aber von differenten Wissensformen ausgegangen wird, so dass der Erkenntnisanspruch wissenschaftlichen Wissens nicht preisgegeben werden muss. Betont wird der prozesshafte Charakter von Transfer, was impliziert, dass der Wissenstransfer den gesamten Forschungsprozess begleitet und insofern nicht auf eine Rückmeldung am Ende von Forschungsprojekten verkürzt werden darf. Unterschiedliche Forschungsdesigns, so macht Wiezorek deutlich, sind mit unterschiedliche Transferszenarien und -optionen verbunden und müssen auch entsprechend differenziert hinsichtlich ihrer Transferofferten und damit einhergehender Herausforderungen an die Gestaltung des Forschungsprozesses reflektiert werden. Der Rückmeldung kommt dabei eine besondere Aufmerksamkeit und Rolle zu, auch dann, wenn sie nur einen

Teilbereich von Transfer darstellt. Wiezorek hebt hier hervor, dass Rückmeldung nicht als isolierte, sondern im Zusammenspiel mit der jeweiligen Rezeption durch die Adressaten zu sehen ist. Dabei sind auch hier die unterschiedlichen Potenziale, aber auch Begrenzungen und Fallstricke von Rückmeldeformaten (Berichte, interaktive Präsentationen, Broschüren und Materialien) zu berücksichtigen.

Wie sehen solche Transferprozesse in regionalen Kontexten aus? Am Beispiel des Ganztagserschulprogramms in Sachsen analysieren Thomas Markert und Hans Gängler das spezifische Zusammenspiel von Bildungspolitik, Schulentwicklung und Ganztagserschulforschung und zeigen dessen Potenziale und Schwächen auf. Im Zentrum des sächsischen Programms, das an Kontextsteuerung und Schulautonomie ausgerichtet ist, steht die Einzelschule als Organisation, während der kommunale Kontext mitsamt der Trägerlandschaft, die jeweils an den Standorten in die ganztagserschulischen Angebote einbezogen wird, kaum eingebunden ist. Diese Entwicklungskonstellation führe zu einer weitgehenden strukturkonservativen Rezeption von Reformimpulsen und pädagogischen Zielvorgaben, weil auch hier operative Konzeptualisierungen und Qualitätsstandards fehlten und die schulischen Akteure vor Ort überdies sehr zufrieden mit den bereits realisierten Angeboten seien. So würde die „politisch artikulierte und verwaltungstechnisch übersetzte Programmatik (...) standortlogisch selektiert und so gewissermaßen geerdet“. Markert und Gängler beobachten diese Rezeptionsweisen für den Wissenstransfer der Begleitforschung in Politik und Schulpraxis und schlagen am Ende vor, für die Beförderung von Ganztagserschulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule empirische Befunde, Schlussfolgerungen und Empfehlungen kontextsensitiver in lokal bedeutsame und anschlussfähige Wissensbestände zu übersetzen.

5 Schlussbemerkungen

Der vorliegende Sammelband illustriert am Beispiel der Entwicklung der Ganztagserschule und der dazu relationierten wissenschaftlichen Diskurse die quantitative Vielfalt und qualitative Elaboriertheit erziehungswissenschaftlicher Forschung. Er zeigt nicht nur auf, welche Subdisziplinen in diesem aktuellen bildungspolitischen Reformprozess involviert sind und welche methodischen Zugänge zur Anwendung kommen. Vielmehr kommt auch zum Ausdruck, wie grundlegend die Erziehungswissenschaft in ihrem Argumentations- und Forschungsspektrum gefordert ist – und wie sie mit diesen Herausforderungen umgeht. Am Beispiel der Forschung zur Ganztagserschule kann nachvollzogen werden, wie sich die Erziehungswissenschaft zum Einen

durch die kritisch-konstruktive Forschung profiliert, zum Anderen ihren Charakter als „Disziplin der Vielfalt“ nicht zuletzt aufgrund der überwiegend von außen gestellten Ansprüche zur Entfaltung bringt und weiterentwickelt. Die Beiträge in diesem Buch machen dabei auch deutlich, welche Forderungen und Erwartungen zurückgewiesen oder zumindest relativiert werden müssen. Damit stellt die Erziehungswissenschaft sowohl ihre Tradition und Repräsentanz als auch ihre Erneuerungsfähigkeit unter Beweis, die nicht nur auf der Bereicherung durch inter-disziplinäres Denken und Handeln beruht, sondern sich auch maßgeblich auf dem intra-disziplinären Austausch und Diskurs abstützt und aufzeigt, wie sie in einem relativ neuen Forschungsfeld über die vermeintlichen Grenzen hinweg zu kooperieren versteht.

Die Herausgeber*innen bedanken sich bei den Autor*innen, die mit ihren Beiträgen aus den vier genannten Perspektiven die Debatte um das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Ganztagsentwicklung gesichtet, analysiert, kritisch diskutiert und ausgelotet haben, welche disziplinären Potenziale und Grenzen sich im Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung widerspiegeln.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Ganztägig bilden – eine Forschungsbilanz, Berlin. (download: http://www.ganztagschulen.org/_media/121206_BMBF_GTS-Forschungsbilanz_bf_df.pdf).
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2009): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag.
- Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Weinheim: Juventa.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, 1, S. 7-20.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2009 bis 2013. Berlin (download: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf; letzter Zugriff: 29.07.2015)
- Nickolaus, R./Gönnenwein, A./Petsch, C. (2010): Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (13), (1), S. 39-58.

- Rahm, S./Rabenstein, K./Nerowski, C. (2015): Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rauschenbach, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiebaden: VS Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2011): Die Steuerung von Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Nr. 14, 2011, S. 11-24.

Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik im Spannungsfeld

Ganztagschule – ein Projekt ohne Konzept

Anmerkungen zu einem bildungspolitischen Lehrstück mit offenem Ausgang

Thomas Rauschenbach

Die Intensität der bildungspolitischen Debatten in der Bundesrepublik Deutschland hat über die Jahrzehnte zugenommen. War Bildung in den 1950er Jahren noch kaum ein Thema für die neu gegründete Republik, änderte sich das spätestens Mitte der 1960er Jahre. Die Gründung eines Deutschen Bildungsrats, der starke Ausbau der Hochschullandschaft, die Reform vieler Ausbildungen und Studiengänge, aber auch die Grundgesetzänderung zur Erweiterung der Bundeskompetenzen im Bildungsbereich werfen Schlaglichter auf diese Entwicklung, bei der es unzählige verschiedene Initiativen auf allen Ebenen gab – in Bund, Ländern und Gemeinden sowie in sämtlichen Parteien. Seit diesem Bemühen um Bildungsreformen hat die Debatte im Grunde kaum nachgelassen. Wie Bildung und Ausbildung, Schule, Vorschule und Hochschule konzeptionell gefasst und real entwickelt werden, ist seit Mitte der 1960er Jahre zu einem Kernthema deutscher Politik geworden, das anderen zentralen gesellschaftspolitischen Themen an Bedeutung kaum nachsteht. Allerdings ist auch zu konstatieren, dass nach einem eher reformfreundlichen Klima Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre, in dem eine Reihe an Reformen in Gang gebracht wurden, in Sachen Bildungsreform lange Zeit relativ wenig geschah.

Deutlich verändert hat sich diese Entwicklung nach dem PISA-Schock seit dem Jahr 2001. Seitdem ist offenkundig, dass sich das politische Selbstverständnis der Bundesrepublik zu einem erheblichen Anteil aus der Selbstcharakteristik einer Wissensgesellschaft speist; Bildungsfragen, so der Eindruck, lösen in diesem Land inzwischen mindestens so intensive Debatten aus wie Themen des Arbeitsmarkts oder der Außenpolitik (Tillmann & Kuhn, in diesem Band). Vor diesem Hintergrund erscheint es lohnend, auch die deutschen Debatten um die Ganztagschule einzuordnen: Wie wurde und wie wird in der Bundesrepublik das Thema der „Bildung über den ganzen Tag“ diskutiert? Steht das Thema im Mittelpunkt der bildungspolitischen Kontroversen, geht es dabei eher konflikthaft oder konsensual zu? Mit welchen

Hoffnungen und Zielbeschreibungen wird debattiert, welche konzeptionellen Fragen werden erörtert? Welche Rolle kann die Erziehungswissenschaft dabei spielen? Und anhand welcher zentralen Fragen könnte in näherer Zukunft eine gesellschaftliche Debatte geführt werden?

Der folgende Beitrag ist bestrebt, diese Fragen näherungsweise zu beantworten; er beabsichtigt also nicht, die vermuteten, erhofften, herbeigeredeten oder faktisch vorzeigbaren Erfolge des bundesdeutschen Ganztagschulbaus in den Mittelpunkt zu stellen. Die Vorgehensweise wird daher notgedrungen spekulativ sein und auf empirische Absicherungen verzichten müssen; das Vorgehen gleicht eher einer Suchbewegung, basiert auf keiner breit abgesicherten Diskursanalyse. Zwei Eigentümlichkeiten, die jeden bildungspolitisch Versierten vermutlich zunächst irritieren, bilden dabei den Ausgangspunkt der Überlegungen:

- Irritation Nr. 1 bezieht sich auf das Ausbleiben der Konflikte oder gar der ideologischen Grundsatzdebatten: In Sachen Ganztagschulen, so kann man konstatieren, war und ist es erstaunlich ruhig im Land. Obwohl nahezu jedes Bildungsthema inzwischen zur politischen Profilierung und zur intensiven Debatte genutzt wird, ist dieses Reiz-Reaktions-Schema beim Thema Ganztagschule bislang nicht zu beobachten.
- Irritation Nr. 2 rückt das konzeptionelle Vakuum in den Mittelpunkt: Der Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland, so die hier vertretene These, erfolgte bis heute ohne eine klare konzeptionelle Fundierung, ohne eine vorausgehende oder zumindest begleitende Generaldebatte. Obwohl Bildungsthemen im Normalfall bestens dazu geeignet sind, weltanschauliche Positionierungen und Zuschreibungen vorzunehmen, ist eine konzeptionelle Fundierung des Auf- und Ausbaus der Ganztagschulen bislang erstaunlicherweise ausgeblieben.

Beide Irritationen bedürfen der Klärung und Erklärung, was in den ersten beiden Abschnitten dieses Beitrags versucht werden soll. Diese beiden Teile ziehen unweigerlich zwei Fragen nach sich, die im dritten und vierten Abschnitt mit Mittelpunkt stehen: die Frage nach der Rolle der Wissenschaft in diesem Prozess sowie die nach den möglicherweise klärungsbedürftigen Themenstellungen.

1 Die Ruhe nach dem ausgebliebenen Sturm – ein Deutungsversuch

Ein markanter Ausgangspunkt für das Thema Ganztagschule war die von Bund und Ländern im Frühjahr 2003 unterzeichnete Verwaltungsvereinba-