

Vor- und Grundschule

Konrad H. Jarausch · Cristina Allemann-Ghionda

Zeitpolitik der Kinderbetreuung und Grundschulerziehung

Karen Hagemann · Monika Mattes

Ganztagserziehung im deutsch-deutschen Vergleich

Wolfgang Hörner

Das französische Ganztagsmodell

Sally Tomlinson

Frühkindliche Versorgung in Großbritannien

Lisbeth Lundahl

Zeitpolitik im schwedischen Bildungswesen

Ludwig Stecher · Falk Radisch · Natalie Fischer

Ganztägige Bildungssettings im Vor- und Grundschulalter

Editorial

Im internationalen Vergleich stellt das deutsche Zeitmodell der schulischen Erziehung mittlerweile einen Sonderweg dar. Seine historischen Wurzeln reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück. Im Zeitalter der Systemkonkurrenz wurden dann in beiden deutschen Nachkriegsstaaten konträre, jedoch aufeinander bezogene Pfade bei der Vor- und Grundschuleraziehung beschritten. Während heute in Ostdeutschland das Angebot wie auch die Nachfrage nach Ganztageeinrichtungen auf relativ hohem Niveau liegen, ist in den westlichen Bundesländern vor allem im Vor- und Grundschulbereich ein dramatisches Defizit zu verzeichnen.

Vor einigen Jahren haben die für Deutschland wenig schmeichelhaften Ergebnisse des *Programme for International Student Assessment* (PISA) die Öffentlichkeit aufgeschreckt. Danach scheint das deutsche Modell der Halbtagesschule in Europa kaum mehr konkurrenzfähig zu sein. Es gibt gute Gründe, auch ohne den äußeren Druck ohnehin problematischer internationaler Vergleiche das Halbtage Modell der deutschen Vor- und Grundschuleraziehung zu überdenken. Die „Zeitpolitik“ auf diesem Gebiet ist für die so oft geforderte, bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf insbesondere für Mütter entscheidend.

Nach ersten Ergebnissen der umfassenden Studie zur Entwicklung von Ganztagesschulen (StEG) scheint sich zudem die These zu bestätigen, nach der ganztäglich außerhalb der Familien gebildete und ausgebildete Kinder schon im Vorschulalter hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen profitieren. Chancengleichheit ist ein Zukunftsthema der Migrationsgesellschaften im 21. Jahrhundert: Auch sozialen Benachteiligungen aufgrund der familiären bzw. ethnischen Herkunft kann in Ganztageangeboten offenbar viel besser begegnet werden.

Hans-Georg Golz

Konrad H. Jarausch ·
Cristina Allemann-Ghionda

Die Zeitpolitik der Kinderbetreuung und Grundschul- erziehung

Aus internationaler Sicht erscheint die deutsche Diskussion um Kinderbetreuung außerhalb der Familie und um die Länge der Schulzeit ungemein ideologisiert. Unter

Konrad H. Jarausch

Ph. D., geb. 1941; Lurcy Professor of European Civilization, University of North Carolina, Chapel Hill/USA; Senior Fellow des Zentrums für Zeithistorische Forschung (ZZF), Am Neuen Markt 1, 14467 Potsdam.
jarausch@zzf-pdm.de

Cristina Allemann-Ghionda

Dr. phil. habil., geb. 1949; Professorin am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Universität zu Köln, Albertus Magnus Platz, 50923 Köln.
cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de

Studien für die positiven Effekte einer guten Kinderbetreuung und die Verlängerung der Schulzeit auf den ganzen Tag, um jungen Frauen weitere Berufstätigkeit zu ermöglichen. Das Aufeinanderprallen von inkompatiblen Weltbildern und Interessen emotionalisiert die Auseinandersetzung. Es tobt ein veritabler „Glaubenskrieg ums Kind“.¹

Die Schärfe der Kontroverse rührt auch von einem dreifachen Schock her, der im vergangenen Jahrzehnt die Selbstzufriedenheit deutscher Bildungspolitiker erschüttert hat. Zunächst enttäuschten die Ergebnisse der

PISA-Vergleichsstudie des Lernerfolges die Öffentlichkeit, denn sie bescheinigten hiesigen Schülern nur mittelmäßige Kenntnisse und räumten mit der Illusion von der Überlegenheit deutscher Bildung auf. Gleichzeitig enthüllte der internationale Vergleich der Schulleistungen einen erheblichen Grad von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen vor allem bei Kindern von Minderheiten, der mit dem Selbstverständnis eines ausgleichenden Sozialstaats kaum vereinbar ist.² Schließlich lenkte die Diskussion um das Altern der Gesellschaft die Aufmerksamkeit auf das wachsende Geburtendefizit, das auch etwas mit der schwierigen Vereinbarkeit von Kind und Beruf zu tun hat. Aus diesen Impulsen ist eine geradezu panische Fehlerdiskussion in den Medien entstanden, die aber nur selten wirklich über den Tellerrand hinausschaut.

Ein Begriff, der die politische Dimension des Streits um Kleinkinderbetreuung, vorschulische Erziehung und Länge der Schulzeit thematisieren kann, ist der Neologismus „Zeitpolitik“. Eine Fokussierung auf den Zeitaspekt des Umgangs mit kleinen Kindern weist darauf hin, dass seine Form keine naturgegebene Bedingung, sondern das Produkt von Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Ideologien und Interessen ist, die sich von Epoche zu Epoche und von Land zu Land erheblich unterscheiden.³ Statt eine anthropologische Konstante zu sein, ist das institutionelle Arrangement eher als Resultat von kulturellen Vorstellungen und Aushandlungsprozessen zu verstehen, die unter veränderten Umständen durchaus wandelbar sind. Eine solche Perspektive ermöglicht vergleichende empirische Untersuchungen des Angebots von Krippenplätzen, des Ausbaus von Kindergärten und der Länge der Schulzeit, welche die Konsequenzen unterschiedlicher nationaler Praxen für frühkindliches Lernen, den Zugang von Frauen zum Ar-

¹ Vgl. Christa Müller, *Dein Kind will dich*. Echte Wahlfreiheit durch Erziehungsgehalt, Augsburg 2007.

² Andrea Brandt/Rafaela von Bredow/Merling Theile, Glaubenskrieg ums Kind, in: *Der Spiegel* vom 25. 2. 2008, S. 40–54.

³ Vgl. Andrea Grimm, *Nach dem PISA-Schock*. Wie gelingt eine Neuorientierung in der Bildungspolitik?, Loccum 2003.

⁴ Vgl. Karen Hagemann/Konrad H. Jarausch/Cristina Allemann-Ghionda (eds.), *Time Policies: Child Care and Primary Education in Post-War Europe*, New York – Oxford 2009 (i.E.).

beitsmarkt oder soziale Chancengleichheit offen legen. Wie sieht das deutsche Muster im Vergleich zu diversen Nachbarländern aus?

Sonderweg Halbtagschule

Trotz erheblicher Reformbemühungen besteht in Deutschland weiterhin ein dramatisches Defizit an Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von einem bis zehn Jahren. Die Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen für Kleinkinder bis zu drei Jahren ist insgesamt und besonders in den westdeutschen Stadtstaaten ziemlich gering. Zwar besuchen über vier Fünftel der Kinder über drei Jahre einen Kindergarten; diese sind nur in Ostdeutschland als Ganztagesplätze, in den westlichen Flächenstaaten zu drei Vierteln aber als Halbtagesplätze eingerichtet. Obwohl der Anteil der Ganztagsangebote im Grundschulbereich in den vergangenen Jahren in den westlichen Flächenländern und Stadtstaaten ungefähr auf ein Drittel gestiegen ist, haben zwei Drittel der Kinder nach wie vor keinen Zugang zu ganztägiger Erziehung. Zwar ist dieses Halbtagsmodell in modifizierter Form auch in anderen deutschsprachigen und in einigen osteuropäischen Ländern, die dem Kaiserreich oder der habsburgischen Monarchie angehört haben, zu finden, aber in Westeuropa und den USA ist meist die Ganztagschule die Regel.

Die Ursachen dieser Ausnahme – familiäre Kinderbetreuung, halbtägige Beschulung – sind ironischerweise ein Relikt der Führungsrolle, die noch vor einem Jahrhundert das deutsche System international vorbildlich machte. So war Deutschland ein Pionier bei der Einrichtung vorschulischer Betreuungseinrichtungen im Sinne von Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel, die den Begriff des „Kindergartens“ sogar in der englischen Sprache einbürgerten. Auch setzten Preußen und andere deutsche Staaten die Schulpflicht relativ früh durch, um protestantischen Wünschen nach Alphabetisierung zur Lektüre der Bibel und aufklärerischen Bemühungen um die Verwandlung von Untertanen in Staatsbürger zu entsprechen. Allerdings wollte man in einer ländlichen Gesellschaft sowie in der Frühphase der Industrialisierung nicht auf die Mitarbeit von Kindern verzichten und begrenzte daher die Schulzeit auf

einen halben Tag.¹⁵ Anfangs orientierten sich andere Länder an diesem Vorbild, gingen aber schließlich im Ausbau vorschulischer Betreuung und schulischen Unterrichts darüber hinaus, während die Deutschen an dem einmal gefundenen Modell festhielten.

Für dieses Zurückbleiben sind vor allem historische, ideologische und organisatorische Gründe verantwortlich: Erstens privilegierten verschiedene Spielarten einer „Mutterschafts-ideologie“, die von einer grundsätzlichen Differenz der Geschlechter ausgeht und im arischen Mutterkult des „Dritten Reichs“ ihren fragwürdigen Höhepunkt erreichte, die überkommene männliche Alleinverdienerefamilie und definierten die Betreuung sowie Erziehung von Kindern als Aufgabe von Frauen. Zweitens diskreditierte die Erfahrung von ideologischer Indoktrination in den beiden deutschen Diktaturen staatliche Kinderbetreuung und Ganztagsunterricht als totalitär – ein Totschlagargument, das kaum zu entkräften war. Die nationalsozialistische Mobilisierung der Kinder in Jungvolk, HJ und BdM sowie die Indoktrination der Jugendlichen in der DDR in der FDJ ließen die Familie als Refugium vor staatlichen Zugriffen erscheinen.¹⁶ Schließlich spielten organisierte Interessen eine wichtige Rolle, da diese stärker in der Politik vertreten waren als die der Befürworter von Reformen. Besonders erfolgreich opponierten Lehrerorganisationen gegen die Verlängerung des Schultags (und ihrer Wochenarbeitszeit).¹⁷ Aber auch von Bildungsbürgern dominierte Elternverbände polemisierten meist gegen längere Schulzeiten, um ihre Bildungsvorteile durch die Betreuung von Hausaufgaben zu verteidigen.¹⁸

¹⁵ Vgl. z.B. Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reichs, München 1987.

¹⁶ Vgl. Michael H. Kater, *Hitler Jugend*, Darmstadt 2005; Florian Bunke, „Wir lernen und lehren im Geiste Lenins...“: Ziele, Methoden und Wirksamkeit der politisch-ideologischen Erziehung in den Schulen der DDR, Oldenburg 2005.

¹⁷ Vgl. Konrad H. Jarausch, *The Unfree Professions: German Lawyers, Teachers and Engineers, 1900–1950*, New York 1990.

¹⁸ Vgl. Karen Hagemann, *Between Ideology and Economy: The „Time Politics“ of Child Care and Public Education in the Two Germanys*, in: *Social Politics*, 13 (2006) 1, S. 217–260.

Diese Unterversorgung ist vor allem deswegen problematisch, weil sie die Erwerbstätigkeit von Frauen behindert, die Chancengleichheit von sozial Benachteiligten und Migranten reduziert und die Bildungsmöglichkeiten in den entscheidenden frühen Jahren schmälert. Solange Mütter selbst Kleinkinder betreuen und erziehen müssen, können sie kaum einem Beruf nachgehen, und ihre Berufschancen sind drastisch eingeschränkt. Da in der modernen Kleinfamilie der Einsatz von Großeltern oder Verwandten wegfällt, bleiben nur drei Problemlösungsvarianten übrig – erstens, Kinder der Karriere zu opfern (was der Geburtenrate nicht gerade förderlich ist), zweitens, sequentiell vor und nach den Kindern zu arbeiten (was die Karriere behindert), und drittens, einer Teilzeitarbeit nachzugehen (die unterbezahlt bleibt und nur schlecht mit Nachwuchs zu vereinbaren ist).¹⁹ Gleich welche Alternative junge Frauen wählen, sie sind ohne hinreichende Betreuungs- und Erziehungsmöglichkeiten zu Kompromissen gezwungen, die sie an der Selbstverwirklichung hindern und ihre Talente verschleiern.

Wie die Ergebnisse von internationalen Vergleichsstudien zeigen, zementiert ein Festhalten am Halbtagsmodell soziale Ungleichheit. Bildungsbürgerliche Familien mit vielen Büchern, reichen Kunst- und Musikinteressen und Ferienreisen in fremdsprachige Länder benötigen nur ein begrenztes Angebot formeller Betreuung und Beschulung, weil sie erhebliche Teile der Bildungsarbeit in informeller Weise selbst leisten können. Aber Kinder aus bildungsfernen Haushalten, in denen nur Radio und Fernsehen laufen, kaum gelesen, wenig gesprochen und kaum Kultur geboten wird, haben in den für spätere Verhaltensweisen so entscheidenden frühen Jahren keinen Zugang zu solchen Bildungsgütern. Migrantenkinder, die obendrein mit Sprachschwierigkeiten und kulturellen Identitätsproblemen kämpfen müssen, haben noch weniger Möglichkeiten, einen gelassenen Umgang mit der Hochkultur ihrer neuen Heimat zu erlernen. Während manche eine Art von „Kuschelpädagogik“ propagieren, welche die Kinder vor verfrühtem Leistungsdruck behü-

ten soll,¹¹⁰ sind Unterprivilegierte auf formelle Erziehungsmöglichkeiten angewiesen. Daher befürworten vier Fünftel der Bevölkerung ein flächendeckendes Angebot von Ganztagschulen.¹¹¹

Internationale Erfahrungen mit Ganztagschulen

Ein Blick über den Tellerrand in westliche Länder zeigt eine Reihe von erfolgreichen Ganztagsschulmodellen, die erprobte Alternativen zur hiesigen Halbtagschule bieten. Dabei variiert das Verständnis von „ganztags“ erheblich in Bezug auf die gemeinte Zeitspanne, die angebotene Form von Betreuung oder Erziehung und die jeweilige institutionelle Trägerschaft.¹¹² Drei Länder ragen heraus und repräsentieren zugleich verschiedene bildungs- und familienpolitische Traditionen: das laizistisch-republikanische Frankreich, das neoliberal-privatistische Vereinigte Königreich und das sozialstaatlich-aktivierende Schweden.

Diesen drei unterschiedlichen Modellen sind folgende Züge gemeinsam:

- In allen Ländern erstreckt sich die Zeitpolitik nach dem Ganztagsmuster auf die vorschulische Erziehung und Betreuung mindestens ab dem dritten Lebensjahr.
- Die Ganztagschule wird im Rahmen einer flächendeckenden Gesamtschule betrieben, in welcher die Zuweisung zu verschiedenen Schultypen erst nach Ende der gemeinsamen neunjährigen Schulpflicht vorgenommen wird. Die Kompensation sozial bedingter Unterschiede wird als wichtige, aber nicht als hauptsächliche Begründung für das Ganz-

¹⁹ Vgl. Christine von Oertzen, Teilzeitarbeit und die Lust am Zuverdienenden. Geschlechterpolitik und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland 1948–1968, Göttingen 1999; Parvin Sadigh, Glücke contra Karrierefrau, in: Die Zeit online, (2007) 9.

¹¹⁰ Vgl. Heinz Zangerle, Einfach erziehen. Die Alternative zu Kuschelpädagogik und Psychoboom, Wien 2004.

¹¹¹ Vgl. Umfrage: 80 % wollen flächendeckendes Angebot von Ganztagschulen, BMBF Presseinformation vom 24. 8. 2005. Mittlerweile gibt es 6400 Ganztagschulen; die CDU besteht nach wie vor auf Wahlfreiheit. Vgl. Ganztagschulen schaffen neue Bildungsbündnisse vor Ort, BMBF Presseinformation vom 21. 9. 2007.

¹¹² Vgl. Eurydice, Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2007/08 School Year, Brussels 2007, in: www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Contents?pubid=087EN&country=null (26. 3. 2008).

tagmodell angeführt; ebenso wichtig ist, dass damit dem Wandel der Familienformen Rechnung getragen wird.

- Das Ganztagsmodell wird in den jeweiligen Gesellschaften widerspruchsfrei akzeptiert; es gibt keine Alternative. Die führende Rolle des Staates in der Bildung schließt einen angemessenen Umfang an Unterrichtsstunden unter seiner Verantwortung ein.

- Die Erwerbstätigkeit der Mütter wird unterstützt, zum einen, weil die soziale Akzeptanz des Gleichstellungsgedankens wohl fortgeschrittener ist als in manchen anderen europäischen Gesellschaften, zum anderen aber auch, weil die Wirtschaft auf die Arbeitskraft der Frauen angewiesen ist. Um Erwerbstätigkeit der Frauen zu ermöglichen, betreibt der Staat aktive Familienpolitik, die mit der Schulpolitik verzahnt ist und am gleichen Strang zieht. Dieses Modell hat in den drei Staaten mehrere Regierungswechsel überdauert, ist also nicht mehr an eine bestimmte parteipolitische Ideologie gekoppelt.

- Frankreich weist mit 1,94 Kindern pro Frau die höchste Geburtenrate in der Europäischen Union auf. Auch das Vereinigte Königreich (1,8) und Schweden (1,77) befinden sich im oberen Bereich, während Deutschland (1,34) weit unten zu finden ist.¹³ Es liegt daher nahe, eine direkte Verbindung zwischen der für die Schule umgesetzten Zeitpolitik, der eltern- und kinderfreundlichen Familienpolitik und der hohen Geburtenrate anzunehmen.

Mögliche Bildungsgewinne

In der deutschsprachigen Diskussion über das Dilemma Ganztags- statt Halbtagschule herrscht bisher ein vermeintlicher Antagonismus zwischen der Familie bzw. der Mutter und dem Staat in Bezug auf die Interessen des Kindes vor. Es wird zu wenig beachtet, dass es aus der Perspektive des Kindes überzeugende Gründe für eine gut organisierte und pädagogisch durchdachte Ganztagschule gibt, die von der Forschung untermauert werden. Aus der allgemeinen, der historischen und der Schulpädagogik ist eine Palette von Argumenten für die Ganztagschule bekannt,

¹³ Daten für 2006, aktualisiert November 2007; Quelle: Eurostat, UN, Statistik Austria, in: <http://wko.at/statistik/eu/europa-geburtenrate.pdf> (21. 3. 2008).

die sich im internationalen Vergleich ähneln. Dabei überwiegen meist soziale Gesichtspunkte: Das Kind braucht ein reicheres Beziehungsnetz, als es die Kleinstfamilie bieten kann; intensive Ganztagserziehung kann soziale Ungleichheit besser kompensieren. Die Opposition zwischen Familie und Staat weicht zu Beginn des 21. Jahrhunderts einer komplementären Beziehung zwischen Staat und Familie. Die Bedürfnisse der Kinder werden immer mehr in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt.¹⁴

Allerdings muss eingeräumt werden, dass bis heute das Argument der Vorteile für das Kind – insbesondere was die Lernleistungen betrifft – auf wenig empirisch gesicherte Ergebnisse zurückgreifen kann.¹⁵ Im Ausland wird wenig über dieses Thema geforscht, da das Ganztagsmodell die Regel ist und sich daher die Frage des Vergleichs zwischen ganz- und halbtags nicht stellt. In Deutschland steckt die empirische Untersuchung der Auswirkungen der Ganztagschule auf die Schüler noch in den Anfängen. In der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) fällt die Beurteilung durch die Schüler durchwachsen aus,¹⁶ da Ganztagschulen immer noch die von vielen als suspekt wahrgenommene – und oft nicht ausgereifte – Ausnahme darstellen. Gesichert sind folgende Ergebnisse:

- Eine ganztägige, institutionelle Erziehung und Betreuung im vorschulischen Alter befähigt Kinder, in standardisierten sprachlichen und mathematischen Leistungstests deutlich bessere Ergebnisse zu erzielen.

- Im Grundschulalter hilft eine qualitätsvolle Ganztagschule, sich in einem sozialen Gefüge zurecht zu finden, zumal die Zahl der Kin-

¹⁴ Vgl. Cristina Allemann-Ghionda, Ganztagschule im internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie?, in: Toni Hansel (Hrsg.), Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms, Herbolzheim 2005, S. 199–223.

¹⁵ Interview mit Eckhard Klieme, in: www.ganztagschulen.org/2881.php (21. 3. 2008).

¹⁶ Vgl. Falk Radisch/Ludwig Stecher/Eckhard Klieme/Olga Kühnrich, Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht, in: Heinz G. Holtappels/Eckhard Klieme/Falk Radisch/Thomas Rauschenbach/Ludwig Stecher (Hrsg.), Ganztagschule in Deutschland, Weinheim 2007, S. 227–260.

der stetig steigt, die als Einzelkinder mit einem alleinerziehenden Elternteil (meistens der Mutter) aufwachsen. Unter dem Strich ist eine mittelmäßige, ganztägige institutionelle Erziehung und Betreuung in einer Institution besser als das Aufwachsen in einer problematischen Familie.¹⁷

Nach den PISA-Ergebnissen in Schweden, Großbritannien und Frankreich, bei denen die Lesekompetenzen der Schüler mit fremdsprachigem Hintergrund mit denen der Muttersprachler verglichen wurden, spricht einiges dafür, dass die Faktoren „ganztags“ und „Gesamtschule“ wesentlich dazu beitragen, soziale Unterschiede und anderssprachige Sozialisationen aufzufangen.¹⁸ Wie die Leitung des Forschungsprojektes StEG betont, besteht die Hoffnung, dass die Ganztagschule sowohl schwächere als auch leistungsstärkere Schüler differenziert fördern kann.¹⁹

Der Vergleich mit Bildungssystemen, die das Ganztagsmodell als selbstverständliche Schulform kennen und damit verhältnismäßig erfolgreich sind, zeigt die Notwendigkeit von weiteren Reformschritten in der deutschen Zeitpolitik von Betreuung und Beschulung. Halbherzige, kompensatorische Maßnahmen reichen nicht aus, um die Defizite des Halbtagsschulmodells zu korrigieren. Die Vorteile eines Systemwechsels sind offensichtlich: Gerade in postindustriellen Gesellschaften, deren Familienformen und Lebensstile sich weiter ändern, kann das Ganztagsmodell in Kombination mit einer zeitgemäßen Familienpolitik zur nachhaltigen Wirksamkeit von Bildung und Erziehung sowie zu einer günstigeren demographischen Entwicklung beitragen. Allerdings wird es dazu notwendig sein, nicht nur ganztägige Betreuung anzubieten, sondern die Herausforderung einer wirksamen und zeitgemäßen Erziehung durch eine Mischung von Unterricht, Förderung der sozialen Beziehungen und Entspannung anzunehmen.

¹⁷ Vgl. OECD, *Starting Strong II – Early Childhood Education and Care*, Paris 2006, S. 188 ff.

¹⁸ Vgl. Petra Stanat/Gayle Christensen, *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris 2006.

¹⁹ Vgl. E. Klieme (Anm. 15).

Karen Hagemann · Monika Mattes

Ganztagserziehung im deutsch-deutschen Vergleich

Im Februar 2003 beauftragte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine unabhängige Sachverständigenkommission mit dem Siebten Familienbericht zum Thema „Zukunft der Familie – Gesellschaftlicher Wandel und sozialer Zusammenhalt“. Ziel des Berichts sollte es sein, grundlegende und längerfristige Trends zur demografischen Entwicklung, zu den Veränderungen von Arbeits-

welt und Wirtschaft, den Geschlechterrollen und auch zum Zusammenhalt der Gesellschaft zu prüfen und Empfehlungen zu entwickeln. In ihrer Stellungnahme erklärte die Bundesregierung, dass Familienpolitik „in die Mitte der politischen Anstrengungen“ gehöre: „Das Ziel, mehr Kinder in die Familien und mehr Familien in die Gesellschaft zu bringen“, benötige „eine Aufwertung der Familie sowie eine Familienpolitik, die neue Wege wagt. Familienpolitik ist darauf ausgerichtet, Familien zu unterstützen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu fördern und dabei zu helfen, dass Lebensentwürfe mit Kindern realisiert werden können.“ Die Bundesregierung versprach, ihre Familienpolitik verstärkt „auf den Ausbau einer wirksamen Infrastruktur für Bildung und Betreuung sowie Maßnahmen zur Erwerbsintegration von Frauen und eine bessere Balance von Familie und Arbeitswelt“ auszurichten.¹

Karen Hagemann

Dr. phil.; James G. Kenan Distinguished Professor of History, University of North Carolina at Chapel Hill, History Department, Hamilton Hall, CB # 3195, Chapel Hill, North Carolina 27599–3195, USA
hagemann@unc.edu

Monika Mattes

Dr. phil.; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Zeit-historische Forschung, Am Neuen Markt 1, 14467 Potsdam.
monika.mattes@tu-berlin.de

¹ BMFSFJ, Stellungnahme der Bundesregierung zum 7. Familienbericht, Bonn, April 2006, S. 2; BMFSFJ, 7. Familienbericht. Bericht der Sachverständigenkommission, Bonn 2006.

Der erklärte „Paradigmenwechsel“, mit dem die Bundesregierung der Empfehlung der Sachverständigenkommission folgte, ist bemerkenswert.¹² Erstmals wurde anerkannt, dass die bisherige Politik nicht mehr zeitgemäß war. Ein zentrales Feld, dessen Reform als dringend erforderlich bezeichnet wurde, war die Zeitpolitik in Kindergarten und Schule. Deutschland gehört in der Europäischen Union (EU) neben Österreich zu den wenigen Staaten, die am Halbtagsmodell festhalten.¹³ Es wurde zu Recht kritisiert, dass eine solche Politik nicht nur Kinder aus der sozialen Unterschicht und Migrantenfamilien eklatant benachteilige, sondern in erheblichem Maße auch die Vereinbarkeit von Familie und ganztägiger Berufstätigkeit erschwere, was insbesondere zu Lasten der Frauen ginge, die nach wie vor die Hauptverantwortung für die Kindererziehung tragen würden. Eine Konsequenz sei der dramatische Rückgang der Geburten insbesondere in der wachsenden Gruppe von Frauen mit akademischer Bildung.¹⁴

Der Report gab der Diskussion um die Zeitstruktur des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens weiteren Auftrieb, die nach den ersten Berichten über das schlechte Abschneiden deutscher Schüler und Schülerinnen in den Erhebungen des Programme for International Student Assessment (PISA) der Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) 2000/01 eingesetzt hatte. PISA hatte insbesondere die ungleichen Bildungschancen von Kindern aus der Unterschicht, vor allem aber von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem kritisiert.¹⁵ Unterstützt von den meisten Medien fordern heute Politiker aller Parteien mehr Ganztagsangebote in Kindergärten, Vor- und Grundschulen. Dies war Ende der 1990er Jahre noch eine Forderung, die in breiten Teilen der Öffentlichkeit, vor allem in christlich-konservativen Kreisen, auf vehemente Ableh-

nung stieß. Doch auch in der Gegenwart werden in Deutschland häufiger als andernorts in der EU Vorbehalte gegen eine Ganztageserziehung laut. Der von der rotgrünen Bundesregierung 2003 lautstark verkündete Ausbau der Ganztagschule endete nicht zuletzt deshalb auf der Länderebene in halbherzigen Reformversuchen.¹⁶

Wieso waren und sind die Vorbehalte gegen eine Ganztageserziehung in Kindergarten und Schule so stark ausgeprägt? Was hat dazu geführt, dass Deutschland hinsichtlich des ganztägigen Erziehungsangebots nach wie vor zu den Schlusslichtern der EU gehört? Wir gehen davon aus, dass die „Sonderentwicklung“ in der Bundesrepublik nur im Vergleich mit der DDR verstanden werden kann. Beide Staaten waren hinsichtlich ihrer Zeitpolitik im Erziehungs- und Bildungswesen durch ein spannungsreiches Verhältnis von Abgrenzung und Verflechtung verbunden.¹⁷ Familie und Erziehung fungierten nach 1945 als zentrale Merkmale der Systemdifferenz.¹⁸ Dies war ein zentraler Grund für die ausgeprägte ideologische Überformung der Debatten über die Ganztagschülererziehung, der einer pragmatischen Reform in der Bundesrepublik sehr lange im Wege stand.

Bundesrepublik: Strukturelle Beharrung und kulturelle Restauration

Die Bundesrepublik knüpfte nach dem Zweiten Weltkrieg an bildungs- und familienpolitische Traditionen der Weimarer Republik an. Die allgemeine Not nach Kriegsende ließ wenig Raum für die Beschäftigung mit strukturellen Reformplänen. Es fehlte an den elementaren Voraussetzungen für Schularbeit und Jugendfürsorge.¹⁹ Die handfesten mate-

¹² BMFSFJ, 7. Familienbericht (ebd.), S. 2.

¹³ Vgl. Cristina Allemann-Ghionda, Ganztagschule im internationalen Vergleich, in: Jürgen Rekus (Hrsg.), Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung, Münster 2003, S. 49–62; Karen Hagemann/Karin Gottschall, Die Halbtagschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), (2002) 41, S. 12–22.

¹⁴ BMFSFJ, 7. Familienbericht (Anm. 1), S. 2 f.

¹⁵ OECD, PISA. Schülerleistungen im internationalen Vergleich, Bonn 2001.

¹⁶ Vgl. BMFSFJ, Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Bonn, April 2005, S. 484–505.

¹⁷ Vgl. Christoph Kleßmann, Abgrenzung und Verflechtung: Aspekte der geteilten und zusammengehörenden Nachkriegsgeschichte, in: APuZ, (1995) 29–30, S. 30–41.

¹⁸ Dieser Beitrag beruht auf einem von Karen Hagemann geleiteten und der VW-Stiftung geförderten Forschungsprojekt. Vgl. dies., Between Ideology and Economy: The „Time Politics“ of Child Care and Public Education in the Two Germanys, in: Social Politics, 13 (2006) 1, S. 217–260.

¹⁹ Vgl. Harald Ludwig, Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, 2 Bde., Köln-Weimar-Wien 1993, Bd. 2, S. 354 ff.

riellen Probleme waren auch eine Ursache für das Scheitern der Schulreforminitiativen der westlichen Alliierten, insbesondere der Amerikaner und Briten, die im Rahmen der *reeducation* das angelsächsische Modell der *comprehensive school* propagierten, einer Gesamtschule mit ganztägigem Unterricht und einem vielfältigen Kursangebot, das zur Ausbildung „demokratischer Staatsbürger“ beitragen sollte.¹⁰

Derartige Reformvorstellungen stießen auf wenig Gegenliebe. Vor allem bürgerlich-liberale und christlich-konservative Kreise entwickelten ihre Vorstellungen zur Bildungspolitik in einer dreifachen Frontenbildung: in Abgrenzung gegen das desavouierte NS-Erziehungssystem mit seiner Tendenz zur totalitären Gemeinschaftserziehung, welche die Jugend von der Familie entfremdet hatte; in Abgrenzung zur Schulpolitik in der SBZ;¹¹ aber auch in Abgrenzung gegen die *reeducation* der Westalliierten und die von ihnen verfolgte Bildungsreform, die als dem „deutschen Wesen“ fremd abgelehnt wurde. Stattdessen griffen sie auf die neuhumanistische deutsche Bildungstradition des 19. Jahrhunderts zurück und mit ihr auf ein nationalpolitisches Bildungskonzept, das Bildung und Kultur zum Kern der Nation erklärte.¹² Gemeinsam war allen drei Frontlinien die Skepsis gegen jede Form der Einheits- und Gemeinschaftserziehung und die Betonung der Familie als primärer Erziehungsinstitution.¹³ Vor allem die Abgrenzung gegen den Osten und damit die undifferenzierte Ablehnung all dessen, was dort erörtert und in praktische Politik umgesetzt wurde, hielt im Kontext des Kalten Krieges und der Westintegration an.¹⁴

In dieser Konstellation hatten weiterreichende Reformen keine Chance. Bildungspolitik blieb in der Länderhoheit. Die sozial segregierende, mehrgliedrige Struktur des Schulsystems wurde beibehalten. Bildung galt nach wie vor als Aufgabe des Staates – Erziehung wurde als elterliche Pflicht definiert. Öffentliche Kindererziehung in Schulhorten

oder Kindergärten wurde nur als sozialfürsorgende Notmaßnahme begriffen und blieb wie in der Weimarer Republik der Jugendfürsorge unterstellt. Das tradierte bürgerliche Leitbild, nach dem die Familie der Haupterziehungsort und die Mutter die bestmögliche Erzieherin war, wurde in der frühen Bundesrepublik im Kontext einer vor allem von den christlich-konservativen Parteien und Verbänden betriebenen Politik der Re-Christianisierung und Familiarisierung zur alle Politikbereiche dominierenden kulturellen Norm. Im Zentrum stand das Leitbild der Ernährer-Hausfrau-Familie. Das Angebot an Kindergarten- und Hortplätzen wurde bewusst knapp gehalten, um Mütter von einer Erwerbstätigkeit abzuhalten. Das zumeist halbtägige Angebot an Kindergartenplätzen für drei- bis sechsjährige Kinder überstieg bis 1965 nie eine Marke von 33 Prozent und blieb damit auf dem Niveau der Kriegszeit.¹⁵

Die Ganztagschule war im bildungspolitischen Diskurs bis Mitte der 1950er Jahre kaum ein Thema. Lediglich Reformpädagogen und -pädagoginnen plädierten vor allem aus sozialpädagogischen Motiven für die „Tagesheimschule“, die sie „als soziale Maßnahme im Kampf gegen die zeitspezifische Not der Kinder und Jugendlichen“ propagierten.¹⁶ Diese Argumentation bestimmte in den ersten Jahren auch die Verlautbarungen der 1955 gegründeten Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule e. V. (GGT).¹⁷ Erst in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre setzte eine intensivere Debatte über die Ganztagschule ein; sie stand im Kontext der Auseinandersetzungen um die vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) propagierte Fünftagewoche, für die mit dem Slogan geworben wurde: „Am Samstag gehört Vati mir“. Von der GGT wurde ganztägiger Unterricht vorgeschlagen und damit argumentiert, dass das Familienleben erheblich gewinnen würde, wenn die Schulzeit den Arbeitszeiten des Erwerbsle-

¹⁰ Vgl. u. a. Hans-Werner Fuchs/Klaus-Peter Pöschl, *Reform oder Restauration?*, München 1986.

¹¹ Vgl. Klaus Dieter Mende, *Schulreform und Gesellschaft in der DDR. 1945–1965*, Stuttgart 1970.

¹² Vgl. H. Ludwig (Anm. 9), Bd. 2, S. 354–364.

¹³ Vgl. Robert G. Moeller, *Geschützte Mütter*, München 1997.

¹⁴ Vgl. H. Ludwig (Anm. 9), Bd. 2, S. 463.

¹⁵ Vgl. K. Hagemann (Anm. 8), S. 229 ff. und S. 236.

¹⁶ Herman Nohl, zit. nach: H. Wilhelm, *Die Tagesheimschule*, in: *Pädagogische Blätter*, 8 (1957) 10, S. 303 ff.

¹⁷ Vgl. H. Ludwig (Anm. 9), Bd. 2, S. 463 ff., sowie: *Theorie und Praxis der Tagesheimschule*, hrsg. v. der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule e.V., Frankfurt/M.-Berlin-Bonn 1958; dies. (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Tagesheimschule*. Band II, Weinheim 1962.

bens angepasst werde. Dieser Vorschlag fand aber keine breite Unterstützung.¹⁸

Noch Ende der 1950er Jahre wurde die „Tagesheimschule“ von den Unionsparteien, den Kirchen, von Ärzten, Sozialwissenschaftlern und Lehrerverbänden scharf abgelehnt. Vor allem die katholische Kirche und die ihr nahe stehenden Verbände plädierten für ein starkes „Elternrecht“. Ihr Hauptargument war, dass die Ganztagsschule die Erziehungsmöglichkeiten der Familie in ihrer Substanz bedrohe und die Kinder der Familie entfremde.¹⁹ Zudem würde eine ganztägige Schulorganisation Eltern dazu ermutigen, ihre Verantwortung auf öffentliche Einrichtungen „abzuwälzen“.²⁰ Ärzte warnten davor, die tägliche Schulzeit auszuweiten, weil dies zur Überlastung der Kinder führen würde.²¹ Der Deutsche Philologenverband beschwor – wie viele Sozialwissenschaftler – mit kulturpessimistischen Schlagwörtern wie „Vermassung“ und „Familienzerstörung“ das Szenario gesellschaftlichen Niedergangs. Wenn überhaupt, dann war die Ganztagerziehung nur als sozialpolitische Maßnahme für „gefährdete Familien“ vorstellbar. Dies galt selbst für sozialdemokratische und gewerkschaftliche Kreise.²² DGB und SPD forderten zwar immer wieder die „Errichtung und Verbesserung sozialer Einrichtungen zur Entlastung der erwerbstätigen Frau und Mutter“,²³ doch auch unter ihren Mitgliedern und Funktionären bestand breiter Konsens darüber, dass Klein- und Schulkinder zur Mutter ins Haus gehörten und eine ganztägige Betreuung nur als „soziale Hilfsmaßnahme“ für Mütter wünschenswert sei, die ihre Kinder aus zwin-

genden Gründen nicht angemessen versorgen könnten, etwa, weil sie zur Erwerbstätigkeit gezwungen seien.²⁴

Müttererwerbstätigkeit blieb im Wirtschaftsboom der 1950er und 1960er Jahre umstritten. Das Angebot von Teilzeitarbeitsplätzen für Ehefrauen und Mütter wurde zwar ausgebaut,²⁵ zugleich lancierten aber Kinderärzte und Sozialwissenschaftler öffentlichkeitswirksam eine Debatte über „Schlüsselkinder“ und deren erwerbstätige „Rabemütter“,²⁶ die ihre Zeit statt den Kindern „dem Götzen Lebensstandard“²⁷ opferten. Dabei blieb der Bezugsrahmen explizit oder implizit immer die DDR. Die Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen spitzte den Systemgegensatz 1957 mit der Frage zu: „Wollen wir eine Staatsjugend oder eine Kindheit haben? Wollen wir im Sommer Pionierlager oder Ferien haben?“²⁸

DDR: Politischer Umbruch und ökonomischer Zwang

In der DDR wurde ein Bruch mit den alten Strukturen betrieben, der hier mit den Stichworten Entnazifizierung, „Neulehrer“, Verdrängung der Kirche, Chancengleichheit und Gegenprivilegierung nur angedeutet werden kann. Die achtjährige Einheitsschule hob die traditionelle Differenzierung in Volksschule und Höhere Schule auf und brach mit dem bürgerlichen Bildungsmonopol. Die scharfe Trennung von Erziehung und Bildung wurde gelockert; Kindergärten und Schulhorte wurden erstmals in das Bildungssystem integriert und dem Bildungsministerium unterstellt. Die traditionelle Halbtagschulstruktur wurde allerdings beibehalten – vor allem aus finanziellen Gründen, aber auch, weil ein bildungspolitisches Vorbild fehlte. Die Tradition der sozialistischen Reformpädagogik der Weimarer Republik, die sich wie der „Bund

¹⁸ Vgl. H. Ludwig (Anm. 9), Bd. 2, S. 475 ff.

¹⁹ Vgl. Klaus Jörg Ruhl, *Verordnete Unterordnung. Berufstätige Frauen zwischen Wirtschaftswachstum und konservativer Ideologie in der Nachkriegszeit (1945–1963)*, München 1994, S. 138–147.

²⁰ Vgl. ebd., S. 159 f.

²¹ Vgl. z. B. H. Lechler, *Gedanken eines Arztes zur 5-Tage-Woche in der Schule*, in: *Der Evangelische Erzieher*, 1958, S. 192–195.

²² Vgl. H. Ludwig (Anm. 9), Bd. 2, S. 476ff; K. Hagemann (Anm. 8), S. 235 ff.

²³ *Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes für die erwerbstätigen Frauen*, zit. in: Mechthild Koppel, *Für das Recht der Frauen auf Arbeit. Ein Kampf gegen Windmühlenflügel in den Jahren 1945–1960*, in: „Da haben wir uns alle schrecklich geirrt. . .“. Die Geschichte der gewerkschaftlichen Frauenarbeit im Deutschen Gewerkschaftsbund von 1945 bis 1960, hrsg. v. DGB, Pfaffenweiler 1993, S. 38.

²⁴ Vgl. K. Hagemann (Anm. 8).

²⁵ Vgl. Christine von Oertzen, *Teilzeitarbeit und die Lust am Zuverdienen*, Göttingen 1999.

²⁶ Vgl. Uta C. Schmidt, „Das Problem heißt: Schlüsselkind“, in: Thomas Lindenberger (Hrsg.), *Massenmedien im Kalten Krieg*, Köln 2005.

²⁷ *Berufstätige Mütter – gefährdete Kinder*, in: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 9 (1957) 14, S. 280 f.

²⁸ *Die Fünftagewoche in der Schule*, in: *Neue Deutsche Schule*, 9 (1957) 5, S. 70 f.

Entschiedener Schulreformer“ für eine „elastische Einheits- und Arbeitsschule“ mit ganztägigem Unterricht eingesetzt hatte, wurde seit Beginn der 1950er Jahre als „bürgerlich“ abgelehnt.¹²⁹

Öffentliche Kindererziehung war fortan Staatsaufgabe. Die Familie als traditionelle Erziehungsinstanz galt als historisch belastet und somit ungeeignet, das weit reichende gesellschaftliche Umbauprojekt voranzubringen. Erstrebt wurde zumindest in der Rhetorik der SED die Gleichberechtigung von Mann und Frau; in der Praxis wurde die Zwei-Ernährer-Hausfrau-Familie zur Norm. Vor allem aus finanziellen Gründen war das Angebot an Kindergartenplätzen in der DDR mit 33 Prozent Mitte der 1950er Jahre nicht viel höher als in der Bundesrepublik. Das zumeist ganztägige Angebot für Drei- bis Sechsjährige überstieg mit 49 Prozent erst 1960 deutlich das der Bundesrepublik.¹³⁰ Auch die Zahl der Hortplätze war gering: 1958 war für nicht mehr als acht Prozent der Grundschulkinder ein Hortplatz vorhanden.¹³¹

Der institutionelle Bruch in der DDR verbunden mit der wachsenden Politisierung der Schule verstärkte im Westen die reformfeindliche Haltung im Bildungswesen. Dort wurde die Kollektiverziehung im Staatssozialismus mit der NS-Gemeinschaftserziehung gleichgesetzt.¹³² Die DDR-Regierung, so etwa 1955 die katholische Zeitschrift „Pädagogische Welt“, wolle die Kinder von der Familie „entfremden“ und sie durch „stete, ganztägige Erziehung zu freiwilligen Sklaven kommunistischer Herrschaft machen, die das Instrument ihrer Unfreiheit, den totalitären Staat, ‚bis zum Äußersten‘ verteidigen“.¹³³ Im Osten, der hinsichtlich der Egalisierung von Bildungschancen zunächst eine Schrittmacherefunktion übernahm, feierte man die eigene

Schulentwicklung als zukunftsweisend und modern. Dem Westen warf man vor, er habe im Interesse „klerikaler und bürgerlicher Kreise“ das sozial exklusive dreigliedrige Schulsystem restauriert und dies mit der undemokratischen Begabungstheorie legitimiert – eine Kritik, welche die Schwachstellen der westdeutschen Schulsituation durchaus traf.¹³⁴

Bundesrepublik und DDR: Reformen und Rückschritte

Bildung wurde – ausgelöst durch den „Sputnikschock“ – allgemein zum Schlüsselthema in der Ost-West-Konkurrenz und damit zum zentralen Austragungsort des Systemwettbewerbs.¹³⁵ Ein Feld der Reformdebatten war die Schulzeitpolitik. Die ganztägige Schulform wurde in beiden deutschen Staaten unter dem Slogan „Schule der Zukunft“ intensiv erörtert und erprobt, konnte sich aber hüben wie drüben nicht durchsetzen.

In beiden deutschen Staaten fiel die nachhaltige Weichenstellung in Richtung eines Halbtags- oder Ganztagssystems in die 1960er und 1970er Jahre. In der DDR trafen mehrere Entwicklungen zusammen, welche die Ganztagerziehung auf die politische Tagesordnung setzten: Erstens wurde aufgrund der zunehmenden Abwanderung in den Westen, vor allem von qualifizierten Arbeitskräften, eine stärkere Einbeziehung vor allem von Hausfrauen und Müttern ins Erwerbsleben erforderlich. Zweitens wurde das ehrgeizige bildungspolitische Ziel verfolgt, für alle Schüler die „10-klassige allgemein bildende polytechnische Oberschule“ einzuführen. Dem Schulhort wurde eine neue Funktion zugeschrieben: Nicht mehr der Gedanke von Aufbewahrung und Aufsicht stand im Mittelpunkt, sondern das bildungsökonomische Argument. Mit Hilfe des Horts war der Lernprozess, der ganz auf die technische Revolution ausgerichtet werden sollte, zu inten-

¹²⁹ Vgl. H. Ludwig (Anm. 9), Bd. 1, S. 255–281.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 235; vgl. Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV/II: DDR, München 1998.

¹³¹ Vgl. Monika Mattes, „Time Politics“ in the East German Education System in the 1960/70s, in: Karen Hagemann/Konrad H. Jarausch/Cristina Alleman-Ghionda (eds.), Time Policies: Child Care and Primary Education in Post-War Europe, New York-Oxford 2009 (i. E.).

¹³² Vgl. K. Hagemann (Anm. 8), S. 233 f.

¹³³ Staatlich organisierte „außerschulische Erziehung“, in: Pädagogische Welt, 9 (1955) 10, S. 555 f.

¹³⁴ Vgl. zum Beispiel Herbert Mahr, Politischer Klerikalismus und Militarismus des westdeutschen Erziehungswesens, in: Pädagogik, 15 (1960) 11, S. 1031–1039.

¹³⁵ Vgl. Ralf Jessen, Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung, in: Heinz Gerhard Haupt (Hrsg.), Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel, Göttingen 2004, S. 209–231.

sivieren. Alle Kinder sollten den zehnklassigen Schulabschluss erreichen, „Arbeiter- und Bauernkinder“ speziell gefördert und die hohe Sitzenbleiberquote gesenkt werden.¹³⁶ Drittens beförderte die Rezeption sowohl sowjetischer als auch westdeutscher Diskurse zur Reformpädagogik die Debatte über Ganztags-erziehung. In der Sowjetunion wurden seit 1957 „Tagesschulen“ und „Gruppen des verlängerten Tages“ gegründet, seit 1959 zudem verstärkt Internate. Schule wurde zum zentralen Feld, auf dem die pädagogische Vision des „Neuen Menschen“ realisierbar erschien. Als Mittel hierzu wurde die zeitliche Ausweitung des staatlichen Erziehungseinflusses und eine moderne curriculare Mischung aus kognitivem Lernen, Sport und kulturellen sowie sozialen Aktivitäten propagiert. Zugleich wurde die reformpädagogische Debatte in Westdeutschland aufmerksam verfolgt.¹³⁷ Da hier mit der Ganztags-schule primär das Ziel verfolgt wurde, Kindern allein erziehender Eltern und aus sozial benachteiligten Familien eine ganztägige Betreuung und Bildung zu bieten, kritisierten DDR-Bildungsexperten die ersten „Tagesheimschulen“, die in der Bundesrepublik Mitte der 1950er Jahre gegründet wurden, als „Arme-Leute-Schulen“. Sie setzten ihnen selbstbewusst das Konzept der „Tagesschule“ als Ort „planmäßiger und systematischer Erziehung“ entgegen.¹³⁸

Ende 1959 zeichnete sich ab, dass die DDR dem sowjetischen Beispiel folgen würde. Bis 1966 sollten alle allgemeinbildenden Schulen in Tagesschulen umgewandelt werden. Das ZK der SED verfolgte dabei allerdings eine heimliche Agenda: Die Tagesschule war nur als Zwischenstadium gedacht, dem in den 1980er Jahren flächendeckend Internatsschulen folgen sollten. Anfang 1960 initiierte Walter Ulbricht eine Kampagne, mit der eine Gründungswelle von Tagesschulen angestoßen werden sollte.¹³⁹ In der Bevölkerung stieß

die Kampagne auf massiven Widerstand. Die Kirchen, aber auch viele Eltern, Ärzte und Lehrer kritisierten mit ähnlichen Argumenten wie im Westen die schulische Ganztags-erziehung: Die Tagesschule zerstöre die Familie, beschränke das Elternrecht auf das Kind und überanstrengte die Kinder. Viele Lehrer verteidigten zudem ihre berufsständischen Interessen. Sie lehnten es ab, erzieherische Aufgaben zu übernehmen.¹⁴⁰

Der Plan, die Tagesschule flächendeckend einzuführen, wurde bereits im Sommer 1960 gestoppt. Hauptgrund war die fehlende Finanzierung. Das Ministerium für Volksbildung hatte es versäumt, mit der Staatlichen Plankommission die benötigten Personal- und Sachmittel detailliert abzustimmen. Hinzu kam unerwarteter gesellschaftlicher Widerstand: Die DDR geriet in eine sich zuspitzende gesellschaftliche und wirtschaftliche Krise. Der Anteil von Lehrern und Ärzten unter den DDR-Flüchtlingen war sprunghaft gestiegen. Im ZK wurde dies als Reaktion auf die Tagesschulkampagne interpretiert.¹⁴¹ Ungeachtet dessen wurden bis 1966 immerhin 163 Tagesschulen eröffnet; in der Bundesrepublik bestanden zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als 36.¹⁴²

Nach dem Mauerbau im August 1961 stellte sich die Frage der Ganztags-erziehung in der DDR neu. Das weibliche Arbeitskräftepotential musste noch dringender als zuvor ausgeschöpft werden.¹⁴³ Unter dem Begriff „Tageserziehung“ setzten die Verantwortlichen auf die kostengünstigere Kombination aus Schule und Hort. Das Bildungsgesetz von 1965 sah ein enges Zusammenwirken von Lehrerschaft, Erziehungspersonal, Betrieben sowie den staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen Junge Pioniere und FDJ vor – ein Zusammenwirken, das in der Praxis nicht selten als konkurrierendes Nebeneinander beklagt wurde.¹⁴⁴

Die Zahl der Kindergarten- und Hortplätze wurde zügig ausgebaut. Der Anteil der Drei- bis Sechsjährigen in einem Kindergar-

¹³⁶ Vgl. M. Mattes (Anm. 31).

¹³⁷ Vgl. H. Ludwig (Anm. 9), Bd. 1, S. 255–281.

¹³⁸ Vgl. Horst Drewelow, *Die Schule der Zukunft. Die Tagesheimschule in der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Ganztags-erziehung*, Berlin (Ost) 1962, S. 49.

¹³⁹ Vgl. ausführlicher in: M. Mattes (Anm. 31), sowie Birgit Gebhardt, *Die Tagesschule der DDR*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1993) 6, S. 991–1006; Gert Geißler, *Ganztags-schule in der DDR*, in: *Jahrbuch Ganztags-schule*, (2004), S. 160–170.

¹⁴⁰ Vgl. M. Mattes (Anm. 31).

¹⁴¹ Vgl. B. Gebhardt (Anm. 39), S. 1002.

¹⁴² Vgl. K. Hagemann (Anm. 8), S. 235.

¹⁴³ Vgl. dazu Heike Trappe, *Emanzipation oder Zwang? Frauen in der DDR zwischen Beruf und Familie und Sozialpolitik*, Berlin 1995.

¹⁴⁴ Vgl. M. Mattes (Anm. 31).

ten stieg von 53 % im Jahr 1965 auf 85 % im Jahr 1975 und erreichte fünf Jahre später 92 %. Parallel dazu stieg die Frauenerwerbsquote von 54 % im Jahr 1953 auf 66 % im Jahr 1970 und 73 % im Jahr 1980 an.¹⁴⁵ Die ganztägige Betreuung und Erziehung von Kindern wurde in der DDR zur gesellschaftlichen Normalität.

In der Bundesrepublik setzte der seit Ende der 1950er Jahre unter dem Schlagwort „Bildungskatastrophe“ diskutierte Rückstand in der Bildungsentwicklung, der zunehmend selbst von den Unionsparteien anerkannt wurde, erhebliche Reformkräfte frei.¹⁴⁶ Die Abgrenzungsrhetorik zur DDR verlor an Bedeutung. Schule wurde nun primär unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten als zentraler Ort zur Herstellung sozialer Chancengleichheit diskutiert.

Dementsprechend schlug der Deutschen Bildungsrat den Ausbau der Vorschulerziehung und der Ganztagsschule mit bildungsökonomischen Argumenten vor. Beides sollte zur besseren „Ausschöpfung der Bildungsreserven“ und zu mehr „Chancengleichheit“ beitragen.¹⁴⁷ 1968 verabschiedete er eine Empfehlung zur „Errichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen“. Der Bildungsgesamtplan von 1973 formulierte als Ziel, dass bis 1980 15 % und bis 1985 30 % aller allgemeinbildenden Schulen ganztägig sein sollten.¹⁴⁸ Die Zahl der Ganztagsschulen, die als „Versuchsschulen“ gegründet wurden, stieg bis 1977 auf 311, bis 1987 auf 562; damit waren allerdings nicht mehr als fünf Prozent aller Schulen ganztags geöffnet. 246 dieser Schulen wurden privat betrieben, nur 44 waren Grundschulen. Die Bundesländer mit der höchsten Zahl an Ganztagsschulen waren 1988 Bayern (192), Nordrhein-Westfalen (117) und Baden-Württemberg (116), doch während in Bayern und Baden-Württemberg die Mehrzahl der Ganztagschulen private Träger hatte, wurden sie in NRW überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert.¹⁴⁹

Zunächst fanden die ganztägigen Schulversuche breite Unterstützung.¹⁵⁰ In Expertengremien galt die „Ganztagsschule“ im Bildungsdiskurs der 1960er Jahre als angemessene Schulform der „modernen Industriegesellschaft“. Auch die Kindergartenerziehung wurde ausgebaut. Die Betreuungsquote der Drei- bis Sechsjährigen stieg zwischen 1970 und 1980 von 38 % auf 79 %, allerdings waren mehr als 80 % der Einrichtungen nur halbtags offen. Ein systematischer Ausbau der ganztägigen Kindergarten- und Vorschulerziehung stand nie zur Diskussion. Kindergärten wurden als Familien ergänzende, nicht aber Familien ersetzende Bildungseinrichtungen propagiert. Die wenigen Ganztagsplätze standen weiterhin ausschließlich Kindern aus „Problemfamilien“ offen. Gleiches galt für die Horte: Sie wurden nie von mehr als fünf Prozent der Grundschulkinder besucht.¹⁵¹

Nach dem Ende der Großen Koalition 1969 setzten heftige ideologische Kontroversen über die Bildungspolitik ein, in deren Zentrum die ganztägige Gesamtschule stand. Die Unionsparteien nutzten erneut das Negativklima der DDR und denunzierten die ganztägige Gesamtschule als „sozialistische Einheitschule“, die sie vehement ablehnten.¹⁵² Hinzu kam im Kontext wachsender ökonomischer Probleme in den 1980er Jahren der Finanzierungsvorbehalt: Bildungspolitische Großplanungen wie die Einführung der Ganztagschule galten als nicht mehr finanzierbar.¹⁵³ Der Vergleich mit anderen westeuropäischen Ländern wie Frankreich und Schweden zeigt aber, dass eher mangelnder politischer Wille zu Strukturreformen den Ausschlag gab. Statt ganztägige öffentliche Erziehung zu fördern, wurde von Politikern aller Parteien Müttern die Teilzeitarbeit empfohlen. Ein ganztägiges Betreuungsangebot existierte 1988 nur für

¹⁴⁵ Vgl. K. Hagemann (Anm. 8), S. 236–241.

¹⁴⁶ Vgl. Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten-Freiburg i. Br. 1964.

¹⁴⁷ Vgl. H. Ludwig (Anm. 9), Bd. 2, S. 534–566.

¹⁴⁸ Vgl. Heinz-Jürgen Ipfling/Ulrike Lorenz, Schulversuche mit Ganztagsschulen, Mainz 1979, S. 9 f.

¹⁴⁹ Vgl. Karen Hagemann, A West German „Sonderweg“: Women, Work and the Time Politics of Public Child Care and Schools, in: dies. u. a. (Anm. 31).

¹⁵⁰ Vgl. H. Ludwig (Anm. 9), Bd. 2, S. 545 ff.

¹⁵¹ Vgl. K. Hagemann (Anm. 8), S. 236.

¹⁵² Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, 25 Jahre Gesamtschule – ein Rückblick, in: Herbert Gudjons/Andreas Köpke (Hrsg.), 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland, Bad Heilbrunn 1996, S. 63–78.

¹⁵³ Vgl. Tino Bargel/Manfred Kuthe, Ganztagsschule, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1991, S. 2.

einen sehr kleinen Teil.¹⁵⁴ Zwar besuchten 79 Prozent aller Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren einen Kindergarten, von diesen waren aber mehr als zwei Drittel nur halbtags geöffnet. Vier Prozent aller Grundschulkinder wurden in einer Ganztagsschule unterrichtet, und weitere fünf Prozent konnten einen Schulhort besuchen. Das Halbtagsmodell setzt eine private Betreuung (in der Regel durch die Mutter) voraus, die den Kindern ein Mittagessen bereitet und die Hausaufgaben betreut. Mit dieser Zeitpolitik wurde das Leitbild der Ernährer-Hausfrau/Zuverdienerin-Familie festgeschrieben.¹⁵⁵

Im Unterschied dazu war in der späten DDR die Ganztagserziehung gesellschaftliche Normalität. 1989 besuchten 94 % der Drei- bis Sechsjährigen einen Ganztagskindergarten, und 81 % der Grundschulkinder gingen nach der Halbtagsschule in einen Hort. Die Erwerbsquote der 15- bis 64-jährigen Frauen war in der DDR mit 78 % die höchste innerhalb des Ostblocks. Der westdeutsche Vergleichswert lag bei 53 %, deutlich hinter Ländern wie Schweden (84 %), Dänemark (76 %) oder Großbritannien (63 %).¹⁵⁶

Annäherungen, Abgrenzungen und Folgen

Rückblickend fällt auf, dass die Ganztagschule seit den späten 1950er Jahren in beiden deutschen Staaten im Kontext der internationalen Bildungsreformdebatten thematisiert wurde. Bildungspolitik wurde in dieser kurzen Periode der Bildungsreformen in Ost und West als Bildungsökonomie betrieben. Planungsoptimismus und die zunehmende Bedeutung wissenschaftlicher Experten als Politikberater gehörten zu den systemübergreifenden Gemeinsamkeiten. Die Ausschöpfung der Bildungs- und Arbeitsmarktreserven zielte in der DDR vor allem auf die Frauen, in der Bundesrepublik auf die Kinder aus unteren sozialen Schichten. Anders als in der DDR war die Vereinbarkeit von Familie und Vollzeitberufstätigkeit der Mütter in der Bun-

desrepublik nie Ziel der Ganztagserziehung. Die Halbtagsstruktur von Kindergärten und Schulen wurde vielmehr bewusst genutzt, um das erstrebte Modell der Ernährer-Hausfrau/Zuverdienerin-Familie durchzusetzen.

Traditionelle kulturelle Vorstellungen zu Bildung, Erziehung und Familie, bildungspolitische Ideologien, die eine realistische Wahrnehmung der Probleme verhinderten, und politische Abgrenzung zum Osten bestimmten in erheblichem Maße die westdeutsche Bildungspolitik zur Ganztagserziehung und verhinderten, dass die Bundesrepublik Ende der 1960er Jahre, als andere westeuropäische Länder Bildungssystem und Familienpolitik zu modernisieren begannen, eine zeitgemäße Politik entwickelte.

Die Folgen zeigen sich bis heute, wurden gar durch die Wiedervereinigung noch verstärkt. Zu einem Zeitpunkt, als andere Länder die strukturelle Modernisierung ihres Bildungssystems vorantrieben, wurde das mehrgliedrige Halbtagschulmodell auch in den neuen Bundesländern zur Regel gemacht, d.h. die Einheitsschule wurde dort abgeschafft und das intensive Betreuungsangebot im Hort dramatisch abgebaut, blieb allerdings besser als im Westen. Lediglich das Angebot an ganztägigen Kindergartenplätzen blieb im Osten weitgehend unangetastet.¹⁵⁷

Damit leistet sich die Bundesrepublik vor allem in den westlichen Bundesländern eines der rückständigsten Bildungs- und Betreuungssysteme Europas. Das mehrgliedrige Halbtagssystem steht einer gleichberechtigten Einbindung von Müttern in das Erwerbsleben ebenso im Wege wie der sozialen Chancengleichheit von Kindern.

¹⁵⁴ Vgl. Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm, Was hat die Freizeit der Arztgattin mit der Halbtagschule zu tun?, in: Frankfurter Rundschau vom 23. 2. 1989, zit. nach: Heinz Günter Holtappels, Ganztagschule und Schulöffnung, Weinheim-München 1994, S. 170.

¹⁵⁵ Vgl. Chr. v. Oertzen (Anm. 25),

¹⁵⁶ Vgl. K. Hagemann (Anm. 8), S. 256 f.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 221.

Das französische Ganztagsmodell

Im Winter 2001/02 konnte man nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Untersuchung einen überraschenden, parteiübergreifenden bildungspolitischen Diskurs feststellen: Von Rita Süßmuth (CDU) bis Joschka Fischer (Grüne) wurde die Debatte um die notwendige Bildungsreform in Deutschland durch den Gedanken bereichert, dass man vom Schulmodell der französischen Nachbarn unter verschiedenen Gesichtspunkten lernen könne: hinsichtlich

Wolfgang Hörner

Dr. phil., geb. 1944; Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Karl-Heine-Straße 22b, 04229 Leipzig.
hoerner@uni-leipzig.de

seiner Struktur, die den Vorschulbereich formell in das Bildungssystem integriert, sowie seiner Organisationsform als Ganztagschule.¹

Tatsächlich unterscheidet sich das französische Bildungssystem gerade im Schulbereich in wichtigen Punkten von dem in Deutschland. Im Unterschied zur deutschen ist die französische Schule durch konsequent verstandene weltanschauliche Neutralität (*école laïque*) gekennzeichnet; ferner durch ein voll ausgebautes, mit der Grundschule verzahntes Vorschulwesen, das fast die Gesamtheit der Drei- bis Sechsjährigen erfasst, eine gemeinsame (also gesamtschulartige) Sekundarstufe I für alle Schüler (*collège unique*), eine hohe Abiturientenquote (knapp 70 Prozent eines Altersjahrgangs erreichen das Niveau der Abitursklasse, darunter allerdings knapp die Hälfte über eine Doppelqualifikation, nämlich eine gehobene berufliche Qualifikation und die allgemeine Hochschulreife) sowie durch die Organisationsform des Unterrichts als Ganztagschule.

Von diesen Besonderheiten sollen im Folgenden im Sinne der Eingangsbemerkung neben der besonderen Form des Ganztagsunterrichts in struktureller Hinsicht vor allem der Vorschulbereich und die Grundschule,

und zwar vor allem im Hinblick auf ihre Verknüpfung miteinander, genauer untersucht werden.²

Vor- und Grundschule in Frankreich

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden in Frankreich die letzten Restbestände der gymnasialen Vorklassen – die vorher mit den *lycées* (Gymnasien) ein eigenes, in sich geschlossenes, elitäres Schulsystem für das wohlhabende Bürgertum gebildet hatten – abgeschafft. Dadurch wurde die Grund- oder Primarschule (*école primaire élémentaire*) zur gemeinsamen Schule für alle Kinder. Man kann dies als erstes Ergebnis der Verwirklichung des Gleichheitsprinzips in der Schulpolitik ansehen, das seit der Französischen Revolution propagiert wurde, sich aber aus verschiedenen Gründen bis dahin nicht verwirklichen ließ. Der nächste bildungspolitische Schritt zur Chancengleichheit bestand darin, dass die Grundschule seit 1975 auf eine einheitliche, vierjährige Sekundarstufe I für (fast) alle Schüler vorbereitet.

Die fünfjährige Grundschule markiert formell den Beginn der Schulpflicht, die wie in Deutschland in der Regel mit dem vollendeten 6. Lebensjahr einsetzt. Allerdings wird im Vergleich zu Deutschland eine frühere Einschulung vergleichsweise häufiger praktiziert. Das ist vor allem der ausgebauten Vorschule zu verdanken. Die französische Grundschule schließt nämlich an die zwar freiwillige, aber von nahezu allen drei- bis sechsjährigen Kindern besuchte Vorschuleinrichtung (*école maternelle*) an, die im Gegensatz zu Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in das Schulsystem integriert ist und der zentralen staatlichen Schulverwaltung untersteht. Damit ist sie wie die Pflichtschule ein flä-

¹ Noch zwei Jahre zuvor (1999) wurde in einem bildungspolitischen Workshop eines deutschen Kultusministeriums der Hinweis des Verfassers auf das mögliche Vorbild Frankreich in dieser Beziehung mit Verweis auf die ganz anderen Bedingungen in Deutschland irritiert abgetan.

² Vgl. zur Gesamtheit der Bildungsstrukturen Wolfgang Hörner, Frankreich, in: Hans Döbert/Wolfgang Hörner/Botho von Kopp/Wolfgang Mitter (Hrsg.), Die Bildungssysteme Europas, Baltmannsweiler 2004², S. 155–175, sowie ders., France, in: ders./Hans Döbert/Botho von Kopp/Wolfgang Mitter (eds.), The Education Systems of Europe, Dordrecht 2007, S. 263–283.

chendeckendes und unentgeltliches Angebot des Staates und unterscheidet sich deutlich vom deutschen Kindergarten, der zwar öffentlich subventioniert, aber unter Kostenbeteiligung der Eltern von freien Trägern organisiert wird.

Zudem hat die Vorschule, wie die Bezeichnung *école maternelle* suggeriert, neben allgemeinen Aufgaben frühkindlicher Sozialisation im engeren Sinn die Funktion, eine erste Einführung in die Kulturtechniken zu vermitteln. Auch für die Vorschule gibt es Lehrpläne wie für alle Schultypen. Als äußeres Zeichen der Integration in das Funktionssystem Schule werden deshalb schon die Dreijährigen als „Schüler“ (*élèves*) angesprochen. Die Erzieher und Erzieherinnen im Vorschulbereich (es gibt auch männliche Vertreter) haben den gleichen Status und eine gleichartige Ausbildung wie die Grundschullehrer(innen) und tragen deshalb seit den 1980er Jahren wie diese auch den prestigereichen Titel *professeur*, genau wie die Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen und an den Universitäten. Der Beginn der staatlich finanzierten und organisierten vorschulischen Erziehung wurde seit den 1980er Jahren schrittweise auf das 2. Lebensjahr vorverlegt. Heute sind bereits 40 Prozent der unter Dreijährigen „Schüler“ der *école maternelle*.¹³

Die Verzahnung von Vor- und Grundschule wurde in den 1990er Jahren weiter verstärkt. Das letzte Jahr der Vorschule und die beiden ersten Jahre der Grundschule wurden „schulstufenübergreifend“ zu einer pädagogischen Einheit „grundlegenden Lernens“ zusammengefasst. Durch diese Gliederung soll unter Einbeziehung beider Institutionen eine Flexibilisierung der Lernzeiten erreicht werden, die es dem einzelnen Schüler erlaubt, den Stoff von drei Schuljahren nach seinem eigenen Lernrhythmus entweder langsamer (in vier Jahren) oder aber schneller (in zwei Jahren) zu absolvieren. Diese Flexibilisierung erschien den Verantwortlichen besonders notwendig, da die Unterrichtsmethodik der französischen Grundschule lange Zeit als besonders konservativ galt. Neben der zentralen Vermittlung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) ist ihr didaktisches Prinzip von Anfang an die Erschließung der Welt in einer induktiv-intuitiven Weise. Diese geht

von den wahrnehmbaren Objekten aus, die durch Beobachtung, Vergleich und Verallgemeinerung auf ihre Eigenschaften untersucht werden.¹⁴ Die aus der Reformpädagogischen Bewegung kommenden, so genannten „aktivierenden Methoden“ tauchen in den offiziellen Richtlinien seit den 1960er Jahren auf, die tatsächliche Implementierung von Elementen der Reformpädagogik – als französischer Vertreter steht hier vor allem Celestin Freinet (1896–1966) – brauchte jedoch relativ lange, um auch die öffentlichen Schulen zu erreichen. Ihre Grundidee im Bereich der Grundschule ist die Öffnung des Unterrichts zur natürlichen und sozialen Umwelt, die das Interesse der Schüler und damit Lernmotivation wecken sollen.¹⁵

Aus der Sicht kritischer Reformpädagogik hat die französische Grundschule den objektiven Makel einer hohen Sitzbleiberquote: Im Jahr 2000 betrug sie 19,5 Prozent, bei allerdings konstant rückläufiger Tendenz.¹⁶ Das deutet darauf hin, dass das Problem einer zu starken Intellektualisierung der Schuleingangsphase erkannt ist. Mit der Flexibilisierung der Eingangsphase an der Schnittstelle zwischen Vorschule und Grundschule, einer Erneuerung der Unterrichtsmethoden durch die „Öffnung“ von Unterricht (d. h. das Abgehen vom Frontalunterricht) sowie die Flexibilisierung des Stundenplans je nach örtlichen Verhältnissen mit Minimal- und Maximalstundenanzahl schienen entsprechende „Heilmittel“ gefunden, die vor allem zur Auflockerung der starren Zeitvorgaben dienen sollten, die als wichtigste Ursachen für frühes Schulversagen ausgemacht worden waren. Die Innovationen wurden aber nur zögerlich implementiert. Empirische Erhebungen zur Unterrichtsmethodik zeigten einige Jahre später zwar einen Innovationschub in der Selbstwahrnehmung der Lehrenden, in Zufallsstichproben zeigte sich aber weiter die Dominanz des Frontalunterrichts.¹⁷ Als weitere diagnostische Mittel zur

¹⁴ Vgl. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France (1800–1967)*, Paris 1968, S. 278.

¹⁵ Vgl. Louis Legrand, *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchâtel 1971, sowie Jean-Pierre Serri, *Pédagogie de l'école élémentaire: Les activités d'éveil*, Paris 1977.

¹⁶ Vgl. W. Hörner 2007 (Anm. 2), S. 273.

¹⁷ Vgl. Wolfgang Hörner, *Grundschule in Europa*, in: Wolfgang Einsiedler/Margarete Götz/Hartmut Hacker/Joachim Kahlert/Rudolf W. Keck/Uwe Sand-

¹³ Vgl. W. Hörner 2007 (Anm. 2), S. 272.

Vorbeugung gegen Schulversagen wurden an den Gelenkstellen des Schulsystems (in der Eingangsstufe der Grundschule und beim Übergang zur weiterführenden Pflichtschule) „Lernstandserhebungen“ vor allem in den Kulturtechniken eingeführt, deren ernüchternde Ergebnisse Frankreich vor einem zu großen PISA-Schock bewahrten.¹⁸

Ganztägige Unterrichtsorganisation

Die französische Schule ist mit der Beschreibung ihrer Strukturen bei weitem nicht erschöpfend erklärt. Sowohl die Vor- als auch die Grundschule (und darüber hinaus alle anderen Schultypen) fallen aus deutscher Sicht dadurch auf, dass sie Unterricht erteilen, der über Vor- und Nachmittag verteilt ist. Gerade für die deutsche Reformdiskussion ist es diese Organisationsform als Ganztagschule, die im Sinne einer „guten Praxis“ auch von bildungspolitischem Interesse zu sein scheint.

Wenn man allerdings von „französischer Ganztagschule“ spricht, ist dieser Ausdruck nur im Ausland verständlich. Die meisten deutschen Beiträge zu diesem Thema¹⁹ beginnen zu Recht mit der Feststellung, dass der Begriff „Ganztagschule“ in der französischen Sprache nicht existiert. Versucht man eine Lehnübersetzung, etwa *école à plein temps* – in Analogie zum beruflichen Bildungsbereich („Vollzeitschule“) –, so versteht diesen Begriff in unserem Kontext kein Franzose. Das liegt nicht etwa daran, dass es das Phänomen nicht gibt; im Gegenteil, Schule wird in Frankreich von alters her wie selbstverständlich als Veranstaltung verstanden, die sich über den ganzen Tag erstreckt, und ist

fuchs (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn 2005², S. 43.

¹⁸ Vgl. Wolfgang Hörner, Die französische Schule nach PISA, in: PädForum: Unterrichten – Erziehen, 31 (2003) 3, S. 143–145, sowie ders., Neue Formen der Leistungsmessung als bildungspolitische Innovationsstrategie. Das Beispiel Frankreich, in: Hans Döbert/Hans-Werner Fuchs (Hrsg.), Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich, Münster 2005, S. 149–155.

¹⁹ So z. B. Christian Alix, „Schule und Ganztagschule sind identisch“. Frankreichs Schulsystem in der Praxis – ein Blick nach Marseille, in: Bildung und Innovation (Onlinemagazin) vom 14. 8. 2003, www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=217 & (20. 4. 2008), oder Mechthild Veil, Ganztagschule mit Tradition: Frankreich, in: APuZ, (2002) 41, S. 29–37.

per definitionem Ganztagschule. Eine „Vormittagschule“ – die in Deutschland im Übrigen ja ohne Mittagspause faktisch bis 14 Uhr nachmittags dauert – ist in Frankreich undenkbar.

Im französischen Kontext geht es im engeren Sinne um Ganztagschule, nicht um eine para- oder perischulische (sozialpädagogische) Ganztagsbetreuung, obgleich es die zusätzlich auch gibt. Das macht die Besonderheit der französischen Situation aus, die viele wohl meinende deutsche Pädagogen dazu veranlassen könnte, mit einem pauschalen „Unvergleichbarkeitstopos“ zu erklären, dass man hier auf keinen Fall ein Beispiel für *best practice* finden könne, denn „bei uns“ sei so etwas schon aus schulstrukturellen Gründen nicht realisierbar. Ziel dieser Ausführungen soll es gerade sein, angesichts eines deutschen, primär sozialpädagogisch geprägten Begriffs der „offenen Ganztagschule“ als freies Nachmittagsangebot für die Leistungsschwächeren zu zeigen, dass in Frankreich schon im Ansatz offensichtlich eine andere, ebenso erwägenswerte, erweiterte Definition von Schule anzutreffen ist, die sich von unserem engeren Verständnis unterscheidet. Das bedeutet: Der Leser soll, wie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gerne gesagt wird, eine Kontingenzerfahrung erleben, d. h. die Erfahrung, dass das, was (in seinem Land) so ist, wie es ist, auch ganz anders sein könnte (wie die fremde Erfahrung zeigt).

Ursprung der Ganztagschule

Der Ursprung der französischen Schulorganisation im Hinblick auf den Ganztagsunterricht liegt am Ende des 19. Jahrhunderts in der radikalen Emanzipation der sich konstituierenden „laizistischen“ Schule von der Vormundschaft der katholischen Kirche. Die „Befreiung“ aus der Vormundschaft der Kirche bedeutete vor allem, dass der Religionsunterricht aus der Schule verbannt wurde, um den Einfluss des oft „republikfeindlich“ eingestellten Klerus von der Schule fernzuhalten.

Daraus ergaben sich zwei schulorganisatorische Konsequenzen, die noch heute spürbar sind. Es ist zum einen die Organisation der Schule als Ganztagschule: Der quasi-religiöse Eifer der republikanischen Schulreformer sah in den Primarschullehrern nichts weniger als

prêtres laïcs (weltliche Priester) und wollte deshalb einen möglichst umfassenden Einfluss auf die junge, formbare „Kinderseele“ im Sinne einer Nationalerziehung (*Éducation Nationale*) – die Einheit der Nation im Geiste der Republik – ausüben. Zum anderen aber wurde, gewissermaßen als Kompensationsangebot an die Kirche für die Verbannung des Religionsunterrichts, für die Primarstufe ein unterrichtsfreier Tag, für die Sekundarschule ein unterrichtsfreier Vormittag mitten in der Woche eingeführt. Damit sollte den Eltern, die es wünschten, die Möglichkeit gegeben werden, ihr Kind in den kirchlichen Unterricht außerhalb der Schule, in den Räumen der Kirche zu schicken. Um die vorgesehene Wochenstundenzahl trotz des schulfreien Tags mitten in der Woche zu halten, blieb der Schulverwaltung keine andere Wahl, als den Unterricht in Ganztagsform in den verbleibenden Tagen einzuführen. Und noch ein Umstand legte den Ganztagsunterricht auch unter quantitativen Gesichtspunkten nahe: Im agrarisch geprägten Flächenstaat galt es, den Unwillen der bäuerlichen Bevölkerung gegen die schrittweise durchgesetzte Schulpflicht dadurch zu besänftigen, dass sozusagen als Kompromiss sehr lange Sommerferien eingeführt wurden (fast zehn Wochen), damit die Kinder in der Erntezeit helfen konnten. Die Komprimierung der Jahresarbeitszeit kam ohne die Verlängerung des Unterrichtstages über den Vormittag hinaus gar nicht aus.

Der Schultag der Kinder war auf diese Weise am Arbeitstag der Erwachsenen orientiert. Das hatte deutliche Rückwirkungen auf das gesellschaftliche Leben. Tatsächlich hat Schule in Frankreich einen ungleich stärkeren Stellenwert im gesellschaftlichen Leben als in Deutschland. Das sieht man nicht nur darin, dass die *rentrée*, der Wiederbeginn der Schule nach der Sommerpause, zugleich eine Zäsur im gesellschaftlichen Leben ist – so gibt es die *rentrée littéraire*, wo die neuen Bücher vorgestellt werden, oder die *rentrée politique*, wo die politischen Kontroversen nach der Sommerpause wieder aufgenommen werden –, sondern auch in Phänomenen wie dem höheren Stellenwert der Schule in der Publizistik, messbar etwa in den hohen Auflagen der Zeitschrift „Le Monde de l'Éducation“ oder der Anteilnahme auch der Tagespresse an den Inhalten der Abiturprüfung.¹⁰

¹⁰ Vgl. W. Hörner 2003 (Anm. 8).

Da das Prinzip der Ganztagsschule bis heute für die gesamte Schulzeit vom Vorschulbereich bis zu den Postabitursklassen gilt, bedeutet das, dass der Staat quasi als Nebeneffekt der ursprünglich beabsichtigten politischen Sozialisationsfunktion für Unterricht und Kinderbetreuung einen zuverlässigen Rahmen vorgibt, auf den die Familien bei der Planung ihres Arbeitslebens bauen können. Die staatliche Schulorganisation wirkt sich sehr stark familienpolitisch aus. Wie sieht es um die zeitliche Struktur dieses Ganztagsangebotes aus?¹¹

Auf der Ebene der Vorschule haben die angebotenen organisatorischen Modelle mit ihren Varianten unterschiedlicher Öffnungszeiten in der Regel eine sechsstündige „Schulzeit“ gemeinsam, die gleichmäßig auf Vormittag und Nachmittag verteilt ist. Darüber hinaus gibt es in etwa einem Drittel der Vorschuleinrichtungen zusätzliche Betreuungsangebote vor Beginn und nach „Schluss“. Dieses Zusatzangebot war allerdings in 40 Prozent der recherchierten Fälle kostenpflichtig. Zwei Drittel der Vorschuleinrichtungen bieten einen Mittagstisch an, der kostenpflichtig, wenn auch durch Subventionen verbilligt ist. Um verbreitete deutsche Vorstellungen von der grausamen „Verschulung“ der französischen *école maternelle* und den vermeintlich hoffnungslos überforderten französischen Vorschulkindern zu differenzieren: Unterrichtsähnliche Veranstaltungen mit Ansätzen strukturierten Lernens finden dort nur in den letzten beiden Jahren (also für die Vier- bis Sechsjährigen) im Umfang von etwa zwei Stunden am Tag statt. Die ersten Jahre (und die verbleibende Zeit in den späteren Jahren) sind dem Spiel und (im weitesten Sinn) der Gewöhnung an das Gemeinschaftsleben (im Sinne einer vorschulischen Sozialisation) gewidmet.

Trotz dieser relativen Betreuungsichte bleiben für den Vorschulbereich – wie für den Rest der Schulzeit – zwei Probleme: der ur-

¹¹ Vgl. zum folgenden Christoph Kodron, Zeit für Schule: Frankreich, in: Hans-Günther Hesse/ders., Zeit für Schule: Spanien Frankreich, Weinheim 1991, S. 16 ff.

sprünglich für den Religionsunterricht vorgesehene freie Tag, soweit er nicht auf den Samstag gelegt wurde, und die langen Sommerferien. Das Problem des freien Tages wird von den befragten Eltern pragmatisch gelöst – über kostenpflichtige kommunale Angebote oder private Lösungen, in denen die Oma (falls nicht mehr berufstätig) eine Rolle spielt. Für die Sommerferien, die den Familienurlaub überschreiten, werden bereits für die Zwei- bis Dreijährigen, aber zunehmend auch für die älteren Kinder „Ferienkolonien“ eingerichtet, die von privaten und kommunalen Trägern oder anderen gesellschaftlichen Gruppen (z. B. kirchlichen oder laizistischen Verbänden) angeboten werden.

Naturgemäß wird der Unterrichtscharakter der Ganztagschule mit dem Übergang in die Grundschule – als Teil des Pflichtschulbereichs – wesentlich deutlicher. An den Strukturprinzipien des Schultages ändert sich indes wenig. Der Schultag dauert – mit örtlichen Varianten – von 8 bis 12 und von 14 bis 16 oder 17 Uhr. Für den Primarbereich ist die Gruppierung der Unterrichtsstunden flexibel, die Regel sind jedoch Unterrichtseinheiten von 55 Minuten (die übliche französische Unterrichtsstunde). Eine ähnliche Zeitstruktur gilt auch für die Sekundarstufe I, dem oberen Bereich der Pflichtschule. Zehn Prozent der Unterrichtszeit kann in klassenübergreifenden Projektunterricht „investiert“ werden. Es handelt sich also ausdrücklich nicht um klassischen Frontalunterricht.

Ganztagschule bedeutet nicht nur die quasi selbstverständliche Möglichkeit des Mittagessens in der Schule (unter entsprechender Aufsicht), die von mehr als der Hälfte der Schüler genutzt wird, sie betrifft auch beaufsichtigte Einzelarbeit (*étude surveillée*) im Anschluss an den Unterricht, die auch der Fertigstellung von Hausaufgaben gewidmet sein kann. Sie impliziert schließlich eine große Anzahl von Arbeitsgemeinschaften (Neigungsgruppen), die als „sozialerzieherische Tätigkeiten“ im *Foyer Socio-Éducatif* (Sozialerzieherisches Zentrum) vor allem, aber nicht nur im verbleibenden Teil der Mittagspause durchgeführt werden. Dazu gehören etwa Theater-AGs, die Herstellung der Schülerzeitung, der UNESCO-Club oder antirassistische Arbeitsgemeinschaften. Als Animateure wirken in der Regel die Lehrkräfte der Schule. Eine Besonderheit sind in

diesem Zusammenhang die Sportgruppen, die, zusammengefasst im Nationalen Schul- und Universitätssportverband (*Union Nationale des Sports Scolaires et Universitaires*), den eigentlich schulfreien Mittwochnachmittag nutzen, aber von den Sportlehrern der Schule geleitet werden. Sie werden stark nachgefragt. *Étude surveillée* gibt es auch im Anschluss an den Unterricht vor allem für schwächere Schüler (Erledigung von Hausaufgaben, Nacharbeiten des Schulstoffs). Das „Selbststudium“ wird entweder von schulischem Personal angeleitet oder aber von der Kommune getragen. Im Kontext des ehrgeizigen politischen Ziels der Steigerung der Abiturientenzahlen kommt diesem Bereich schon früh eine wachsende Bedeutung zu, da hier die Grundlagen für die späteren Chancen gelegt werden, zur Hochschulreife zu kommen. Ohne den vollständigen Abschluss der Pflichtschule (die mittlere Reife) gibt es keine Chancen auf das Abitur.

In die Schule voll integriert ist das CDI (*Centre de Documentation et d'Information* – Dokumentationszentrum). Das CDI mit seiner räumlichen und sächlichen Ausstattung ist eine entscheidende Stütze, ohne die eine selbständige Arbeit der Schüler im Rahmen der Ganztagschule nicht möglich wäre. Neben der sächlichen Ausstattung an Büchern, Medien und Lernhilfen gibt es dort eine Fachkraft als Anlauf- und Beratungsstelle, die zum Personal der Schule gehört.

Die französische Schule beschäftigt nicht nur Lehrer, sondern eine breite Palette von pädagogischem Hilfspersonal, welche die Lehrer in ihrer Tätigkeit unterstützen. Durchschnittlich ist mehr als ein Viertel – nach einer Fallstudie¹² genau 28 Prozent – des Personals an einer Schule pädagogisches Hilfspersonal. Die Lehrer sind ausschließlich mit Unterricht betraut (wozu auch die fakultativen Arbeitsgemeinschaften gehören). Die Pausenaufsicht, die Aufsicht beim Mittagessen und in der selbständigen Arbeit übernehmen *Surveillants*. Der Koordinator dieses pädagogischen Hilfspersonals, der frühere *Surveillant Général*, trägt inzwischen den pädagogisch korrekten Namen *Conseiller Principal d'Éducation* (Haupterziehungsberater). Die Aufsichtsangestellten sind in der Regel Studierende des Lehramts, oft auch solche, die ihr Fachstu-

¹² Vgl. Chr. Alix (Anm. 9).

dium abgeschlossen, aber den Zugangswettbewerb zur Aufnahme in die Referendarausbildung noch nicht geschafft haben. Sie bekommen den gesetzlichen Mindestlohn (derzeit knapp 1000 Euro netto).

Die Notwendigkeit der Stellung von Aufsichtspersonal lässt auch das Ministerium bei der Einführung neuer „Jobtypen“ kreativ werden. Neben der Kategorie der *Surveillants*, heute mit der korrekten Bezeichnung *Maitre d'Internat – Surveillant d'Externat* (MISE), die 28 Stunden Aufsicht in der Woche führen, wurden 1997 als Maßnahme gegen die Jugendarbeitslosigkeit *aide-éducateurs* (Erziehungshelfer) ins Leben gerufen, die einen anderen arbeitsrechtlichen Status haben und 35 Stunden arbeiten. Nach dem Auslaufen dieser „Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen“ wurde 2003 eine neue Kategorie geschaffen, die Erziehungsassistenten (*assistants d'éducation*), die mittelfristig die anderen Kategorien ersetzen sollen. Deren arbeitsrechtlicher Status ist umstritten. Nach der Darstellung des Ministeriums sollen die Verträge aber so flexibel gehandhabt werden können, dass durch die Übernahme von Teilzeitverträgen ein erfolgreiches Weiterstudium möglich ist. Sie sind auch als Begleiter für die Integration behinderter Schüler in Regelklassen vorgesehen.

Probleme der Schulorganisation

Probleme, die nicht zu übersehen sind, zeigt die Schulorganisation in Frankreich allerdings auch. So kann der lange Schultag gerade für die kleineren Kinder sehr anstrengend sein. Christoph Kodron¹³ hat in seiner Studie nachgerechnet, dass manche Kinder im Vorschulbereich unter Einschluss der zusätzlichen Betreuungsangebote mehr als neun Stunden „in der Schule“ sind. In der Grundschule wurde seit den 1970er Jahren versucht, der intellektuellen Ermüdung der Kinder dadurch zu begegnen, dass in die Nachmittagsstunden weniger abstrakte Fächer (*disciplines d'éveil*, d.h. Sachunterricht bzw. Milieustudien¹⁴) und sportliche bzw. musische Aktivitäten gelegt wurden. Auch wenn diese reflektiertere Stundenplangestaltung vielleicht nicht auf der ganzen Linie zu überzeugen vermag, sei daran erinnert, dass auch die deut-

sche Schule das Problem der unproduktiven „6. Stunde“ kennt.

Die Probleme, die durch die vielleicht archaisch anmutenden Gepflogenheiten des freien Mittwochs (im Primarbereich) bzw. des freien Mittwochnachmittags (im Sekundarbereich) entstehen, die allerdings heute auch zunehmend von Koranschulen genutzt werden, bereiten vor allem den berufstätigen Müttern oder den Alleinerziehenden besonderes Kopfzerbrechen. Man versucht diese Probleme „familienfreundlicher“ dadurch zu lösen, dass man durch einen Beschluss der Schulkonferenz den freien Tag auf den Samstag legt. Die Entscheidung darüber liegt also beim Mitbestimmungsorgan der Schule. Wo allerdings, oft aufgrund kirchlichen Widerstands, neben dem freien Samstag auch der Mittwoch zusätzlich frei bleibt, also faktisch eine Viertagewoche entsteht, wird nicht nur das Betreuungsproblem nicht gelöst, es entsteht auch ein curriculares, da der Stoff auf einen Schultag weniger in der Woche konzentriert werden muss. Hier hilft die neuerdings erfolgte leichte Kürzung der Ferien nur wenig.

Interessant ist allerdings, dass die zahlreichen pädagogischen Überlegungen zur Reform der *rythmes scolaires* (also des Unterrichtsrhythmus) lediglich die interne Stundenplangestaltung zum Gegenstand haben, das Grundprinzip der Ganztagschule aber nicht berühren. Es mag deutsche Beobachter verblüffen, dass diese augenscheinlich „stressige“ französische Schulorganisation von den Schülern in der Regel nicht negativ erlebt wird. In einer bemerkenswerten empirischen Untersuchung zur Schulzufriedenheit bei deutschen und bei französischen Schulkindern¹⁵ stellen die Autoren fest, dass sich die französischen Kinder wesentlich zufriedener mit ihrer ständig präsenten, anstrengenden Schule zeigten als die deutschen mit ihrer lockereren Schulorganisation.

Schlussfolgerungen

Welche Schlüsse lassen sich aus dieser Skizze ziehen? Im wertenden Vergleich zu Deutschland ist die Existenz eines flächendeckenden Vorschulbereiches für quasi alle Drei- bis

¹³ Vgl. Chr. Kodron (Anm. 11).

¹⁴ Vgl. J. P. Serri (Anm. 5).

¹⁵ Vgl. Kurt Czerwenka, Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in Frankreich, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36 (1990), S. 849–875.

Sechsjährigen und 40 Prozent der Zweijährigen als unentgeltliches Angebot des Staates etwas, von dem deutsche Mütter, wenn sie womöglich noch alleinerziehend sind, nur träumen können. Zum zweiten gibt die Organisationsform als Ganztagsbetreuung, die über die ganze Schulzeit aufrechterhalten wird, diesem Angebot erst die richtige familien- und sozialpolitische Dimension. Durch die Ganztagschule setzt der Staat einen verlässlichen sozialen Rahmen für die Gestaltung des Arbeitslebens, ohne die Familien zu vernachlässigen. Durch beide bildungspolitischen Maßnahmen, den Ausbau des flächendeckenden und kostenfreien Vorschulbereichs und die schulorganisatorische Weiterführung in der Ganztagschule, gelingt es Frankreich, bei einer hohen Frauenerwerbsquote die höchste Geburtenrate in der EU zu haben. Dies widerlegt alle Thesen, die behaupten, dass die sinkenden Geburtenraten in Europa durch die zunehmende Berufstätigkeit der Frauen verursacht würden.

Ein Blick auf die Statistik untermauert diese Feststellung. Die französische Arbeitsstatistik gibt für 2004 an, dass 81 Prozent der Frauen in der Altersgruppe der 25- bis 49-Jährigen beruflich aktiv waren.¹⁶ Trotz dieser hohen Beschäftigungsrate lag die durchschnittliche Gesamtfruchtbarkeitsrate in Frankreich nach eurostat im Jahr 2006 bei 2,0, das ist der höchste Wert in der EU, nur Island hatte in Europa mit 2,08 eine höhere Rate. Damit haben die Französinnen die bis dahin führenden Irinnen überholt. Zum Vergleich: Deutschland hatte 2006 eine Gesamtfruchtbarkeitsrate von 1,32, Polen von 1,27, Schweden von 1,85.¹⁷ Der EU-Durchschnitt betrug 2004 1,5.¹⁸ Man kann aus diesen Indikatoren schließen, dass es Frankreich gelingt, durch Bildungspolitik erfolgreiche familienpolitische Impulse zu setzen. Das führt uns zur ersten These.

These I: Das französische Beispiel zeigt, wie man durch Bildungspolitik zugleich Familienpolitik machen kann.

¹⁶ Vgl. INSEE/Institut National de la Statistique et des Études Économiques (Hrsg.), *Données sociales. La société française*, Paris 2006, S. 225.

¹⁷ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996_3_140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=de&product=Yearlies_new_population&root=Yearlies_new_population/C/C1/C12/cab12048 (20. 4. 2008).

¹⁸ Nach INSEE (Anm. 16), S. 17.

Das französische Beispiel zeigt aber noch mehr. Schule, so resümiert Alix¹⁹ seine Darstellung, ist nicht nur Unterricht (also ein zu bewältigendes Curriculum), sondern auch „viel gemeinsam verbrachte Zeit“. Im Funktionenmodell von Schule wird dies gewöhnlich als Sozialisationsfunktion bezeichnet. Dies lässt sich in These II zusammenfassen.

These II: Schule ist nicht nur Unterricht (Curriculum), sondern auch Gelegenheit zum gemeinsamen Arbeiten und Spielen (Sozialisierung).

Das ist eine weitere zentrale Botschaft der französischen Ganztagschule, die zwar nicht neu ist, aber leicht vergessen wird. Durch die Notwendigkeit und die Chance, diese gemeinsame Zeit zu füllen, kommt hier auch das, was wir in Deutschland die sozialpädagogische Dimension nennen, zum Tragen, allerdings mit einer anderen personalen Rollenverteilung. Damit verbunden ist eine Ausdifferenzierung der pädagogischen Funktionen, die über die bloße Aufsicht zur Aufrechterhaltung der Disziplin weit hinausgeht. In der französischen Ganztagschule und insbesondere der Vorschule wurde diese erzieherische Funktion als Aufgabe des Staates als des Repräsentanten der Gesamtgesellschaft erkannt und zu realisieren versucht. Der relative Erfolg der Realisierung dieser gesamtstaatlichen erzieherischen Aufgabe in der nationalen und sozialen Integration der Jugend und in der Egalisierung gesellschaftlicher Ungleichheit – relativer Erfolg zumindest gemessen an dem bei PISA dokumentierten erschreckenden deutschen Misserfolg auf diesem Gebiet – leitet uns zu der abschließenden, vielleicht gewagtes praktisches Handeln implizierenden These.

These III: Der öffentlich finanzierte Ausbau von Ganztageseinrichtungen leistet eine wirksamere Hilfe für die positive Entwicklung der Kinder als die Erhöhung des individuellen Kindergelds, dessen sachgerechte Verwendung nicht gewährleistet ist.

Damit wird der Bogen zur ersten These geschlossen: Bildungspolitik kann wirksame Familienpolitik sein.

¹⁹ Chr. Alix (Anm. 9).

Frühkindliche Förderung und Vorschulerziehung in Großbritannien

In den vergangenen zwanzig Jahren ist Bildung zu einem Hauptthema der Politik und einem marktfähigen, umkämpften Rohstoff

Sally Tomlinson

Ph. D.; Professorin und Senior Research Fellow, Department of Educational Studies, University of Oxford, 15 Noreham Gardens, Oxford OX2 6PY, England/UK.
s@stomlinson.net

geworden, der in der globalisierten Welt als entscheidendes Instrument zur Sicherung der Produktivität und nationalen Wettbewerbsfähigkeit gilt. Das britische Schulsystem, seine Zeitpoli-

itik und die Reformierung zu einem wettbewerbsfähigen, marktorientierten System bilden einen Gegensatz zu anderen europäischen Schulmodellen, insbesondere dem deutschen.¹ In Großbritannien ist ein beständiger Strom an Initiativen und Einmischung durch die Staatsgewalt sowohl für die konservative Regierungszeit von Ende der 1980er Jahre an als auch für New Labour seit 1997 zu verzeichnen. Durch umfassende Reformen wurde erreicht, dass Kindertagesstätten (Vorschulen) sowie Grund- und Sekundarschulen zunehmend miteinander konkurrieren und teilprivatisiert wurden, wobei dem Staat weiterhin die Kontrolle über Lehrinhalte, Leistungsbewertung, pädagogische Aspekte, Schulaufsicht und Lehrerbildung obliegt. Das ehemals dezentrale System ist heute stark zentralisiert. Gleichzeitig gibt es immer wieder Vorstöße, Bildungsgrundsätze im größeren Rahmen der Kinderbetreuung und der sozialen Verantwortung zu verankern. In diesem Zusammenhang werden Förderprogramme für die Alterstufe bis zu drei Jahren, Kinderzentren, an Eltern gerichtete Fortbildungsangebote zu Erziehungsfragen sowie um Horte erweiterte Schulen vorgeschlagen, was zur Umstrukturierung des Schultages führen würde.

Mit dem Ausbau der Kinderbetreuungsangebote und einem verlängerten Schultag soll vor allem Müttern der Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht werden. Alle Erwachsenen – ob männlich oder weiblich, jung oder alt – werden zunehmend als Humankapital geschätzt, weshalb sie auf die Arbeitswelt vorzubereiten, zum Arbeiten zu ermutigen und notfalls auch zu zwingen sind. Die früher angefallenen Kosten des Wohlfahrtsstaates gelten als zu hoch und als im Wettbewerb der globalen Marktwirtschaft nicht aufrechtzuerhalten; Bildung, einst eine Säule des Sozialstaates, wird heute in Großbritannien als Vorstufe zum Wirtschaftsleben betrachtet.²

In der folgenden Skizze wird das Hauptaugenmerk auf die 2003 entwickelte „Jedes-Kind-zählt“-Agenda (*Every Child Matters Agenda*) gelegt.³ Diese verlangt die regionale Zusammenführung von Schulen, Jugendämtern, Gesundheits- und Sozialdiensten und stützt sich auf die von den Kommunalbehörden zu schaffenden Kinderämter (*Children's Services Departments*), in welche auch die Schulämter einzubinden seien. Premierminister Gordon Brown hat im Juli 2007 einen Verbund der Einrichtungen angekündigt, in dem das Bildungsministerium (*Department for Education and Skills/DfES*) in Ministerium für Kinder, Schule und Familie (*Department for Children, Schools and Families/DCSF*) umbenannt und ihm ein Fachbereich für Forschung, Universitäten und Qualifikation (*Department for Innovation, Universities and Skills/DIUS*) unterstellt werden soll.

Zeitpolitik und Bildungswesen

Das staatliche Bildungssystem in Großbritannien entstand im 19. Jahrhundert aus einem Kompromiss zwischen privaten Anbietern und Kirchen-, Wirtschafts- und Arbeiterver-

Übersetzung aus dem Englischen: Jaiken Struck, South Petherton, England/UK.

¹ Schottland gestaltet sein Bildungssystem seit 1945 größtenteils selbst, insbesondere nach der Schaffung eines eigenen Parlaments 1999. Die walisische Nationalversammlung übernahm nach 1999 die Kontrolle über das Bildungssystem; Nordirland kontrolliert ebenfalls ein eigenes System.

² Vgl. Sally Tomlinson, *Education in a Post-Welfare Society*, Berkshire 2005², und S. J. Ball, *The Education Debate*, Bristol 2008.

³ Vgl. HM Treasury, *Every Child Matters*. Cmnd 5860, London 2003.

bänden. Obwohl die allgemeinen staatlichen Schulen von Beginn an auf Ganztagsunterricht ausgelegt waren, konnte der Unterricht zunächst teilweise nur halbtags stattfinden, da die ersten Volksschulen dem Ansturm der Schüler räumlich oft nicht gewachsen waren. Anfang des 20. Jahrhunderts beschulten Volksschulen Kinder der Arbeiterklasse im Alter von fünf bis zwölf Jahren sowie weiterführende Klassen Kinder bis 14 Jahren. Oberschulen (*Grammar Schools*) versorgten die mittlere und untere Mittelschicht, während Kinder der Oberschicht gebührenpflichtige Privatschulen besuchten, die ihnen das Tor zur akademischen Bildung öffneten.

Die staatliche Schulausbildung umfasste vom beginnenden 20. Jahrhundert an auch medizinische und soziale Fürsorge, in deren Rahmen Schulspeisungen eingeführt wurden. Ab 1944 lag es im Aufgabenbereich der Gemeinden, Schüler mit „Milch, Mahlzeiten und weiteren Erfrischungen“ zu versorgen und eine Mittagsmahlzeit anzubieten. Die gebührenpflichtigen Privatschulen waren traditionell als Internate ausgelegt oder umfassten zumindest verlängerte Schultage. Ein Grund für die in staatlichen Schulen angebotene Seelsorge war die Auffassung, Volksschulen stellten ein Mittel zur Zivilisierung und Kontrolle der Arbeiterklasse dar – vor allem, solange Arbeiterinnen in Fabriken und als Dienstpersonal tätig waren. Während des Zweiten Weltkrieges arbeiteten Frauen aller Schichten außerhalb des eigenen Heims. Die Kinderbetreuung wurde ausgebaut, doch nach 1945 wurden die Einrichtungen wieder geschlossen. Die Länge des Schultages wurde indes nicht in Frage gestellt.

Ein einstimmig verabschiedetes Gesetz von 1944 verlangte mehr Chancengleichheit in der Bildung, setzte eine Trennung von Grund- und Sekundarschulen beim Alter von elf Jahren an und erhöhte das Entlassungsalter auf 15 (1973 auf 16) Jahre, behielt jedoch die Aufteilung mit elf Jahren für Ober-, Haupt- (*Secondary Modern Schools*) und einzeln Mittelschulen (*Technical Schools*) bei. Der Wiederaufbau in der Nachkriegszeit verlangte einen raschen Einstieg der Arbeiterkinder ins Wirtschaftsleben. Die einflussreiche Elite wurde weiterhin in gebührenpflichtigen Schulen außerhalb des staatlichen Systems erzogen. Das Gesetz erhöhte die sozialen Angebote – neben den Mahlzeiten

wurden der kostenlose Schultransport, Kleidergeld und zusätzliche ärztliche Untersuchungen eingeführt. Der Schultag endete gegen 16 Uhr, so dass einige Mütter einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen konnten.

In den 1960er Jahren erkannten alle Parteien die Notwendigkeit einer umfangreicheren Ausbildung für mehr junge Menschen, und es entstand eine Gesamtschulbewegung. Am Ende des Jahrzehnts hatten etwa zwei Drittel der Gemeindebehörden von einer frühen Zuteilung auf die verschiedenen Schulformen Abstand genommen, obwohl bis heute ein Drittel die Aufteilung ganz oder teilweise aufrecht erhält. Um die übrigen Oberschulen entbrannte ein Wettkampf, der mit einer Zunahme des Nachhilfeunterrichts für Kinder einherging. Die Entwicklung eines umfassenden Gesamtschulwesens verzögerte sich aufgrund der Haltung konservativer Kräfte, welche an einer Auslese anhand von „Begabung“ und überdurchschnittlicher „akademischer“ Bildung für Fach- und Führungskräfte festhielten. Die Labour-Regierung (1974/79) verfolgte eine egalitäre Agenda und verabschiedete 1975 ein Gesetz zur Gleichberechtigung der Geschlechter. Es sollte Forderungen nach gleichwertigen Gehältern und Arbeitsmöglichkeiten für Frauen unterstützen und wurde von der Frauenbewegung mitgetragen. Diese hob die Notwendigkeit für Kinderbetreuung und Krippen hervor, wenn Frauen Ganztagsstellen annehmen sollten.

Bildungsreformen 1980/1997

Ende der 1970er beschuldigten Politiker aller Parteien die Schulen, bei der beruflichen Vorbereitung der zukünftigen Arbeitskräfte versagt zu haben. 1979 übernahm die konservative Partei unter Margaret Thatcher die Regierung und begann mit dem marktwirtschaftlichen Umbau des Bildungswesens. Wettbewerb zwischen den Schulen wurde durch die freie Schulwahl zwar erreicht, bedeutete aber nur, dass Eltern ihre Wünsche angeben durften, dass die Kompetenzen der Kommunalbehörden verringert wurden bei gleichzeitiger Zunahme der privaten und betriebswirtschaftlichen Interessen im Bildungssektor und dass die Lehrinhalte und Leistungsüberprüfungen zentralistisch kontrolliert wurden. Grundschulen durften Kinder im Alter von vier Jahren in die Vorbereitungsstufe aufnehmen, al-

lerdings ohne dafür zusätzliche finanzielle Mittel zu erhalten. Aus diesem Grund fehlte es sowohl staatlichen als auch privaten Vorschuleinrichtungen an Plätzen.

Unter Thatcher veränderte sich das Verständnis von den Verantwortlichkeiten des Staates, und so wurde der Verkauf von Staatsunternehmen sowie die Leitung von Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen nach betriebswirtschaftlichen Grundsätzen möglich. Innerhalb von siebzehn Jahren verabschiedete die konservative Regierung rund zwanzig Gesetze zu Schulstrukturen und -leitung, Finanzierung, Lehrinhalten, zum tertiären Bildungsbereich sowie zur Berufs- und Lehrerausbildung. Mit der Verteilung von Kindergartengutscheinen an Eltern sollte auch die Früherziehung privatisiert werden, doch blieb dieser Ansatz erfolglos. Nach langen Gehaltsverhandlungen Mitte der 1980er Jahre legte der Bildungsminister die Stundenzahl für Lehrkräfte fest, woraufhin viele Lehrer die ehrenamtliche Mittags- und Hortbetreuung aufgaben.

Trotz des Widerstands gegen das Gesamtschulmodell wurde diese Form der weiterführenden Schulausbildung fortgesetzt. Bis zum Jahr 1990 besuchten etwa 85 Prozent aller Schüler eine Gesamtschule und strebten einen Realschulabschluss (*General Certificate of Secondary Education/GCSE*) mit 16 bzw. die Allgemeine Hochschulreife (*Advanced Level*) mit 18 an. Der Bildungsstandard, insbesondere der von Mädchen, stieg – gemessen an staatlichen Prüfungen – allmählich an. Frauen waren nun an den Hochschulen und in zuvor von Männern dominierten Arbeitsbereichen stärker vertreten, obgleich die Mehrheit weiterhin schlecht bezahlten Teilzeitbeschäftigten nachging.¹⁴

Das Schulreformgesetz von 1988 führte insbesondere für Mütter zu Schwierigkeiten. Eltern mussten für ihre Kinder fortan die Grund- und auch die Sekundarschule „auswählen“, statt sie auf eine Schule in der Nachbarschaft zu schicken. Die Mütter trugen die Hauptlast, denn meist waren sie es, die die Kinder zur nun weiter entfernten Schule transportierten.¹⁵ Die finanzielle Förderung

hing von den Schülerzahlen ab, so dass Schulen sich im Wettbewerb um die „besten“ Schüler befanden. Diese mussten einem landesweiten, staatlich anerkannten Lehrplan folgen und mit 7, 11, 14 und 16 Jahren Prüfungen ablegen; seit Anfang der 1990er Jahre werden diese Ergebnisse von Schulen und Kommunalbehörden in Zeitungen veröffentlicht. Die Bekanntgabe dieser Noten in Tabellenform sowie die Veröffentlichung von Gutachten der halbprivatisierten Schulaufsichtsbehörde förderte die Konkurrenz der Schulen. 1994 bilanzierte ein Bericht der OECD zur Schulwahl in sieben unterschiedlichen Ländern, dass eine Hauptfolge dieser Verfahrensweise die zunehmende soziale und ethnische Trennung der Gesellschaft war.¹⁶

Die Regierung versuchte, eine direkte Beteiligung des Privatsektors im Bildungswesen zu fördern, indem sie Arbeitgeber als Sponsoren für *City Technology Colleges*¹⁷ warb. Das Interesse war allerdings gering, und so wurden nur 15 gegründet. Dennoch wurde ab 1993 ein gesponsertes Fachschulsystem als Mittel zur Akquise privater Gelder präsentiert. Trotz eines staatlichen Lehrplans konnten alle Schulen – Sekundar- und später auch Grundschulen – mit Hilfe von Regierungs- und Unternehmensgeldern einen fachlichen Schwerpunkt (Technologie, Sport, Sprachen, Kunst, Musik usw.) setzen. Nach einem zögerlichen Auftakt hatten sich 2004 bereits zwei Drittel der Sekundarschulen und ein Viertel der Grundschulen spezialisiert und konnten zehn Prozent ihrer Schüler nach deren „Begabung“ für den jeweiligen Fachbereich auswählen, obgleich unklar bleibt, wie dies festgestellt wurde.

Bildungswesen, Kinderbetreuung seit 1997

Die 1997 gewählte New-Labour-Regierung machte Bildung zu einer ihrer Prioritäten. Mit Ausnahme von 2003 wurde zwischen 1997 und 2008 jedes Jahr mindestens ein Schulgesetz verabschiedet. Verordnungen, Richtlinien und Initiativen überschwemmten

¹⁴ Vgl. M. David Arnot/G. M. Weiner, *Educational Reform and Gender Equality in School*, Manchester 1996.

¹⁵ Vgl. D. Reay, *Class Work: Mothers involvement with their primary schools*, London 1998.

¹⁶ Vgl. OECD, *Schools: A Matter of Choice*, Paris 1994.

¹⁷ *Anm. der Übersetzerin:* CTS sind unabhängige, durch das Bildungsministerium und private Geldgeber aus der Wirtschaft finanzierte Schulen mit Schwerpunkt in den Bereichen Technik, Naturwissenschaften und Mathematik.

die Schulen. Das von den Konservativen propagierte Vertrauen in die Märkte, einhergehend mit freier Schulwahl, Wettbewerb zwischen Schulen und einem stärkeren Eindringen der Privatwirtschaft in Schulen und Gemeinden, wurde weiterhin akzeptiert. Wenn kommunale Behörden als nicht zufriedenstellend bewertet wurden, übernahmen private, gewinnorientierte Anbieter deren Dienstleistungen. Bildung wurde zur Handelsware. Eltern wetteiferten um die „besten“ Vor-, Grund- oder Sekundarschulen; vor allem Eltern aus der Mittelschicht entwickelten Strategien wie den Kauf ihres Hauses in unmittelbarer Nähe „guter“ Schulen. Die Regierung verpflichtete sich, „Schulvielfalt“ zu fördern, um die konkurrenzbetonte Schulwahl zu unterstützen.

Das *Schools Standards and Framework Act* von 1998 erlaubt Schulen, sich selbst als Stiftungsschule (*Foundation School*), ehrenamtlich geförderte (religiöse) Schule (*Voluntary – Aided [religious] School*) oder Gemeinschaftsschule (*Community School*) zu bezeichnen. Sie unterscheiden sich insofern, als die beiden erstgenannten ihre Gebühren selbst kontrollieren und finanzielle Mittel direkt vom Staat beziehen. Die Gründung weiterer religiös ausgelegter Schulen – mehrheitlich der anglikanischen und der römisch-katholischen Kirche unterstehend – wurde angeregt. 2002 regte Tony Blair einen neuen, als Akademie bezeichneten Schultyp an. Es handelt sich um halbprivate, „unabhängige“ Schulen, die als GmbH aufgebaut sind und durch Unternehmen, Glaubensgemeinschaften oder wohltätige Organisationen finanziert werden. Tatsächlich kontrollierten die Sponsoren nun aber auch die Lehrpläne, die Aufnahme bzw. Ablehnung von Schülern und die Anstellung von Lehrkräften. Bis 2006 waren bereits 44 Akademien eröffnet worden und bis zu 400 weitere geplant. Im selben Jahr wurden durch ein weiteres Schulgesetz *Trust Schools* eingeführt, womit alle Grund- und Sekundarschulen gemeint sind, die sich zu wohltätigen Stiftungen erklärt und sich der Kontrolle durch Kommunalbehörden entzogen hatten.

Die Ergebnisse einer Langzeitstudie zur erfolgreichen Förderung in den ersten Lebensjahren führten zur Schlussfolgerung, dass sich die Früherziehung durch die Verflechtung von Betreuung und schulischer Bildung, einem Grundlagenlehrplan für Kleinkinder

sowie den Fokus auf Familien und Kindern gewandelt habe. Sie warfen jedoch auch die Frage auf, ob der Ausbau von Betreuungseinrichtungen nicht in Wirklichkeit durch die Absicht vorangetrieben worden war, eine größere Zahl der Eltern wieder dem Arbeitsmarkt zuzuführen.¹⁸ Eine Gesetzesvorlage von 1997 sah für jedes vierjährige Kind einen Vorschulplatz, Schuleingangstests für alle Kinder, kleinere Grundschulklassen und nationale Leistungsstandards für die Altersstufen sieben und elf vor. Eines der Hauptaugenmerke lag auf dem Üben von Lesen, Schreiben und Rechnen spätestens ab dem sechsten Lebensjahr (im Gegensatz zu den meisten anderen europäischen Schulsystemen), so dass in Grundschulen täglich eine Lese- und eine Rechenstunde zur Pflicht wurde. Für die Früherziehung wurde ein Basislehrplan festgesetzt, der zu erreichende Fertigkeiten der Drei- bis Sechsjährigen nannte.

1998 wurde ein Konzept zur landesweiten Kinderbetreuung vorgestellt. Ziel war es, eine Million neuer Betreuungsplätze zu schaffen und die Zahl der Sozialhilfeempfänger um 250 000 Familien zu reduzieren, da diese Eltern nun einer beruflichen Tätigkeit nachgehen konnten. Das Vorhaben versprach erneut eine kostenfreie Schulbildung für Vierjährige und so genannte „frühkindliche Spitzenleistungszentren“ (*Early Excellence Centres*), die als Vorbild für die Integration von schulischer Ausbildung und Kinderbetreuung dienen sollten. Ein Regierungspapier, *Meeting the Child-Care Challenge*,¹⁹ versprach gebührenfreie Halbtagsplätze für eineinhalb Millionen Dreijährige. Eine Überprüfung der behördlichen Leistungen durch das Finanzministerium führte zur Veröffentlichung des *Sure Start Programme*, das in sozialen Brennpunkten die Zusammenführung von Gesundheit, Sozialeinrichtungen, Bildung und der Begleitung von Kindern vom Zeitpunkt der Geburt bis zum dritten Lebensjahr anstrebte.¹⁰

2004 wurden die Ministerien angehalten, einen Fünfjahresplan zu erstellen; das Bildungsministerium reagierte mit einem hun-

¹⁸ Vgl. K. Sylva/G. Pugh, Transforming the Early Years in England, in: Oxford Review of Education, 31 (2005), S. 11–28.

¹⁹ Vgl. DfEE, Meeting the Childcare Challenge, London 1998.

¹⁰ Vgl. DfES/Sure Start, Birth to Three Matters: An Introduction to the Framework, London 2003.

dertseitigen Papier. Die darin beschriebene Strategie war angeblich dazu geeignet, die Bildungs- und Jugendeinrichtungen zu personalisieren, Wahlmöglichkeiten zu erweitern, Serviceangebote für neue Anbieter zu öffnen, Rektoren und Schulleitern mehr Freiheiten zuzugestehen sowie die Lehrerfortbildung und die Zusammenarbeit mit Eltern, Arbeitgebern, Kommunalbehörden und gemeinnützigen Verbänden zu verbessern. Die Initiative umfasste Pläne für *Extended Schools*, die eine auch als *educare* bezeichnete Rundumbetreuung für Grundschüler von 8 bis 18 Uhr anbieten sollten. 2004 veröffentlichte die Regierung einen Zehnjahres-Kinderfürsorgeplan, der die Regierungsgrundsätze in den Kontext des sich verändernden Arbeitsmarktes einbringen, Zugänge zu privaten und ehrenamtlichen Betreuungsangeboten ermöglichen und hochwertige frühkindliche Erziehung bereitstellen sollte sowie von allen Schulen die Umwandlung in erweiterte Schulen bis 2010 verlangte. Ein weiteres Dokument von 2006 enthielt einen sechs Kapitel umfassenden Aktionsplan.¹¹

„Jedes Kind zählt“

Im Jahr 2003 legte ein Papier neue Rahmenbedingungen für Kinder und Jugendliche bis 19 Jahren fest. Die Gesetzgebung erfolgte 2004 in Form eines Kinderfürsorgegesetzes; der Schlüssel zu einer Versorgung durch vernetzte Dienste waren Kinderzentren und erweiterte Grund- und Sekundarschulen. Auf Landesebene wurde über die Einführung eines Kinderministers und einer -beauftragten nachgedacht, und auf regionaler Ebene sollten die Leiter der Jugendämter die Verantwortlichkeiten in Bildungs- und Sozialeinrichtungen zusammenführen.

Bis heute verabschiedet die Regierung Gesetze und Richtlinien zur Kinderfürsorge, den ersten Lebensjahren und zu Erziehungsfragen. Auch die Vorschläge des Zehnjahres-Kinderfürsorgeplans sollten von den Einrichtungen umgesetzt werden. Ein Schulgesetz von 2006 verpflichtete Schulen, die Einbeziehung von Randgruppen und den Gemeinschaftssinn zu fördern; ein Jugendgesetz desselben Jahres verlangte von Kommunalbehörden die Verbesserung des Wohlergehens von

Kindern unter fünf, die Bereitstellung von ausreichenden Betreuungseinrichtungen für Kinder berufstätiger Eltern sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote. Es folgte ein Papier mit dem Titel *Every Parent Matters*,¹² das umriss, auf welche Weise die Regierung Angebote förderte, die sich insbesondere an finanziell benachteiligte Eltern richteten.

Die Unmenge an Gesetzen, Richtlinien und Initiativen im Bildungswesen und der Kinderfürsorge seit 1997 und besonders seit 2003 hat unter Fachleuten für Verwirrung und Skepsis gegenüber den Motiven der Regierung gesorgt. Darüber hinaus hat sie zu Unklarheit in der Aufgabenverteilung der Schulen, Kinderbetreuungseinrichtungen und anderer Sozial-, Gesundheits- und Jugendrechtsdienste geführt. Die Maßnahmen der New-Labour-Regierung zielten besonders auf solche Eltern, die in der Beaufsichtigung ihrer Kinder als unfähig galten. Im Jugendrechtssystem konnten schon Kinder im Alter von zehn Jahren einen Bescheid wegen unsozialen Verhaltens (*Anti-Social Behavioural Order/ASBO*) erhalten und ihre Eltern mit einem Bußgeld wegen Verletzung ihrer Aufsichtspflicht belegt werden. Daneben konnten Eltern zu einer Haftstrafe verurteilt werden, wenn ihre Kinder der Schulpflicht nicht nachkamen.

Eine Untersuchung durch den nationalen Kinderschutzverein NSPCC hob hervor, dass die Gemeinden nicht länger die Aufsicht über die Schulen – vor allem die Akademien und *Trust Schools* – in ihrem Bezirk ausübten und daher von den Schulen keine Zusammenarbeit bei der Umsetzung der Ziele einer vernetzten Versorgung verlangen könnten.¹³ Es bestand außerdem Unklarheit über die Aufgabenteilung von Kinderzentren und „Sicherer-Start“-Einrichtungen, welche von der Regierung schließlich in „Sicherer-Start-Kinderzentren“ umbenannt wurden. Das Vorhaben, in jedem Ort ein solches Zentrum aufzubauen, wurde schließlich auf ein Zentrum in jedem sozial schwachen Bezirk reduziert. Trotz des Rechtsanspruchs auf gebührenfreie Kinderbetreuung sind viele Kommunalbehörden nicht in der Lage, private Kinderbetreuungseinrichtungen zu subventionieren.

¹² Vgl. DSCF, *Every Parent Matters*, London 2007.

¹³ Vgl. NSPCC, *Responding to Change: A Survey of Local Authorities Response to the Changing Policy Context of Child Protection*, London 2006.

¹¹ DfES/DWP, *Ten Year Childcare Strategy: Action Plan*, London 2006.

Das offizielle Einschulungsalter beträgt fünf Jahre, obwohl 2008 fast 70 Prozent der Vierjährigen in Programmen zur kindlichen Früherziehung untergebracht sind und die Gesetzgebung eine Änderung des Schulabgangs- oder Berufsausbildungsalters auf 18 Jahre vorbereitet. Neue Agenturen und Akteure sind in den gesamten Bereich der Bildungspolitik involviert, und die Grundschulen sind Objekt immer weiterer Anforderungen der Schulaufsichtsbehörde (*Office for Standards in Education Inspectorate/Ofsted*), die nun sowohl für die Inspektion aller Einrichtungen für Kleinst- und Kleinkinder als auch für Schulen, für die Prüfungsaufsichtsbehörde (*Qualifications and Curriculum Authority/QCA*), für die Schulentwicklungsagentur (*Training and Development Agency for Schools/TDA*) und für private Firmen wie Capita zuständig ist, die wiederum die Aufsicht über die *National Primary Strategy*¹⁴ hat.

2006 begann an der Universität Cambridge eine unabhängige Untersuchung zum Grundschulunterricht, die auf eine Dauer von vier Jahren ausgelegt ist und an der über 70 Wissenschaftler beteiligt sind. Bis heute hat diese Studie eine Reihe von Untersuchungsberichten hervorgebracht und ist zu einer weitgehend negativen Einschätzung der Reformen im Grundschulwesen gelangt. Das Fazit lautet, dass „die Regierung (...) ihre Position durch so etwas wie eine staatliche Lerntheorie gefestigt (hat). Diese basiert auf der Vorstellung, dass eine Kombination aus immer wiederkehrenden schicksalhaften Prüfungen, einem landesweiten Lehrplan und für den Rechen- und Schreibunterricht angeordneter Didaktik den Standard anheben wird.“¹⁵ Tatsächlich gibt es deutliche Hinweise darauf, dass „die Auswirkungen der verschiedenen Maßnahmen auf den Standard von Schulleistungen bestenfalls bedenklich und schlimmstenfalls negativ sind“ und dass die Qualität des Grundschulunterrichts aufgrund der Lehrplankürzungen und der Intensität der Prüfungsvorbereitung gesunken ist.¹⁶

¹⁴ *Anm. der Übersetzerin:* Capita ist eine Organisation zur Verbesserung der Standards von Lehrinhalten durch Betreuung von Lehrkräften und Schulen.

¹⁵ M. Balarin/H. Lauder, *The Governance and Administration of English Primary Education*. Primary review research briefings 10/2, Cambridge 2008; vgl. auch www.primaryreview.org.uk.

¹⁶ Vgl. E. Wyse/E. McCreery/H. Torrance, *The Trajectory and Impact of National Reform*. Curriculum and Assessment in English Primary Schools. Primary

Die Zeitpolitik des Schulwesens in Großbritannien befindet sich in einem enormen Wandel. Staatliche Ganztagskinderbetreuung vom Zeitpunkt der Geburt an, die frühzeitige Schulerziehung nach staatlicher Maßgabe, erweiterte Schulen und eine Umgestaltung des Schultages und darüber hinaus staatlich vorgeschriebene Lehr- und Lerninhalte signalisieren, dass die Regierung eine genaue Vorstellung davon hat, welche Bürger und welches Land sie regieren möchte. Bildung ist dem Druck der Weltwirtschaft untergeordnet, und die Intensität und Dringlichkeit von Innovationen reflektiert die Geschwindigkeit des Wandels dieser Wirtschaft. Großbritannien hat den Sozialstaat hinter sich gelassen und ist zu einer Marktgemeinschaft geworden, in welcher der Einzelne Konsument, Arbeitskraft und Humankapital ist. Die Schaffung einer anpassungsfähigen, berufstätigen Bevölkerung, in der alle Erwachsenen ihren Teil zum Sozialprodukt beitragen oder andernfalls damit rechnen müssen, dass soziale Leistungen gekürzt oder entzogen werden, ist eines der Hauptziele der Regierung. Das äußert sich in Phrasen, denen zufolge nur der kontinuierliche Prozess des individuellen Lernens, Umschulens und der Arbeitssuche eine konkurrenzfähige Wirtschaft hervorbringt.

Die Kinderfürsorge-Agenda, ein verlängerter Schultag und erweiterte Beschulung erleichtern es Frauen zweifellos, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen – allerdings meist in schlechter bezahlten und weniger spezialisierten Tätigkeiten –, und es bestehen für Frauen aller sozialen Schichten mehr Wahlmöglichkeiten als noch vor einer Generation. Dennoch ist die Agenda auch Teil neuerlicher Übergriffe durch den Staat, die alle Bereiche des Familienlebens und der Kindererziehung betreffen und einen Schwerpunkt auf die soziale Kontrolle von Eltern und Kindern legen, die sich nicht den Erwartungen entsprechend verhalten. Gleichzeitig bedeutet die Privatisierung weiterer Bereiche der Kinderbetreuung und des Schulwesens, dass ein großer Teil der frühkindlichen Versorgung und Beschulung nicht mehr Teil der öffentlichen Infrastruktur ist.

preview research briefings 3/2, Cambridge 2008; vgl. auch www.primaryreview.org.uk.

Zeitpolitik im schwedischen Bildungswesen

Ausgehend von Gösta Esping-Andersens Theorie des Wohlfahrtssystems ist Bildungspolitik als Aspekt der Sozialpolitik zu betrachten.¹ Die skandinavischen Länder werden oft als hervorragendes Beispiel für sozialdemokratische Wohlfahrtsstaaten genannt, die sich durch Vielseitigkeit, wirtschaftliche Transfers auf höchster Ebene

Lisbeth Lundahl

Dr. phil., geb. 1951; Professor at the Department of Child and Youth Education, Umeå University, 90187 Umeå/Schweden. lisbeth.lundahl@educ.umu.se

sowie soziale Sicherheit auszeichnen. Dieses Gesellschaftsmodell setzt Vollbeschäftigung und ein hohes Maß an innergesellschaftlicher Solidarität voraus. Im Gegensatz dazu stehen liberale wohlfahrtsstaatliche Regierungsformen, etwa die USA und Großbritannien, mit Eigenverantwortung und Marktlösungen als Grundpfeiler. Konservative Sozialstaaten schließlich, etwa Frankreich, Österreich oder Deutschland, akzeptieren die Existenz eines traditionell gewachsenen, starken Staates, bewahren aber Unterschiede in der gesellschaftlichen Stellung des Individuums. Familie und Kirche sind in diesem System zentrale Institutionen; der Staat greift erst dann ein, wenn die Familie nicht (mehr) in der Lage ist, für ihre Mitglieder zu sorgen.

Folgende Faktoren können den Zeitrahmen der Bildungspolitik beeinflussen: In einem sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaat ist der Staat relativ stark, sozialdemokratische Parteien sind einflussreich, und Bildung hat einen hohen Stellenwert und zahlreiche Funktionen; nach Möglichkeit werden beachtliche Summen in alle Bereiche des Bildungswesens investiert. Der Bedarf an Kindern und Frauen als Arbeitskräfte sowie die Macht von Arbeitsmarktverbänden werden als weitere entscheidende Faktoren erachtet. In skandinavischen Ländern müssen die

Sichtweise der gut organisierten und mächtigen Sozialpartner in Bezug auf Bildung, die Berufstätigkeit von Frauen sowie die Kinderbetreuung berücksichtigt werden.²

Bildungspolitik und Zeitpolitik

In diesem Abschnitt sollen verschiedene Ansätze der schwedischen Bildungspolitik vorgestellt werden, die sich auf das Volksschulwesen der vergangenen hundert Jahre beziehen. Die *Tabelle* fasst die Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche in diesem Zeitraum für die schulpflichtigen Jahre (Klassen 1–6) zusammen. Dabei fällt die bemerkenswerte Stabilität über lange Zeit hinweg auf; ein Schüler der 6. Klasse hatte für den Großteil des vergangenen Jahrhunderts wöchentlich 34 bis 35 Unterrichtsstunden.

Die ersten Jahre (1900–1945): Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war Schweden ein sehr armes, von der Landwirtschaft geprägtes Land. Die Qualität der sechsjährigen Volksschulbildung, die sich hauptsächlich an Bauern- und Arbeiterkinder richtete, unterschied sich in ländlichen Gegenden erheblich von der in Städten. Der Schulbesuch war nicht vorgeschrieben, Hausunterricht war erlaubt, und es bestand eine Vielfalt an Schulformen. Mobile Schulen, Teilzeitschulen, so genannte Minimalkurse und Gemeinschaftsunterricht für Kinder verschiedener Altersstufen waren in ländlichen und dünn besiedelten Gebieten verbreitet. Da viele Kinder bei der Feldarbeit unabhkömmlich waren, dauerte ein Schuljahr vier bis fünf Monate, und der Schultag war höchstens fünf Stunden lang.³ Dem einheitlichen Stofferteilungsplan von 1900 folgend wurden die schwächsten Schulformen abgeschafft. Nicht mehr Armut, sondern nur ein langer Schulweg galt noch als ausreichender Grund, so genannte Ausnahmeschulen zu akzeptieren. Im Jahre 1914 besuchten über 30 Prozent aller Grundschüler Schulen mit Teilzeitunterricht (z. B. nur jeden

Übersetzung aus dem Englischen: Jaiken Struck, South Petherton, England/UK.

¹ Vgl. Gösta Esping-Andersen, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge 1996.

² Vgl. Anne-Lise Arnesen/Lisbeth Lundahl, *Still Social and Democratic?*, in: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2006) 3, S. 285–300.

³ Vgl. Lisbeth Lundahl, *Efter svensk modell. SAF, LO och utbildningspolitiken 1944–1990*, Umeå 1997.

zweiten Tag); 1920 waren es bereits unter 25 Prozent.¹⁴

In den 1910er und 1920er Jahren waren die Gemeinden gezwungen, die Zustände an den Grundschulen zu verbessern. Ausschlaggebend war die Anstellung vollzeitbeschäftigter Schulinspektoren, deren Aufgabe in der Qualitätssicherung des Unterrichts, der Schulbücher, der Gebäude, der Hygienebedingungen und anderer Aspekte des Bildungssektors bestand. Konservative Gruppierungen begegneten dieser Entwicklung mit Feindseligkeit.¹⁵ In einer Reihe von Artikeln, die 1921 unter dem Titel „Luxuriöse Bildung der Bürger“ veröffentlicht wurden, argumentierte ein Sprecher der neuen „Volksbewegung“, dass Ganztagsunterricht und der Bau von „Schulpalästen“ die Wirtschaftlichkeit armer Gemeinden zerstören und Kinder zu unnötiger Schulbildung zwingen würde. Als sich die Wirtschaft Anfang der 1920er Jahre von der Rezession erholte, verlor die Bewegung jedoch an Dynamik.¹⁶

In den 1930er Jahren änderte sich die demographische und sozioökonomische Situation erheblich. Immer mehr Schweden lebten in Städten, und die Zahl fest angestellter Beschäftigter überschritt die der Bauern. Im Jahr 1935, einer Zeit sinkender Geburtenraten, veröffentlichten die Wissenschaftler und führenden Sozialdemokraten Alva und Gunnar Myrdal ihr Buch „Krise in der Bevölkerungsfrage“. Es war sehr einflussreich und umstritten insofern, als darin erstmals die Unterstützung von Familien und Müttern vorgeschlagen wurde, etwa in Form staatlicher Kinderbetreuung. Die Myrdals argumentierten, dass die Kosten und Pflichten der Kindererziehung nicht allein bei den Familien liegen dürften. Die Vorschläge sahen unter anderem die gebührenfreie Gesundheitsversorgung, kostenlose Schulspeisungen, Kindergärten und Nachmittagsbetreuung vor.¹⁷ 1937

¹⁴ Vgl. Wilhelm Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. III:2: Utvecklingen i Sverige under tiden 1805–1920, Lund 1965.

¹⁵ Vgl. Viktor Fredriksson (Hrsg.), *Svenska folkskolans historia*. V: Det svenska folkundervisningsväsendet 1920–1942, Stockholm 1950.

¹⁶ Vgl. Lisbeth Lundahl, *I moralens, produktionens och det sunda förnufts namn. Det svenska högerpartiets skolpolitik 1904–1962* (PhD Diss.), Lund 1989.

¹⁷ Vgl. Alva Myrdal/Gunnar Myrdal, *Kris i befolkningsfråga*, Stockholm 1935.

Tabelle: Unterrichtszeit im schwedischen Schulsystem seit 1919

	Maximale Unterrichtsstundenzahl pro Woche		
	Klassen 1–2 (7–8 Jahre)	Klasse 3 (9 Jahre)	Klassen 4–6 (10–12 Jahre)
Einheitlicher Stofferteilungsplan (1919)	28	28 (plus Werkunterricht)	30 (plus Hauswirtschafts- oder Werkunterricht)
Einheitlicher Stofferteilungsplan (1955)	28	30	34 (Klasse 4), 36 (Klasse 5–6)
Staatliche Lehrpläne (1962 und 1969)	20 (Klasse 1), 24 (Klasse 2)	30	34 (Klasse 4), 35 (Klasse 5–6)
Staatlicher Lehrplan (1980)	<i>schreibt die Gesamtzahl von Stunden je Fach für die Klassen 1–3 und 4–6 vor</i>		
Staatlicher Lehrplan (1994)	<i>schreibt die Mindestgesamtzahl von Stunden je Fach für alle neun Schuljahre vor</i>		

wurde die Grundschuldauer um ein siebtes Jahr verlängert. Ein weit reichendes Programm führte zur Rationalisierung und Schließung kleiner Dorfschulen, woraufhin der Teilzeitunterricht ganz verschwand.¹⁸

Staatliche Kontrolle über das Bildungswesen (1945–1975): Das „schwedische Modell“ erreichte seinen Höhepunkt in den ausgehenden 1950er und in den 1960er Jahren. Es bestand aus drei Hauptkomponenten: der Rationalisierung und Umstrukturierung von Produktionsprozessen, einer aktiven Arbeitsmarktstrategie sowie einer homogenen Lohnpolitik. Vergleichende Korporatismustudien haben Schweden einen hohen Rang eingeräumt.¹⁹

Den in den 1930er Jahren einsetzenden familienfreundlichen Grundsätzen (z. B. Regelung des Mutterschutzes und verbesserte Sozialwohnungen für bedürftige Großfamilien) folgte eine Reihe von Reformen, die den raschen Ausbau von Kindertagesstätten vorsahen. Derartige Neuerungen wurden als Antwort auf zurückgehende Geburtenraten eingeführt und waren auf den Umstand zurückzuführen, dass viele arme Frauen außer Haus arbeiten mussten.¹⁰ (Auch die fa-

¹⁸ Vgl. L. Lundahl (Anm. 6).

¹⁹ Vgl. James Fulcher, *Labour Movements, Employers and the State*, Oxford 1991.

¹⁰ Vgl. Christer Thörnqvist, *Family-friendly labour market policies and careers in Sweden – and the lack of them*, in: *British Journal of Guidance and Counselling*, 34 (2006) 3, S. 309–326.

milienfreundlichen Reformen in den 1960er Jahren gingen auf die Notwendigkeit zurück, Frauen für den Arbeitsmarkt zu gewinnen.¹¹⁾ 1946 wurde die Einführung kostenfreier Schulmahlzeiten in allen Grundschulen beschlossen. Die Reform setzte sich für die Kindergesundheit ein und förderte die Erwerbstätigkeit von Frauen sowie den Ganztagsunterricht. Die Einführung kostenloser Schulspeisungen wurde von der politischen Rechten hartnäckig bekämpft, die befürchtete, dies könnte Frauen dazu verleiten, ihre Rolle als Hausfrau zu vernachlässigen. In den 1950ern stützte sich der Widerstand gegen unentgeltliche Schulmahlzeiten auf das wirtschaftsliberale Argument, nach dem die Eltern und nicht der Staat für ein solches Angebot aufkommen sollten.¹²⁾

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurde die Richtung der Bildungsreformagenda zum großen Teil von den Sozialdemokraten und der Arbeiterbewegung vorgegeben; sie spiegelt das Bestreben wider, den Kampf um Gleichberechtigung mit Wirtschaftlichkeit zu vereinen. Die größte Hürde lag darin, allen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen und gleiche Bildungschancen – unabhängig von Schicht, Geschlecht und geographischer Herkunft – zu gewährleisten. In dieser Hinsicht kann die Einführung der neunjährigen Volksschule im Jahr 1962 als Ausdruck der sozialdemokratischen Hegemonie dieser Zeit gesehen werden. Trotzdem wurden die bedeutenden Bildungsreformen meist einvernehmlich entschieden. Die Schulaufsicht wurde zentralisiert und umfasste auch die Festsetzung der Unterrichtsstunden. Vor 1955 waren Entscheidungen, welche die zeitliche Gliederung des Bildungswegs betrafen, auf kommunaler Ebene getroffen worden, wobei die Einheitskurspläne lediglich als Empfehlung dienten.¹³⁾ Danach regelte ein landesweiter Stundenplan die Zahl der Schulstunden für jedes Unterrichtsfach und jede Klassenstufe. Der erste staatliche Lehrplan der neunjährigen Volksschule setzte die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden fest (siehe die *Tabelle*). Beispiele wurden dem Lehrplan beigelegt, nach dem eine durchschnittliche Schulwoche für Kinder der Klassen 3 bis 6 (im Alter von neun bis zwölf Jahren) von Montag bis Freitag

sechs bis sieben Schulstunden pro Tag und sonnabends drei Stunden umfassen sollte.

Erst Ende der 1960er Jahre wurden die internen Abläufe und das Arbeitsumfeld der Schulen zunehmend als problematisch empfunden. Schwänzen und fehlende Disziplin riefen erhebliches öffentliches Interesse hervor. Um Lösungsvorschläge zu erarbeiten, wurde 1970 ein parlamentarischer Ausschuss, der SIA (*Skolans Inre Arbeite*) eingesetzt.¹⁴⁾ Auf der Basis der Befunde dieses Gremiums wurde 1975 die Einführung des „integrierten Schultages“ (*samlad skoldag*) entschieden, mit dem allen Kindern Zugang zu Kultur- und Freizeitangeboten sowie mehr Möglichkeiten für pädagogische Betreuung und die Entwicklung sozialer Kompetenzen geboten werden sollten. Von den Schulen wurde die Organisation kostenloser, pädagogisch wertvoller Maßnahmen in und nach den Unterrichtsstunden erwartet. Die Inhalte und der Umfang solcher außerplanmäßigen Aktivitäten sollten von der regionalen Schulbehörde bestimmt werden.¹⁵⁾

Der Rückgang finanzieller Mittel erschwerte die Umsetzung der Reform zum integrierten Schultag. Zudem trafen die Reformen bei nichtsozialistischen Politikern auf Widerstand, die anführten, dass diese die Möglichkeiten der Eltern zur Betreuung ihrer Kinder verringern würden.¹⁶⁾ Ein Jahrzehnt später besuchte rund ein Drittel der Kinder zwischen sieben und neun Jahren Schulen mit integrierten Schultagen. Die Zahl der Freizeiteinrichtungen stieg, und es entstanden Tagesstätten für Kinder zwischen sieben und elf, die sich zum Teil mit den integrierten Schultagen überschneiden.¹⁷⁾ Es lässt sich hinzufügen, dass der Anteil der Sieben- bis Neunjährigen in kommunalen Freizeiteinrichtungen kontinuierlich gestiegen ist und 2005 bei 75 Prozent lag. Der Anteil der Zehn- bis Zwölfjährigen in der schulischen Kinderbetreuung ist nach wie vor niedrig; zur Zeit liegt er bei elf Prozent.¹⁸⁾

¹¹⁾ Vgl. L. Lundahl (Anm. 6).

¹²⁾ Vgl. ebd.

¹³⁾ Vgl. Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975*. 3: Från Visby-kompromissen till SIA, Stockholm 1983.

¹⁴⁾ Vgl. Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA (Statens offentliga utredningar/SOU 1974:53), Stockholm 1974.

¹⁵⁾ Vgl. S. Marklund (Anm. 13).

¹⁶⁾ Vgl. Bo Lindensjö/Ulf P. Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm 2000.

¹⁷⁾ Vgl. Skolbarnsomsorgen. Betänkande av fritidshemskommittén (SOU 1985:12), Stockholm 1985.

¹⁸⁾ Vgl. Swedish National Agency for Education, *Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och*, Stockholm 2006.

Dezentralisierung, Deregulierung und Marktlösungen (seit 1975): In den 1970er Jahren geriet Schweden nach 25 Jahren kontinuierlichen Wachstums und sozialdemokratischer Regierungsführung in eine Phase wirtschaftlicher und politischer Instabilität. Eine „soziale Investitionsstrategie“ mit aktiver Arbeitsmarktpolitik und Bildungsreformen dominierte die 1970er und 1980er Jahre, während staatliche Kürzungen, Liberalisierung und die Einführung von Marktlösungen Ende der 1980er und in den 1990er Jahren vorherrschend waren.¹⁹

Die ersten Schritte in Richtung größerer kommunaler Verantwortung und Autonomie erfolgten Ende der 1970er Jahre; der staatliche Leitfaden zu Lehrinhalten der Volksschulen von 1980 offenbarte die Tendenz zu deren Kontrolle anhand von Zielvorgaben. 1989 entschied man sich zur weiteren Dezentralisierung, als den Gemeindeverwaltungen und Schulen mehr Freiräume zugestanden wurden. Während ihrer Regierungszeit von 1991 bis 1994 bemühten sich die nichtsozialistischen Parteien um die Auflösung des „staatlichen Schulmonopols“, indem sie „Bildungsmärkte“ ins Leben riefen. Großzügige Subventionen trieben den Aufbau privater Schulen an, und die elterliche „Schulwahl“ wurde gefördert. Während die Sozialdemokraten kommunalpolitischen Behörden mehr Verantwortung einräumten und Eltern und Schülern mehr Einfluss zugestanden werden sollte, strebten die nichtsozialistischen Parteien eine Machtbegrenzung der Politiker und Bürokraten zugunsten von Schulen, Eltern und Privatinteressen an.²⁰ Rückblickend kann der Schluss gezogen werden, dass die veränderte Bildungspolitik, zunehmend durch soziale und ethnische Abgrenzung getrennte Wohngebiete sowie Haushaltskürzungen zu einem starken linearen Anstieg der Trennung von Schulformen in Bezug auf Herkunft, Schulnoten und Bildungshintergrund beigetragen haben.²¹

Ein Ergebnis der Dezentralisierung und Deregulierung war größere kommunale Autonomie, die zu einem stärkeren Mitsprache-

recht der Gemeinden bei der Verteilung von Schulstunden führte. In dieser Hinsicht hat sich das schwedische Bildungswesen tatsächlich zu einem besonders dezentralen System entwickelt.²² Einem Parlamentsbeschluss von 1999 entsprechend wurde ein auf fünf Jahre angesetzter Versuch gestartet, in dem staatliche Schulen in 79 von 290 Gemeinden von nationalen Zeitplanvorgaben befreit wurden. Diese Schulen sollten eigene, am staatlichen Lehrplan und Unterrichtsstoff orientierte Stundenpläne entwerfen und konnten die Unterrichtsstunden innerhalb eines Minimalzeitrahmens von insgesamt 6 665 Schulstunden frei auf Fächer und Aktivitäten verteilen.²³ Die Aufhebung eines veralteten Lenkungsmechanismus, der die Kontrolle über Zielvorgaben erschwerte, die Anpassung der Unterrichtsmethoden an die Bedürfnisse einzelner Schüler und die Modernisierung des Bildungswesens waren die Hauptziele.²⁴

Lange fand die Idee, den landesweit einheitlichen Stundenplan abzuschaffen, breite Unterstützung unter Politikern und Schuldirektoren, wohingegen auf Seiten der Lehrkräfte die Meinungen schwankten. Eine Entscheidung wird bis heute hinausgezögert. Interessanterweise umfasste der Versuch keine stärkere kommunale Autorität in Bezug auf die Länge der Schultage. Die allgemeinen Richtlinien des Schulgesetzes sehen Schulaufgaben von montags bis freitags vor, die so gleichmäßig wie möglich zu verteilen sind. Das Schulgesetz legt fest, dass die kommunale Schulbehörde über die Länge des Schultages zu entscheiden hat, also auch über Schulbeginn und -schluss.²⁵

Auf die Zeitpolitik einwirkende Faktoren

Auffällig an der Zeitpolitik des schwedischen Bildungssystems ist die Stabilität, mit dem der Schultag und die Schulwoche konzipiert und verwirklicht worden sind. Seit Beginn

¹⁹ Vgl. G. Esping-Andersen (Anm. 1).

²⁰ Vgl. Lisbeth Lundahl, Sweden: Decentralization, Deregulation, Quasi-Markets – and then what?, in: *Journal of Education Policy*, 17 (2002) 6, S. 687–697.

²¹ Vgl. Jan-Erik Gustafsson, *Barns utbildningssituation*, Stockholm 2006, S. 93.

²² Vgl. European Commission, *Key Data on Education in Europe 2005*, Brussels 2005.

²³ Vgl. Mikaela Nyroos/Linda Rönnberg/Lisbeth Lundahl, A Matter of Timing. Time use, freedom and influence in school from a pupil perspective, in: *European Educational Research Journal*, 3 (2004) 4, S. 743–758.

²⁴ Vgl. Linda Rönnberg, The Swedish Experiment with Localized Control of Time Schedules: Policy Problem Representations, in: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (2007) 2, S. 119–139.

²⁵ Vgl. *Svensk författningssamling (SFS)*, 1985:1100, Skollag.

des 20. Jahrhunderts besteht ein „gewöhnlicher“ Schultag in der fünften oder sechsten Klasse der Grundschule aus durchschnittlich sechs Stunden (Samstage nicht inbegriffen). Teilzeitunterricht oder mobile Schulen wurden seit der Entwicklung des Stofferteilungsplans im Jahr 1900 als ungeeignete oder ungewöhnliche, nur in Fällen eines besonders langen Schulweges akzeptable Alternativen betrachtet. Trotzdem waren so genannte Sonderformen der allgemeinen Schulausbildung bis weit in die 1930er Jahre verbreitet und wurden von Gruppen des rechten Flügels aktiv verteidigt. Seit den 1920er Jahren ist der Ganztagsunterricht an den allgemeinen Schulen kaum mehr in Frage gestellt worden. Welche Erklärungen lassen sich dafür anführen?

Staatsgewalt und die Legitimität des staatlichen Wohlfahrtssystems sind Merkmale des sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaates. Stärker noch als in liberalen oder konservativen Systemen wird vom Staat erwartet, dass er für seine Bürger sorgt und für die Bedürfnisse von Kindern aufkommt, was mit der Umverteilung von Kapital und mit hohen Steuersätzen einhergeht. Debatten um das Für und Wider von Kindertagesstätten sind aufgenommen, insgesamt aber erfreuen sich die öffentlichen Kinderbetreuungs- und Bildungseinrichtungen breiter Unterstützung.¹²⁶

Die Fachleute im Bildungssystem haben keinen nennenswerten Einfluss auf die Zeitpolitik des Bildungswesens gehabt.

Familie, Wirtschaft und Arbeitsmarktanforderungen haben die Struktur des Bildungswesens und der Kinderbetreuung dagegen stark beeinflusst. Im Gegensatz zu anderen Ländern blieb Armut in Schweden bis weit ins 20. Jahrhundert hinein verbreitet; die meisten Familien konnten es sich nicht leisten, dem Modell vom männlichen Ernährer zu folgen. Armut und Überbevölkerung trugen zur Verringerung der Geburtenrate bei, und die Sozialpolitik der 1930er und 1940er Jahre, welche kostenlose Schulmahlzeiten vorsah, richtete ihr Hauptaugenmerk darauf. Kinderarbeit wurde 1912 verboten. Mit der raschen Rationalisierung der Landwirtschaft und der Urbanisierung wurden Kinder nicht länger

als zusätzliche Arbeitskraft in der Landwirtschaft benötigt. In der Wirtschaft bestand in den 1950er und 1960er Jahren ein dringender Bedarf an Arbeitskräften. Vor die Wahl gestellt, entweder Einwanderer oder Frauen einzustellen, wurden letztere als bevorzugte Arbeitskräftereserve betrachtet. Der rasche Ausbau der staatlichen Kinderbetreuungsmaßnahmen in den 1960ern und 1970er Jahren zielte auf die Förderung der weiblichen Erwerbstätigkeit.¹²⁷

Auch demographische und geographische Faktoren haben zur Einrichtung des Ganztagsunterrichts als das „gängige“ Zeitorganisationsprinzip beigetragen. In dünn besiedelten Gegenden mussten die Kinder oft weite Strecken zwischen ihrem Wohnhaus und der Schule zu Fuß zurücklegen, besonders in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als es noch keine öffentlichen Verkehrsmittel für den Schulweg gab. Es wäre vergeudete Zeit gewesen, den langen Weg für nur wenige Schulstunden auf sich zu nehmen. In ähnlicher Weise wäre es als verschwenderisch empfunden worden, an kalten Wintertagen die Klassenräume nicht voll auszunutzen, wenn ihre holzbefeuerten Öfen erst einmal angeheizt waren.

Keiner dieser Faktoren kann die Zeitpolitik des allgemeinen Schulwesens in Schweden allein erklären, vielmehr muss eine Kombination erwogen werden. Das Modell des Wohlfahrtssystems, das von besonderen Beziehungen zwischen Staat, bürgerlicher Gesellschaft und Wirtschaft gekennzeichnet ist, kann als weiterer Bezugsrahmen dienen. Dennoch zeigt das schwedische Beispiel auch die Vielzahl der länderspezifischen Faktoren. Diese schließen kulturell und politisch einflussreiche Einzelpersonen wie die Myrdals ebenso ein wie die niedrigen Temperaturen und die langen Schulwege. Schließlich lässt sich auch eine gewisse Pfadabhängigkeit nicht verleugnen: Ist der harte Kampf um Teilzeitunterricht erst einmal beendet und werden die ihn verteidigenden Gruppen als rückschrittlich betrachtet, gestaltet sich die erneute Aufnahme eines solchen Kampfes schwierig. Zudem ist es nicht einfach, die Mittel für Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen zu kürzen, wenn die Mehrheit der Frauen erst einmal berufstätig ist.

¹²⁶ Vgl. Stefan Svallfors, Class, Attitudes and the Welfare State: Sweden in Comparative Perspective, in: Social Policy and Administration, 38 (2004) 2, S. 119–138.

¹²⁷ Vgl. L. Lundahl (Anm. 3).

Ludwig Stecher · Falk Radisch ·
Natalie Fischer

Ganztägige Bildungssettings im Vor- und Grundschulalter

Wenngleich die Familie für Kinder im Vor- und Grundschulalter zweifelsohne den bedeutendsten Betreuungskontext

Ludwig Stecher

Dr. phil., PD, geb. 1961; Projektkoordination Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schlossstraße 29, 60486 Frankfurt/M. stecher@dipf.de

Falk Radisch

Dipl.-Päd., geb. 1977; wiss. Mitarbeiter StEG, DIPF (s.o.). radisch@dipf.de

Natalie Fischer

Dr. phil., geb. 1971; wiss. Mitarbeiterin StEG, DIPF (s.o.) fischer@dipf.de

darstellt, ist die Mehrheit der Kinder in dieser Altersphase in eine Vielzahl außerfamiliärer Betreuungsarrangements eingebunden. Einige Kinder, vornehmlich im Vorschulalter, werden regelmäßig von Babysittern oder Tagesmüttern betreut, oder sie besuchen Krippen bzw. den Kindergarten. Kinder im Grundschulalter nehmen an Gemeinde- und Sommerprogrammen teil, lernen in Musik- und Jugendkunstschulen, sind in verschiedenste Vereinsaktivitäten eingebunden oder besuchen die Angebote einer Ganztagschule.

In der familien- und bildungspolitischen Debatte nehmen die institutionellen, öffentlicher Kontrolle unterliegenden Betreuungsarrangements eine besondere Rolle ein. Über fast alle politischen Lager hinweg ist der weitere Ausbau entsprechender Angebote konsensfähig – seien es im vorschulischen Bereich Krippen- oder Kindergartenplätze, seien es im Primar- und Sekundarbereich Ganztagschulen. Die Hintergründe sind bekannt: Auf der einen Seite erleichtert es ein

bedarfsgerecht ausgebautes Betreuungssystem den Eltern, Familien- und Berufsleben befriedigend miteinander zu vereinbaren. Dies soll, so die Erwartung, dazu führen, das Arbeitskräftepotenzial – vor allem der gut qualifizierten Frauen – besser auszuschöpfen und gleichzeitig positive Impulse dafür setzen, dass sich wieder mehr Paare für Kinder entscheiden.

Auf der anderen Seite ist das deutsche Bildungssystem mit Beginn des neuen Jahrhunderts unter Druck geraten. Die deutsche Schulbildung ist international nicht konkurrenzfähig. In der ersten PISA-Erhebung 2000 erreichten die deutschen Schülerinnen und Schüler unter 32 Ländern in ihrer Leseleistung nur den 22. Rang. Nicht viel besser fielen die Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften aus. Wenngleich der Hauptadressat der im Nachklang zu PISA geforderten Bildungsreformen die (traditionelle Halbtags-)Schule war, gerieten auch die außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Betreuungsangebote ins Visier. Kritisiert wurde, dass nicht nur in der Schule zu wenig für die Bildung der heranwachsenden Generation getan werde, sondern bereits im Kindergarten wichtige Gelegenheiten zur Förderung versäumt würden. Hinsichtlich der Ganztagschule wurde die Erwartung formuliert, dass sie auf der Basis spezifischer, individualisierter Lernangebote außerhalb des regulären Unterrichts – wie Hausaufgabenhilfe oder fachbezogener und -übergreifender Förderprogramme – die schulische Leistungsentwicklung verbessern hilft. Im Besonderen sollen davon leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler profitieren – etwa Kinder aus Migrantenfamilien und bildungsfernen Sozialschichten.

Der Diskurs über den weiteren *quantitativen* Auf- und Ausbau vorschulischer und die klassische Halbtagschule erweiternder ganztägiger Betreuungs- und Bildungsangebote ist von der Frage der *Qualität* dieser Angebote nicht zu trennen. Eltern machen ihre Entscheidung, ob ihre Kinder beispielsweise den Kindergarten oder die Angebote einer Ganztagschule besuchen, davon abhängig, dass sich ihre Kinder dort wohl fühlen und verlässlich betreut werden, aber auch davon, dass sie ihrem Alter entsprechend gefordert und gefördert werden. Die erwünschten Bildungseffekte in den einzelnen Betreuungs-

rangements sind dabei an zahlreiche Voraussetzungen und (pädagogische) Standards gebunden. Während diese im schulischen Bereich gut untersucht sind, liegen bislang zur Bildungsqualität der außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Betreuungs- und Bildungsangebote vergleichsweise nur wenige Arbeiten vor.¹

Aus der gegenwärtigen Situation ergeben sich mit Blick auf die beiden zentralen Bildungs- und Betreuungsarrangements im Vor- und Grundschulalter – Kindertageseinrichtungen und Ganztagsgrundschule – damit u.a. zwei zentrale Fragen: Wie ausgedehnt ist das Netz dieser Betreuungsarrangements, bzw. in welchem Maße werden diese Angebote von Familien in Anspruch genommen? Und werden die mit diesen institutionellen Arrangements verbundenen Erwartungen an deren bildungsbezogene Wirksamkeit erfüllt?

Versorgung mit Betreuungsplätzen im Vor- und Grundschulalter

Während der Besuch von Kindertageseinrichtungen im Alter unter drei Jahren (Krippenalter) in den westlichen Flächenländern² noch relativ selten ist, besucht die Mehrheit der über Dreijährigen (Kindergartenalter) eine solche Einrichtung (*Abbildung*). Dies gilt vor allem für das Alter ab vier Jahren bis zum Schuleintritt. Etwa 90 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe besuchen den Kindergarten. Die Versorgungsquote³ bei den unter Dreijährigen wird in den westdeutschen Bundesländern 2002 mit gerade einmal zwei Prozent beziffert; die Versorgungsquote bei den

Kindern im Kindergartenalter beträgt 91 Prozent.⁴

In den östlichen Flächenländern liegen die Besuchsquoten bei allen Altersgruppen der unter Vierjährigen deutlich höher. Hier besuchen bereits 72 Prozent der Zwei- bis Dreijährigen eine Kindertageseinrichtung; bei den Drei- bis Vierjährigen wird eine Quote von mehr als 80 Prozent erreicht. Die Versorgungsquote bei den unter Dreijährigen liegt mit insgesamt 37 Prozent deutlich höher als im Westen. Bei den Kindergartenkindern besteht mit einer Versorgungsquote von 105 Prozent sogar ein Überangebot an Betreuungsplätzen. Die Besuchsquoten in den *Stadtstaaten* verlaufen im Bereich des Krippenalters bis zu drei Jahren zwischen der für die westlichen und östlichen Flächenländer beschriebenen Entwicklung, bleiben bei den älteren Kindern jedoch hinter den Flächenländern zurück.⁵ Die Versorgungsquoten liegen bei den Stadtstaaten bei 26 (bei den unter Dreijährigen) bzw. 84 Prozent (bei den über Dreijährigen).

Die höhere Versorgung der Familien in den ostdeutschen Bundesländern mit vorschulischen Betreuungsarrangements drückt sich auch darin aus, dass (2002) nahezu alle Plätze in Kindergärten (also für die über Dreijährigen) als *Ganztagsplätze* eingerichtet sind, also für fast alle Kinder ab drei Jahren die Möglichkeit zu ganztägiger Betreuung besteht. In den westlichen Flächenländern beträgt dieser Anteil nur 24 Prozent (bei den Stadtstaaten 76 Prozent). Das Betreuungsangebot in den östlichen Bundesländern ist damit im Krippenbereich zahlenmäßig und im Kindergartenbereich auch zeitlich umfänglicher. Insgesamt ist der Einschätzung des Bildungsberichts zu folgen, dass in den westdeutschen Bundesländern – vor allem in den Flächenländern, teilweise aber auch in den Stadtstaaten – ein spürbarer Ausbaubedarf an Betreuungsplätzen für unter Dreijährige und an Ganztagsplätzen in Kindergärten für die Drei- bis Sechsjährigen (bis Schuleintritt) besteht.

¹ Vgl. Ludwig Stecher, Einleitung zum Schwerpunkt Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27 (2007) 4, S. 341–345; ders./Falk Radisch/Natalie Fischer/Eckhard Klieme, Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule, in: ebd., S. 346–366.

² Auf Grund der sehr unterschiedlichen Entwicklung im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der Ganztagschulen in den alten und neuen Bundesländern ist es sinnvoll, zwischen den westlichen und östlichen Bundesländern zu unterscheiden. Eine gegenüber den Flächenländern andere Situation zeigt sich in der Regel in den Stadtstaaten, weshalb auch sie im Folgenden separat ausgewiesen sind.

³ Anteil von Kindern einer Altersgruppe, für die rechnerisch ein Betreuungsplatz zur Verfügung steht.

⁴ Vgl. hier und im Folgenden Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006, S. 227 ff.

⁵ Wie im Bildungsbericht hervorgehoben, liegt dies u. a. daran, dass in den Stadtstaaten häufig Vorschulklassen eingerichtet sind, die Kinder zwischen fünf und sechs Jahren besuchen. Diese werden nicht unter die Tageseinrichtungen gezählt; vgl. ebd., S. 37.

Auch mit Blick auf die Inanspruchnahme von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagsgrundschulen unterscheiden sich die Regionen voneinander. Dabei setzt sich der zahlenmäßige Vorsprung in den ostdeutschen gegenüber den westdeutschen Flächenländern, wie er sich bereits hinsichtlich der vorschulischen Betreuung zeigte, fort.¹⁶ In den Flächenländern stieg der Anteil der Ganztagsgrundschüler von einem (2002) auf sieben Prozent (2006). Dieser Anteil lag in den ostdeutschen Bundesländern mit 28 Prozent bereits 2002 auf deutlich höherem Niveau. Er stieg seitdem auf 38 Prozent. Auch für die Stadtstaaten ist ein starker Zuwachs in der Zahl von Ganztagsgrundschulern zu verzeichnen: Ihr Anteil an allen Grundschulern stieg dort von 14 auf 40 Prozent. Bei der Bewertung ist zu beachten, dass sich die Bundesländer – unabhängig davon, ob sie im Westen oder Osten der Republik liegen – stark voneinander unterscheiden. Grundlage für diese Unterschiede sind u.a. rechtliche Regelungen, wie sie sich etwa auf den Verpflichtungsgrad der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den Ganztagsangeboten („offene“ oder „gebundene“ Ganztagsschulen) beziehen.¹⁷ Auch die Rolle der Horte – als Teil der Ganztagschule oder als selbstständige Betreuungseinrichtungen – ist unterschiedlich geregelt. Ein vollständiges und differenziertes Bild der Bildungs- und Betreuungssituation im Bereich der Grundschule muss damit sinnvollerweise auf der Ebene der einzelnen Bundesländer ansetzen.

¹⁶ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2006, Bonn 2008.

¹⁷ Offene Ganztagsschulen sind Schulen, in denen die Schülerinnen und Schüler freiwillig entscheiden können, ob sie an den Angeboten teilnehmen. Davon zu unterscheiden sind die so genannten vollgebundenen Schulen. Hier müssen alle Schülerinnen und Schüler verbindlich an den Ganztagsangeboten teilnehmen. Mischformen (z.B. nur ein Klassenzug nimmt verbindlich an den Angeboten teil) werden als teilgebundene Ganztagsschulen bezeichnet. Vgl. Heinz Günter Holtappels/Eckhard Klieme/Falk Radisch/Thomas Rauschenbach/Ludwig Stecher, Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen StEG, in: Heinz Günter Holtappels/Eckhard Klieme/Thomas Rauschenbach/Ludwig Stecher (Hrsg.), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangerhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), Weinheim-München 2007.

Abbildung: Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen 2004



Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006, Abb. C2–1.

Wirkungen ganztägiger Bildung und Betreuung

Der Aspekt der verlässlichen Betreuung der Kinder stellt für die Familien, wie wir bereits betonten, einen wichtigen, nicht aber den einzigen Grund für die Wahl eines bestimmten Betreuungsarrangements dar. Einige Arrangements bieten spezifische kognitive und soziale Lern- und Fördermöglichkeiten, welche die Eltern mit Blick auf die Entwicklung ihrer Kinder gezielt in Anspruch nehmen. Kinder treffen in der Krippe oder im Kindergarten ihre Freunde, von und mit denen sie gemeinsam lernen, sie erhalten dort die Möglichkeit, ihre motorischen und kreativen Fähigkeiten weiterzuentwickeln oder können – beispielsweise in den außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztagschule – ihre fach- und freizeitbezogenen Interessen vertiefen.

Die Frage, ob diese bildungsbezogenen Erwartungen erfüllt werden können, wird in der Forschung unter dem Begriff der *Effektivität* von Bildungsangeboten diskutiert. Vor allem von der Schul- und Unterrichtsforschung wurden zahlreiche theoretische Modelle zur Erklärung und Bestimmung von Bildungseffekten vorgelegt.¹⁸ Häufig wird in diesen Modellen zwischen einer Wirkungs- bzw. Output-Ebene, einer Prozessebene und einer Kontext- bzw. Inputebene unterschieden. Auf der Wirkungsebene wird die Effektivität institutionel-

¹⁸ Vgl. Jaap Scheerens/Roel J. Bosker, *The Foundations of Educational Effectiveness*, New York 1997.

ler Angebote danach bewertet, ob und in welchem Umfang die mit der Teilnahme an diesen Angeboten verbundenen Erwartungen – beispielsweise hinsichtlich der Entwicklung von Lesekompetenz – erfüllt werden. Die Prozessebene nimmt in den Blick, wie Angebote pädagogisch gestaltet bzw. strukturiert sein müssen, damit das, was sie leisten sollen, auch tatsächlich erreicht bzw. „bewirkt“ wird. Aus der Kontext- bzw. Inputperspektive schließlich wird thematisiert, unter welchen strukturellen Rahmenbedingungen pädagogische Prozesse ablaufen – hierzu zählen die zur Verfügung stehenden Ressourcen eines Kindergartens oder die sozialschichtbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft einer Grundschule – und welche Eigenschaften die Kinder als Grundlage für individuelle Lernprozesse mitbringen. Hierzu gehören kognitive Grundfähigkeiten der Kinder oder deren Einstellungen der Schule und dem Lernen gegenüber.

Kindertageseinrichtungen: Einem solchen Modell folgend wurde untersucht, ob und unter welchen Bedingungen Bildungs- und Entwicklungseffekte im Rahmen vorschulischer Betreuungseinrichtungen – hier: Kindergärten – zu beobachten sind. Die Befunde zeigen, dass die Familie im Kindergartenalter eine bedeutendere Rolle für die Entwicklung der Kinder – bezogen auf soziale Kompetenzen und Sprachentwicklung – einnimmt als der Kindergarten. Jedoch lässt sich eindeutig nachweisen, dass der Besuch eines Kindergartens einen eigenständigen Einfluss auf die Entwicklung der Sozialkompetenz und der Sprachfähigkeit besitzt – und zwar umso mehr, je höher die pädagogische Qualität ausgeprägt ist.¹⁹ Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass der Zusammenhang zwischen Lernerfolg bzw. Kompetenzentwicklung und sozialer Herkunft der Familien bei Kindern in Ganztagskindergärten im Laufe der Zeit geringer wurde. Die Autoren interpretieren dies dahingehend, dass qualitativ hochwertige und zeitlich ausreichend ausgedehnte Früherziehung in der Lage ist, die Nachteile, die sich für manche Kinder auf Grund ihrer Herkunft ergeben, auszugleichen.

Mit Blick auf die tageszeitliche Erweiterung der vorschulischen Betreuung auf ganztägige

Angebote lassen sich Befunde auch aus internationalen Forschungsprojekten anfügen. Bereits seit den 1980er Jahren ist etwa in den USA eine intensive Auseinandersetzung in der Bildungsforschung mit der Frage zu erkennen, welche bildungs- und erziehungsbezogenen Effekte und Wirkungen sich aus der vorschulischen Betreuung – vor allem im Kindergarten – ergeben. In unserem Zusammenhang sind dabei vor allem jene Studien von Interesse, die sich mit der Frage auseinandersetzen, welche Vorteile *Ganztags-* gegenüber *Halbtagskindergärten* aufweisen. Obwohl es hier nicht möglich ist, auf Details entsprechender Forschungsarbeiten einzugehen, soll ein kürzlich vom Institute for Early Education Research veröffentlichter Arbeitsbericht herangezogen werden.¹⁰ Die Befunde weisen in eine einheitliche Richtung: Je länger Kinder einen Kindergarten besuchen,¹¹ desto besser schneiden sie in standardisierten Leistungstests ab. Dabei öffnet sich die Leistungsschere zwischen „Halbtags-“ und „Ganztagsbeteiligten“ im Laufe der Zeit. Das gilt sowohl hinsichtlich sprachlicher als auch mathematischer Kompetenzen. Insgesamt zeigen die Befunde, dass die Zeit, die Kinder in (pädagogisch hochwertigen) Einrichtungen verbringen, mit deren kognitiver (Leistungs-) Entwicklung in positivem Zusammenhang steht, und dass neben der Qualität der Einrichtung auch die Quantität des Besuchs einer Einrichtung (die „Dosis“) für den Erfolg von Bildungsprozessen eine wichtige Rolle spielt.

Der positive Bildungseffekt des Kindergartens lässt sich nicht nur während der Kindergartenjahre beobachten, sondern er wirkt auch beim Übergang in die Grundschule und während der ersten Jahre dort weiter. Kinder, die einen Kindergarten mit hoher pädagogischer Qualität besuchen, „weisen am Ende der zweiten Grundschulklasse einen höheren Sprachentwicklungsstand auf (...), zeigen eine höhere Schulleistung (...), bewältigen (...) ein breiteres Spektrum von Alltagssituationen besser (...) und sind (...) durch ein höheres Maß an sozialer Kompetenz gekennzeichnet“.¹²

¹⁹ Vgl. Wolfgang Tietze/Hans Günther Roßbach/Katja Grenner, *Kinder von 4 bis 8 Jahren*, Weinheim–Basel 2005.

¹⁰ Vgl. D. Kenneth B. Robin/Ellen C. Frede/Steven W. Barnett, *Is More Better? The Effects of Full-Day vs. Half-Day Preschool on Early School Achievement*, New Brunswick 2006.

¹¹ Das gilt sowohl hinsichtlich der täglichen Besuchszeit als auch auf das ganze Jahr bezogen.

¹² W. Tietze u.a. (Anm. 9), S. 270.

Ganztagsgrundschulen: Im Vergleich zur Zahl der Studien im Bereich der vorschulischen Erziehung liegen bislang noch kaum (aktuelle) Forschungsergebnisse zur Wirkung ganztägiger Angebote im Grundschulbereich vor. Eine der wenigen Arbeiten wurde von Radisch, Klieme und Bos vorgelegt.¹³ Sie unterzogen die Daten der deutschen Stichprobe der internationalen Schulvergleichsstudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, deutsch: IGLU – Internationale Grundschulleseuntersuchung) einer Reanalyse. Dabei wurden die Leistungsdaten der Schüler durch Daten ergänzt, die durch eine Nachbefragung der Schulleiter gewonnen wurden. Es wurde erhoben, ob an der jeweiligen Schule ganztägige Angebote vorgehalten werden, und wenn ja, welche und in welchem Umfang. Dadurch wurde ein Vergleich der Leseleistungen von Grundschulern an Halbtagschulen mit jenen von Schülern an Ganztagschulen möglich. Jedoch zeigte sich in der Studie kein bedeutsamer Unterschied in der Leseleistung beider Schülergruppen. Auch zeigte sich der Zusammenhang zwischen sozialem Status und Migrationshintergrund einerseits und Leseverständnis andererseits in Schulen mit und ohne ganztägige Angebote gleichermaßen ausgeprägt.

Allerdings betonen die Autoren, dass ihre Befunde Restriktionen unterliegen. Die Daten zu ganztägigen Angeboten, die durch die Schulleiterbefragung erhoben wurden, stammen aus einer Nacherhebung, in der etwa drei Jahre nach der Erhebung der Schülerleistungen die Situation retrospektiv beschrieben werden sollte. Darüber hinaus konnten keine Angaben zur individuellen Nutzung der ganztägigen Angebote durch die Schüler sowie zur Qualität der Angebote einbezogen werden. Untersucht wurde also hinsichtlich der Wirkung lediglich der Besuch einer Schule mit solchen Angeboten (unabhängig von der tatsächlichen individuellen Nutzung und der Angebotsqualität). Trotz dieser Einschränkungen liegt erstmals ein ernstzunehmender Versuch vor, die kompetenzfördernde Wirkung ganztägigen Schulbesuchs im Primarbereich auf der Basis einer repräsentativen Stichprobe zu untersuchen – wenngleich die Befunde eher als ernüchternd

betrachtet werden müssen. Hier wird abzuwarten sein, ob mit zukünftigen IGLU-Erhebungen differenziertere Daten – vor allem mit Blick auf die individuelle Nutzung ganztägiger Angebote – vorgelegt werden.

Die derzeit größte Untersuchung zu Ganztagschulen wird mit der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) durchgeführt.¹⁴ Um die Komplexität der schulischen Realität möglichst umfassend abzubilden, werden nahezu alle beteiligten Personengruppen befragt: die Schulleitungen, das Lehrerkollegium, das weitere im Ganztagsbetrieb arbeitende pädagogische Personal, die außerschulischen Kooperationspartner, die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Dies ermöglicht einen umfassenden Blick auf die schulischen Abläufe. Insgesamt nehmen 373 Schulen mit nahezu 32 000 Schülerinnen und Schülern (der 3., 5., 7. und 9. Jahrgangsstufen) teil. Neben der Ausgangserhebung im Frühsommer 2005 werden dieselben Personen an denselben Schulen 2007 und 2009 wieder befragt. Im Rahmen von StEG werden dadurch erstmals Wirkungsanalysen anhand von Längsschnittdaten möglich.

In StEG werden allerdings anders als in IGLU keine Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler erhoben. Entsprechend der weit gefächerten Erwartungen an die Ganztagschule, die sich nicht nur auf die schulische Leistungsentwicklung reduzieren lassen, stehen bei StEG u.a. Aspekte des sozialen und interkulturellen Lernens im Zentrum. Während von der Projektgruppe bislang vor allem Wirkungsanalysen im Bereich der Sekundarstufe I veröffentlicht wurden, stehen entsprechend umfangreiche Analysen zum Grundschulbereich (3. Jahrgangsstufe) noch aus. Daher können im Folgenden nur erste Auswertungen zur Wirkung der Teilnahme an Ganztagsangeboten im Grundschulbereich vorgestellt werden. Wir be-

¹³ Vgl. Falk Radisch/Eckhard Klieme/Wilfried Bos, Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2006) 1, S. 30–50.

¹⁴ StEG wird durchgeführt von einem Konsortium bestehend aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (Klieme), dem Deutschen Jugendinstitut in München (Rauschenbach) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund (Holtappels), finanziell unterstützt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Europäischen Sozialfonds und in Kooperation mit den Kultusministerien der Länder. Die Feldarbeit wird vom Data Processing Center Hamburg durchgeführt. Vgl. H. G. Holtappels u. a. (Anm. 7).

ziehen uns auf die Entwicklung sozialer Verantwortungsübernahme für die Schulgemeinschaft, welche einen wichtigen Aspekt sozialen Lernens bzw. sozialer Kompetenz abbildet. Unter sozialer Verantwortungsübernahme sind Verhaltensweisen zu verstehen, die sich auf die Unterstützung und Hilfsbereitschaft gegenüber den Klassenkameraden und eine positive Gestaltung des Klassenklimas beziehen. So wurden die Grundschülerinnen und -schüler beispielsweise gefragt, wie oft es vorkommt, dass sie anderen beim Lernen oder bei den Hausaufgaben helfen, oder wie häufig sie Mitschülern geholfen haben, einen Konflikt ohne Gewalt zu lösen. Auf Grund des erweiterten Zeitrahmens sollten in der Ganztagschule, so eine häufig zu hörende Erwartung, neue Möglichkeiten zu kooperativen und gemeinschaftsorientierten Aktivitäten entstehen, die in besonderem Maße die Erprobung und Herausbildung solcher Verhaltensweisen unterstützen.

Erste Ergebnisse in diese Richtung liefert eine Regressionsanalyse zur Erklärung der sozialen Verantwortungsübernahme unter Berücksichtigung der Teilnahme an Ganztagsangeboten und einigen zentralen Kontrollvariablen, von denen ein Einfluss auf die Verantwortungsübernahme bekannt ist (wie Geschlecht und Alter). Dabei zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die die Ganztagsangebote an ihrer Grundschule besuchen, häufiger von entsprechenden Verhaltensweisen in der Klasse und ihren Klassenkameraden gegenüber berichten, als dies Gleichaltrige tun, die nicht an außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen – und dies unabhängig davon, ob sie Mädchen oder Jungen sind, wie alt sie sind (in der 3. Jahrgangsstufe variiert das Alter zwischen acht und zehn Jahren) oder ob sie aus einer Familie mit Migrationshintergrund stammen. Dies lässt sich als erster Befund für die Wirksamkeit der Ganztagsangebote mit Blick auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen lesen. Inwieweit dies von weiteren Faktoren der Angebote – beispielsweise ihrer pädagogischen Prozessqualität (s. oben) – oder der konzeptionellen und strukturellen Gestaltung der Ganztagschule abhängt, müssen weitere Analysen zeigen.

Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. Wie ist die quantitative Verfügbarkeit (bzw. Inanspruchnahme) derartiger Betreuungsangebote? Welche pädagogischen Bildungs- und Entwicklungswirkungen werden erzielt?

Es zeigt sich, dass sich die außerfamiliäre Betreuungssituation für Familien mit Kindern im Vorschul- bzw. Grundschulalter zahlenmäßig insgesamt verbessert hat. Vor allem im Bereich der Ganztagsgrundschulen ist eine erhebliche Zunahme von Angeboten zu verzeichnen. Im Alter ab vier Jahren steht für fast alle Kinder ein Kindergartenplatz zur Verfügung. In den ostdeutschen Bundesländern sind auch für eine Vielzahl von Kindern unter drei Jahren entsprechende Angebote verfügbar. Hier und mit Blick auf ganztägig organisierte Betreuungsangebote – Kindergarten und Ganztagsgrundschule – besteht in den westdeutschen (Flächen-)Ländern Ausbaubedarf.

Hinsichtlich der bildungsbezogenen Wirksamkeit der verschiedenen institutionellen Betreuungsangebote liegen – zumindest im Bereich des Kindergartens – Befunde vor, die die grundsätzlich fördernde Wirkung dieser Angebote belegen. Es zeigt sich, dass sich bei Kindern, die einen in pädagogischer Hinsicht hochwertigen Kindergarten besuchen, nicht nur während der Kindergartenzeit sprachliche und soziale Kompetenzen besser entwickeln, sondern dieser Vorsprung auch im Übergang in die Grundschule und während der ersten Grundschuljahre erhalten bleibt. Die Bildungseffekte der Ganztagsgrundschule lassen sich auf der Basis der verfügbaren Daten nicht eindeutig beantworten. Im Mittelpunkt der hier vorgestellten Studie zur Entwicklung von Ganztagsgrundschulen (StEG) stehen allerdings weniger die schulische Leistungsentwicklung als andere Bereiche der kindlichen Entwicklung wie zum Beispiel die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Erste Befunde hierzu stimmen hoffnungsvoll. Es zeigt sich, dass Grundschülerinnen und -schüler, die Ganztagsangebote besuchen, in stärkerem Maße von Verhaltensweisen berichten, die sich auf eine prosoziale Übernahme von Verantwortung beziehen. Offensichtlich bieten die außerunterrichtlichen Angebote ein spezifisches Potenzial zur Ausbildung sozialer Kompetenzen.

Resümee

Außerfamiliäre Betreuungsangebote bilden eine wichtige Unterstützung für Familien mit

APuZ

Nächste Ausgabe

24–25/2008 · 9. Juni 2008

Art. 3 GG: Männer und Frauen sind gleichberechtigt

Ute Gerhard

50 Jahre Gleichberechtigung – eine Springprozedur

Beate Hoecker

50 Jahre Frauen in der Politik: späte Erfolge, aber nicht am Ziel

Jutta Allmendinger · Kathrin Leuze · Jonna Milena Blanck

50 Jahre Gleichberechtigung und Arbeit

Elisabeth Beck-Gernsheim

„Störfall Kind“: Frauen in der Planungsphase

Peter Döge

Geschlechterpolitik als Gestaltung von Geschlechterkulturen

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn.



Redaktion

Dr. Katharina Belwe
Dr. Hans-Georg Golz
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Dr. Ludwig Watzal

Redaktionelle Mitarbeit:
Johannes Piepenbrink (Volontär)

Telefon: (0 18 88) 5 15-0
oder (02 28) 9 95 15-0

Internet

www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Druck

Frankfurter Societäts-
Druckerei GmbH,
60268 Frankfurt am Main.

Vertrieb und Leserservice

- Nachbestellungen der Zeitschrift
Aus Politik und Zeitgeschichte
- Abonnementsbestellungen der
Wochenzeitung einschließlich
APuZ zum Preis von Euro 19,15
halbjährlich, Jahresvorzugspreis
Euro 34,90 einschließlich
Mehrwertsteuer; Kündigung
drei Wochen vor Ablauf
des Berechnungszeitraumes

Vertriebsabteilung der
Wochenzeitung *Das Parlament*
Frankenallee 71–81,
60327 Frankfurt am Main.
Telefon (0 69) 75 01-42 53
Telefax (0 69) 75 01-45 02
parlament@fsd.de

Die Veröffentlichungen
in *Aus Politik und Zeitgeschichte*
stellen keine Meinungsäußerung
der Herausgeberin dar; sie dienen
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen
Kopien in Klassensatzstärke herge-
stellt werden.

ISSN 0479-611 X

Vor- und Grundschule *APuZ* 23/2008

Konrad H. Jarausch · Cristina Allemann-Ghionda

3-7 **Zeitpolitik der Kinderbetreuung und Grundschulerziehung**

Trotz Reformbemühungen besteht in Deutschland ein historisch bedingtes Defizit an Betreuung und Erziehung von Vor- und Grundschulkindern. Der Vergleich mit Bildungssystemen, die mit dem Ganztagsmodell als selbstverständliche Schulform erfolgreich sind, zeigt die Notwendigkeit von weiteren Reformen.

Karen Hagemann · Monika Mattes

7-14 **Ganztagserziehung im deutsch-deutschen Vergleich**

Die ganztägige Schulform wurde in beiden deutschen Staaten in den 1960er Jahren im Kontext der Bildungsreformen erörtert. Das mehrgliedrige Halbtagsystem steht einer gleichberechtigten Einbeziehung von Müttern in das Erwerbsleben ebenso im Wege wie der sozialen Chancengleichheit von Kindern.

Wolfgang Hörner

15-21 **Das französische Ganztagsmodell**

Das flächendeckende und entgeltfreie System der Vorschulerziehung trägt zusammen mit der Organisationsform der Ganztagschule mit Mittagsverpflegung dazu bei, dass Frankreich bei hoher Frauenerwerbsquote heute die höchste Geburtenrate in der Europäischen Union aufweist.

Sally Tomlinson

22-27 **Frühkindliche Versorgung in Großbritannien**

Die Zeitpolitik des Schulwesens in Großbritannien befindet sich in einem enormen Wandel. Die Privatisierung weiterer Bereiche der Kinderbetreuung und des Schulwesens bedeutet, dass ein großer Teil der frühkindlichen Versorgung und Beschulung nicht mehr Teil der öffentlichen Infrastruktur ist.

Lisbeth Lundahl

28-32 **Zeitpolitik im schwedischen Bildungswesen**

Auffällig an der Zeitpolitik des schwedischen Bildungssystems ist die Stabilität, mit dem der Schultag und die Schulwoche konzipiert und verwirklicht worden sind. Seit den 1920er Jahren ist der Ganztagsunterricht an den allgemeinen Schulen kaum mehr in Frage gestellt worden.

Ludwig Stecher · Falk Radisch · Natalie Fischer

33-38 **Ganztägige Bildungssettings im Vor- und Grundschulalter**

Außerfamiliäre Betreuungsangebote bilden eine wichtige Unterstützung für Familien mit Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. Wie ist die quantitative Verfügbarkeit (bzw. Inanspruchnahme) von derartigen Betreuungsangeboten? Welche pädagogischen Bildungs- und Entwicklungswirkungen werden erzielt?