



Beilage zur Wochenzeitung

DasParlament

14. Oktober 2002

Aus Politik und Zeitgeschichte

3 Dieter Smolka

Die PISA-Studie: Konsequenzen und Empfehlungen für Bildungspolitik und Schulpraxis

12 Karin Gottschall/Karen Hagemann

Die Halbtagschule in Deutschland:
Ein Sonderfall in Europa?

23 Karl-Heinz Held

Aufbruch in Rheinland-Pfalz: Zum Stand des geplanten Ausbaus der Ganztagschule

29 Mechthild Veil

Ganztagschule mit Tradition: Frankreich

38 Aila-Leena Matthies

Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik:
ein „leuchtendes“ Beispiel?

B 41/2002



Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
53111 Bonn.

Redaktion:

Dr. Klaus W. Wippermann
(verantwortlich)
Dr. Katharina Belwe
Dr. Ludwig Watzal
Hans G. Bauer

Internet:

www.das-parlament.de
E-Mail: apuz@bbp.de

Die Vertriebsabteilung der
Wochenzeitung **DasParlament**
Saar-Blies-Gewerbepark / In der Lach 8,
66271 Kleinblittersdorf-Hanweiler,
Telefon (0 68 05) 61 54 39,
Fax (0 68 05) 61 54 40,
E-Mail: parlament@sdv-saar.de,
nimmt entgegen:

● Nachforderungen der Beilage
Aus Politik und Zeitgeschichte

● Abonnementsbestellungen der
Wochenzeitung **DasParlament**
einschließlich Beilage zum Preis
von Euro 9,57 vierteljährlich,
Jahresvorzugspreis Euro 34,90
einschließlich Mehrwertsteuer;
Kündigung drei Wochen vor Ablauf
des Berechnungszeitraumes;

● Bestellungen von Sammel-
mappen für die Beilage
zum Preis von Euro 3,58
zuzüglich Verpackungskosten,
Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen
in der Beilage

Aus Politik und Zeitgeschichte
stellen keine Meinungsäußerung
des Herausgebers dar;
sie dienen lediglich der
Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen
Kopien in Klassensatzstärke
hergestellt werden.

ISSN 0479-611 X

Editorial

■ Die PISA-Studie mit ihrem internationalen Vergleich schulischer Leistungen hat in Deutschland zunächst zu Irritationen, dann zu vielfältigen Diskussionen geführt. Offensichtlich ist, dass Konsequenzen gezogen werden müssen. Eine konkrete Möglichkeit für die Verbesserung von Bildungsniveau und schulischen Leistungen wird jetzt in einigen Bundesländern erörtert: das Angebot von mehr Ganztagschulen. Das wäre nicht nur eine Maßnahme der Bildungs-, sondern auch der Gesellschaftspolitik, weil sie zumal für Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert. Die Arbeitnehmerkammer und Bremische Zentralstelle für die Verwirklichung der Gleichberechtigung der Frau hatte daher im Frühjahr ein Symposium zum Thema „Von den NachbarInnen lernen – Ganztagschule in Europa“ veranstaltet, um europäische Erfahrungen für die deutsche „Ganztagschul-Diaspora“ zu vermitteln. Vier Beiträge dieser Ausgabe beruhen auf jener Tagung in Bremen.

■ Zunächst aber werden aus der Sicht eines Schulleiters die wichtigsten Ergebnisse der PISA-Studie vorgestellt und daraus Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik und die Schulpraxis in Deutschland gezogen. *Dieter Smolka* betont ferner die sog. Kontextbedingungen schulischen Lernens: den familiären und gesellschaftlichen Raum, der Schülern das Lernen erleichtert oder erschwert – ein Aspekt, der oft zu wenig beachtet wird.

■ Nur wenig bekannt ist, dass die – historisch bedingte – deutsche Halbtagsschule in anderen europäischen Staaten kaum Nachahmung gefunden hat. Das gilt auch für die starre zeitliche Aufteilung der Unterrichtsfächer, die das Lernen inhaltlicher Zusammenhänge erschwert. Vieles deutet darauf hin, dass nicht zuletzt soziales Verhalten, zumal im Hinblick auf die verbreitete Ein-Kind-Familie, in Ganz-

tagsschulen besser „gelernt“ werden kann. *Karin Gottschall* und *Karen Hagemann* geben einen umfassenden Überblick über die Ansätze und Perspektiven einer Schulreform, die besseres schulisches und soziales Lernen ermöglicht.

■ Dass die Einführung von Ganztagschulen viele organisatorische Probleme mit sich bringt – ganz abgesehen von Kontroversen von der Bildungspolitik bis hin zur Kommunalpolitik –, zeigt *Karl-Heinz Held* in seiner Studie über die Situation in Rheinland-Pfalz. Hier wird in den nächsten Jahren das Angebot von Ganztagschulen erheblich ausgeweitet werden. Die für den veränderten Schulalltag entwickelten Programme werden im Einzelnen vorgestellt.

■ Die längsten Erfahrungen in Europa mit der Ganztagschule besitzt Frankreich. Sowohl die positiven Seiten wie auch durchaus vorhandene problematische Entwicklungen stellt *Mechthild Veil* dar. Zumal in einer ethnisch pluralen Gesellschaft dürfte auch dem Ausbau der Vorschulerziehung immer mehr Bedeutung zukommen. Dieser Aspekt betrifft letztlich das Konzept der Ganztagschule insgesamt, um nicht nur die Bildungschancen besser auszugleichen, sondern auch um ein Übermaß sozialer Konflikte zu vermeiden.

■ Wie sehr das bildungspolitische Thema „Ganztagschule“ zugleich ein gesellschaftspolitisches ist, wird in der Schilderung des finnischen Bildungswesens durch *Aila-Leena Matthies* deutlich. Die möglichst enge Verbindung beider Bereiche dürfte nicht zuletzt eine Ursache für die guten PISA-Ergebnisse Finnlands sein. Die dortige Diskussion hat sich mittlerweile weiterbewegt: Es wird immer mehr danach gefragt, inwieweit Familien ihre Lebensgestaltung nach den Interessen der Wirtschaft und des Berufslebens ausrichten sollen.

Klaus W. Wippermann ■

Die PISA-Studie: Konsequenzen und Empfehlungen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Die PISA-Studie hat die deutsche Bildungsnation auf die hinteren Ränge verwiesen und das Selbstbild unseres Bildungssystems erschüttert. In der seitdem entbrannten Debatte werden Auswege aus der Bildungskrise gesucht und die Reformbedürftigkeit unseres Schulsystems unter die Lupe genommen. Die PISA-Studie und die PISA-Ergänzungsstudie (PISA-E) liefern für die Bildungspolitik wie für die Schulpraxis wichtige Grundlagen und Impulse für Veränderungen und Innovationen, die – gemessen am internationalen Leistungsstandard – alle deutschen Bundesländer nötig haben.

Die beiden Studien enthalten neben den Ländervergleichen zur Lesekompetenz, der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung sowie dem Gymnasialvergleich zusätzliche Informationen zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg, sozialen Disparitäten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung, der Stellung von Schülern aus Migrantenfamilien sowie zu den institutionellen Bedingungen des schulischen Lernens. Die Abstände zwischen den einzelnen Ländern in Deutschland erweisen sich zwischen dem stärksten und dem schwächsten Land als erheblich. Zwar gelingt es Bayern, in der Lesekompetenz über den OECD-Durchschnitt hinauszukommen, aber selbst Bayern kann sich nicht mit der Spitzengruppe der anderen Staaten messen. Also ist das in diesem Bereich beste Bundesland nur erster in der „zweiten Liga“¹. Wegen des mangelhaften Gesamtergebnisses der deutschen Bildungsnation muss die Frage beantwortet werden, „warum ein Land mit der wirtschaftlichen und politischen Bedeutung und der kulturellen Tradition Deutschlands nicht in der internationalen Spitzengruppe mithält“². Denn die in Deutschland lebenden Kinder sind mit Sicherheit nicht lernschwächer oder lernunwilliger als finnische, schwedische oder kanadische Schülerinnen und Schüler.

1 Ralf Stegner, Die PISA-Ergänzungsstudie. Erste Einschätzungen und Konsequenzen, in: Schulmanagement. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, (2002) 4, S. 17.

2 Bundeskanzler Gerhard Schröder in seiner Regierungserklärung „Politik für Bildung und Innovation“ in der 242. Sitzung des Deutschen Bundestages am 13. Juni 2002, in: Das Parlament vom 21. Juni 2002, S. 17.

I. Die PISA-Studie

1. Ziele von PISA

PISA (*Programme for International Student Assessment*) verfolgt das Ziel, den Regierungen der teilnehmenden Staaten regelmäßig Indikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind. Dabei ist der Begriff der politisch-administrativen Entscheidung weit gefasst. Er bezieht alle Ebenen des Bildungssystems ein, auch die Entwicklung der Einzelschule sowie alle Unterstützungssysteme von der Lehrerbildung bis zur Schulberatung.³ Die Indikatoren beziehen sich auf die Bereiche Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie auf fächerübergreifende Kompetenzen. Zielpopulation sind 15-jährige Schülerinnen und Schüler, also eine Altersgruppe, die in fast allen OECD-Mitgliedsstaaten noch der Vollzeitschulpflicht unterliegt.

2. Was versteht PISA unter Lesekompetenz?

Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten – also jeder Art selbstständigen Lernens – und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Jugendliche und Erwachsene begegnen in ihrem privaten oder beruflichen Alltag und im öffentlichen Leben verschiedensten Arten von Texten. In PISA wurde deshalb eine große Bandbreite

3 Vgl. Jürgen Baumert u. a., PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002, S. 11.

an Textsorten verwendet, wie zum Beispiel literarische Texte, Argumentationen, Kommentare, Tabellen und Grafiken.

3. Kompetenzstufen

In der PISA-Studie werden fünf Stufen der Lesekompetenz unterschieden. Diese beschreiben die Fähigkeit, Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade lösen zu können. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe hängt unter anderem von der Komplexität des Textes ab, der Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Thema, der Deutlichkeit von Hinweisen auf die relevanten Informationen sowie der Anzahl und der Auffälligkeit von Elementen, die von den relevanten Informationen ablenken könnten.

Kompetenzstufe I – oberflächliches Verständnis einfacher Texte: Schülerinnen und Schüler, die über Kompetenzstufe I nicht hinauskommen, können mit einfachen Texten umgehen, die ihnen in Inhalt und Form vertraut sind. Die zur Bewältigung der Leseaufgabe notwendige Information im Text muss deutlich erkennbar sein, und der Text darf nur wenige konkurrierende Elemente enthalten, die von der relevanten Information ablenken könnten. Es können nur offensichtliche Verbindungen zwischen dem Gelesenen und allgemein bekanntem Alltagswissen hergestellt werden. Kompetenzstufe I bezeichnet lediglich elementare Lesefähigkeiten. Die Leistungen dieser Schülerinnen und Schüler im PISA-Test legen nahe, dass sie beim Übergang ins Berufsleben Probleme haben werden.⁴

Kompetenzstufe II – Herstellen einfacher Verknüpfungen: Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzstufe II erreichen, sind in der Lage, einfache Verknüpfungen zwischen verschiedenen Teilen eines Textes herzustellen und mit einer begrenzten Anzahl von konkurrierenden Informationen umzugehen. Die gelesenen Informationen können mit dem Alltagswissen in Beziehung gesetzt und unter Bezugnahme auf persönliche Erfahrungen und Einstellungen beurteilt werden.

Kompetenzstufe III – Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen: Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen der Kompetenzstufe III entsprechen, sind in der Lage, verschiedene Teile eines Textes inhaltlich zu integrieren, auch wenn die einzubeziehende Information wenig offensichtlich ist, mehrere Kriterien zu erfüllen hat und ihre Bedeutung teilweise indirekt erschlossen werden muss. Sie können mit relativ auffälligen konkurrierenden Informationen umgehen.

Kompetenzstufe IV – detailliertes Verständnis komplexer Texte: Schülerinnen und Schüler dieser Kompetenzstufe IV können mit Texten umgehen, die ihnen im Hinblick auf Inhalt und Form relativ unvertraut sind. Sie sind in der Lage, Informationen zu nutzen und sie den Anforderungen der Aufgabe entsprechend zu organisieren. Sie erreichen ein genaues Verständnis komplexer, relativ langer Texte und beurteilen diese unter Rückgriff auf externes Wissen.

Kompetenzstufe V – flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte: Bei Schülerinnen und Schülern, die sich auf dieser Kompetenzstufe befinden, handelt es sich um Expertenleser, die auch komplexe, unvertraute und lange Texte für verschiedene Zwecke flexibel nutzen können. Sie sind in der Lage, solche Texte vollständig und detailliert zu verstehen. Die Bedeutung sprachlicher Nuancen wird angemessen interpretiert. Sie sind in der Lage, das Gelesene in ihr Vorwissen aus verschiedenen Bereichen einzubetten und den Text auf dieser Grundlage kritisch zu bewerten.

Wenn man die Pisa-Aufgabenstellungen genauer betrachtet, wird deutlich, dass weniger auf Vorrats- und Faktenwissen, sondern stärker auf selektives Lesen, kombinatorisches Denken und das Anwenden von Wissen Wert gelegt wurde. Das Problem ist, dass diese Leistungen in unseren Schulen traditionell viel zu wenig gefordert und gefördert werden. Deshalb kommen die schlechten Ergebnisse nicht gänzlich unerwartet.

4. Resümee der Ergebnisse

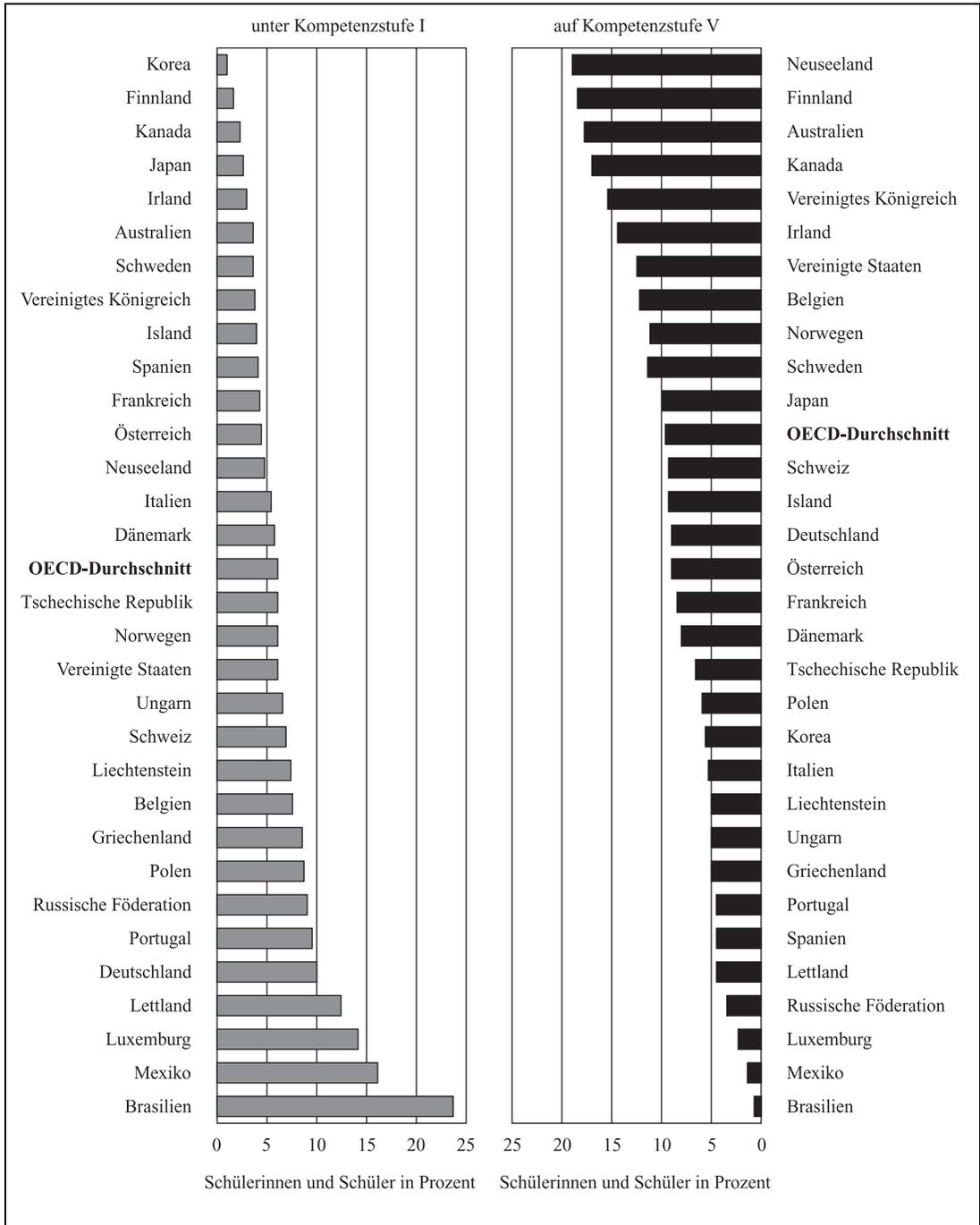
– Hinsichtlich der Lesekompetenz wird Deutschland auf Rangplatz 21 verwiesen. „Es wird deutlich, dass die Leistungen in den meisten Ländern der Bundesrepublik unter dem OECD-Durchschnitt liegen.“⁵ Die im internationalen Vergleich auffallend große Leistungsstreuung in den Bundesländern kann u. a. als Hinweis auf eine geringe Breitenförderung und schlechte Förderung von Schülern im unteren Leistungsbereich gesehen werden. In anderen Staaten gelingt es trotz geringerer Sitzenbleiber-Quoten offenbar fast überall besser, die Schüler einer Altersstufe auf ein vergleichbares Leistungsniveau zu bringen.

– Bis auf Bayern befindet sich kein weiteres Land der Bundesrepublik im oberen Drittel der internationalen Rangreihe. Nur die Leistungen der 15-Jährigen in Baden-Württemberg und Sachsen entsprechen dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Schüler aus den OECD-Staaten.

⁴ Vgl. ebd., S. 60 ff.

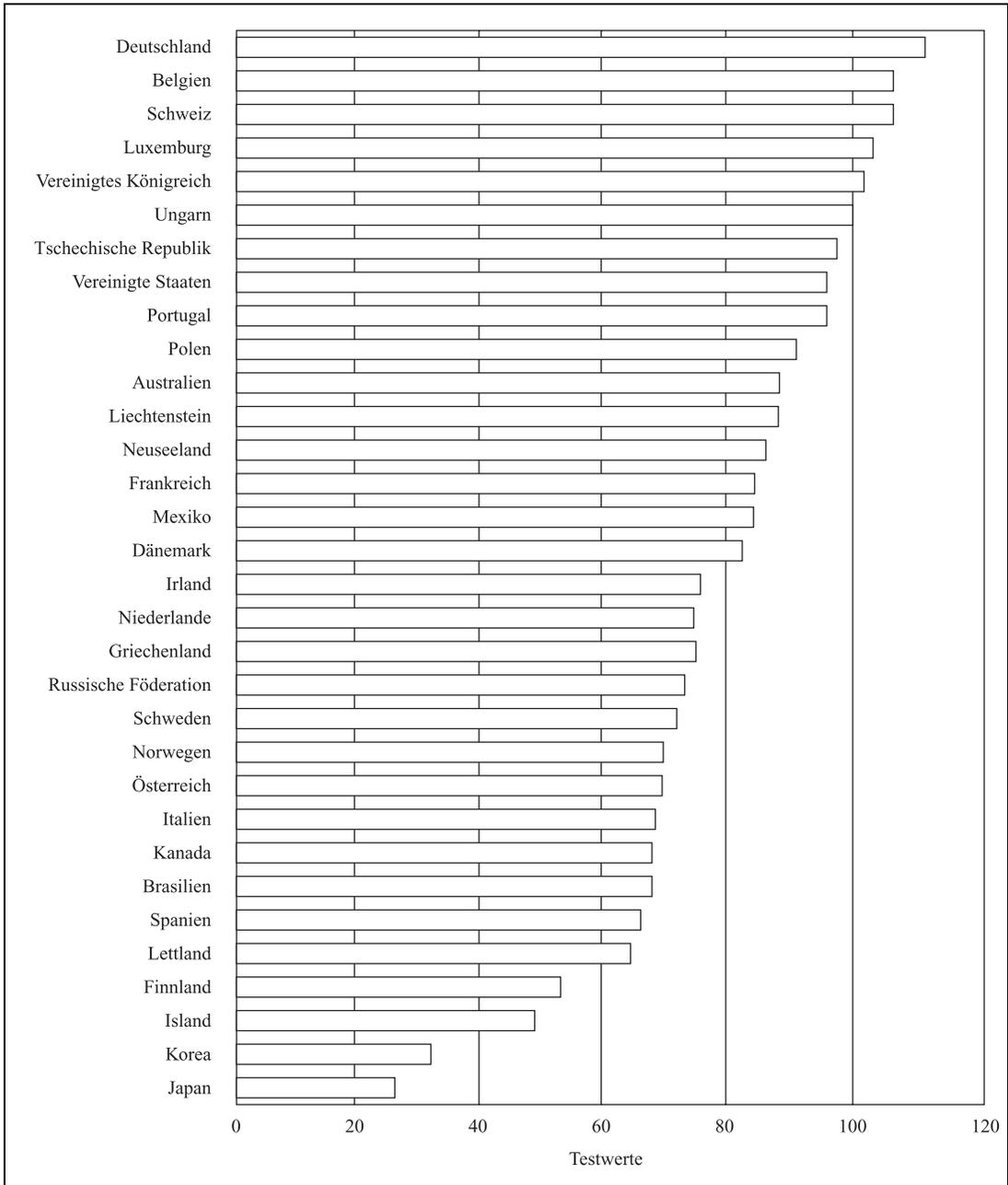
⁵ Ebd., S. 62 f.

Tabelle 1: Anteil von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe I und auf Kompetenzstufe V: Gesamtskala Lesen



Quelle: Cordula Artelt u. a. (Hrsg.), PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001, S. 15.

Tabelle 2: Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur



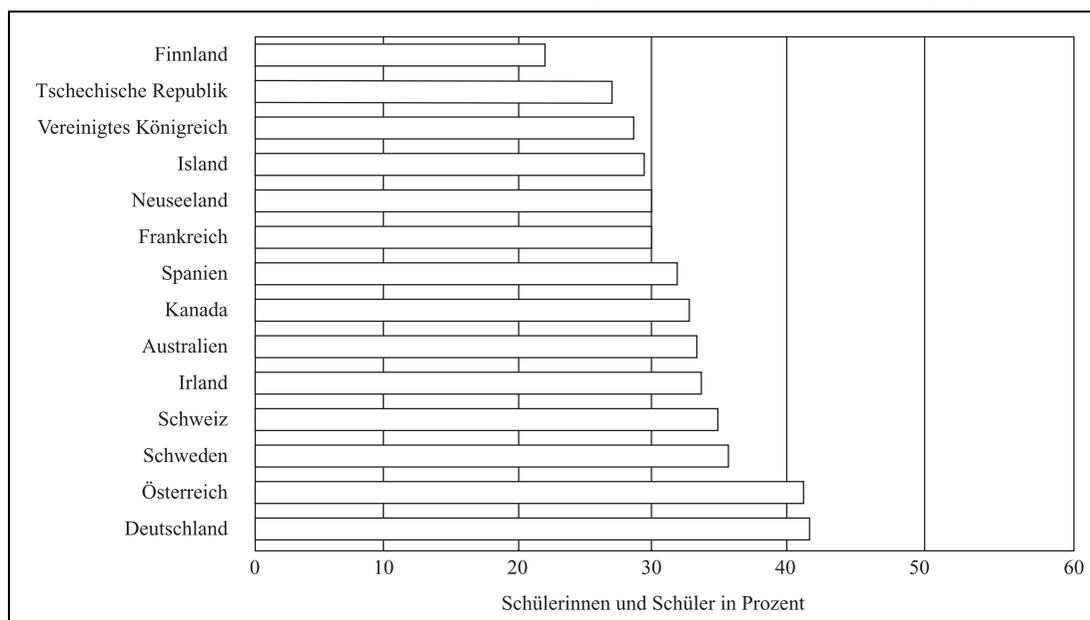
Quelle: C. Artelt u. a. (s. Tabelle 1), S. 40.

– In kaum einem PISA-Teilnehmerstaat bestehen so große Leistungsunterschiede zwischen den besten und den schwächsten Lesern wie in den Ländern der Bundesrepublik. In Finnland, Japan und Kanada findet sich ein hohes Niveau der Lesekompetenz und eine leistungsmäßig homogene Schülerschaft.

– *Risikoschüler*: Der Anteil an Risikoschülern (auf und unter Kompetenzstufe I) ist in allen Ländern der Bundesrepublik hoch, auch im Vergleich zum OECD-Durchschnitt.

– *Freiwilliges Lesen*: Im internationalen Vergleich ist der Bundesdurchschnitt von 42 Prozent der

Tabelle 3: Anteil von Schülerinnen und Schülern, die angeben, sie würden nicht zum Vergnügen lesen



Quelle: C. Artelt u. a. (s. Tabelle 1), S. 17.

deutschen Schülerinnen und Schüler, die angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen, hoch. Damit ist das „Land der Dichter und Denker“ trauriger Spitzenreiter. Schüler, die nicht aus eigener Motivation heraus lesen, haben gegenüber ihren lesenden Mitschülern einen Nachteil beim Kompetenzerwerb.⁶

– *Auswirkungen der sozialen Herkunft:* Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb ist in Deutschland besonders ausgeprägt: In keinem der 32 PISA-Länder sind die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten (Kinder aus bildungsfernen Familien bzw. mit Migrationshintergrund) so groß wie in Deutschland. „Anderen Staaten gelingt es wesentlich besser – trotz ähnlicher Sozialstruktur der Bevölkerung –, die Auswirkungen der sozialen Herkunft zu begrenzen und ein insgesamt höheres Kompetenzniveau zu erzielen.“⁷

– *Mangelnde erfolgreiche Eingliederung:* In allen Bundesländern mit höherem Ausländeranteil – das sind durchgehend die alten Bundesländer – fallen die Leistungen der ausländischen Schülerinnen und Schüler, besonders hinsichtlich der Lesekompetenz, aber auch in der Mathematik und der naturwissenschaftlichen Grundbildung, deutlich ab.⁸

⁶ Vgl. ebd., S. 60 ff.

⁷ Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Wir brauchen eine andere Schule! Konsequenzen aus PISA. Positionen der Bertelsmann Stiftung*, Gütersloh 2002, S. 3.

⁸ Vgl. R. Stegner (Anm. 1), S. 17.

– *Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Migrationsfamilien:* Ein zusätzliches Problem stellt die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Migrationsfamilien dar. Obwohl mehr als 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, bereits vom Kindergarten an Bildungseinrichtungen in Deutschland besucht haben, zeigt sich, dass deren Verteilung auf die Schularten deutlich schlechter ausfällt als bei ihren Mitschülern, deren Eltern in Deutschland geboren wurden. Ein hoher Urbanitätsgrad führt in strukturschwachen Gebieten notwendigerweise zu einer Akkumulation sozialer Probleme, sodass diese Schule mit ihren begrenzten Möglichkeiten sozialer Integration und individueller Förderung großen Belastungen ausgesetzt oder teilweise sogar überfordert ist. Die betreffenden Schulen in sozialen Brennpunkten sollten deshalb eine bessere Lehrerversorgung haben, damit notwendige Förderprogramme auch umgesetzt werden können.

– *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz:* Im internationalen Vergleich sind auch die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler unterdurchschnittlich. Knapp 25 % der 15-Jährigen müssen laut PISA-Bericht zur Risikogruppe derjenigen gerechnet werden, deren Mathematikkenntnisse nur bedingt für eine erfolgreiche Berufsausbildung genügen. Dabei zeigt sich die

Lesekompetenz auch als Basis mathematischer Kompetenz.

– *Förderung mangelhaft*: Innerhalb Deutschlands gibt es aber auch in Ländern mit unterdurchschnittlichem Niveau relativ große Gruppen leistungsstarker Schülerinnen und Schüler. Das PISA-Konsortium folgert daraus, dass es in Deutschland nicht wie in anderen Ländern gelingt, schwache Schüler und ebenso besonders begabte Schüler ausreichend zu fördern.⁹

– *Ungleiche Bildungschancen*: Die PISA-E-Studie zeigt, dass die wesentlichen Zielsetzungen eines demokratischen Schulsystems von keinem Bundesland angemessen erreicht werden, nämlich allen Heranwachsenden gleich gute Bildungschancen zu geben, sie individuell optimal zu fördern und gleichzeitig soziale, ethnische und kulturelle Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs auszugleichen. Die soziale Herkunft entscheidet im hohen Maße über den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler. Hier liegt eine zentrale bildungspolitische Herausforderung.

– *Tendenz zur „Homogenisierung“*: Deutschlands Schulen haben offensichtlich grundsätzliche Schwierigkeiten damit, heterogene Gruppen von Schülern angemessen zu fördern und zu fordern. Dies belegen die hohen Zahlen der Rückstellungen, Wiederholer und – international einmalig – Absteiger aus weiterführenden Schularten in andere Schulformen. Einige Bundesländer müssen hier erheblich bessere Lösungen finden. Jedes Schulsystem bemüht sich um die Balance zwischen dem, was Kinder mitbringen, und dem, was Schule zu erreichen vermag. „Aber keines ist so zwanghaft auf den einen Pol fixiert wie das deutsche: das, was man hierzulande ‚Eignung‘ nennt und angeblich schon früh festgestellt werden kann. Soll in diesem Land die Qualität von Schule verbessert werden, wird nicht die Schule verbessert, sondern werden Versetzungsbestimmungen verschärft oder Querversetzungen erleichtert, damit endlich nur noch die ‚richtigen‘ Kinder auf der ‚richtigen‘ Schule oder in der ‚richtigen‘ Klasse sind ... In den Ländern, von denen wir etwas lernen können, bestimmen die Schulen eine andere Logik: Sie konfrontieren sich zuerst mit der Frage, was sie selber besser machen können.“¹⁰

5. PISA- und Shell-Jugendstudie: ein Vergleich

In diesem Zusammenhang ist ein Blick auf die neue Shell-Jugendstudie aufschlussreich. Ein Fazit der

⁹ Vgl. Bertelsmann Stiftung (Anm. 7), S. 3.

¹⁰ Hartmut Holzapfel, Was sich nach PISA ändern muss, in: Schulmanagement. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, (2002) 3, S. 21 f.

14. Shell-Jugendstudie lautet: Der Wille zur Leistung ersetzt das frühere „Null-Bock“-Gefühl. Sich „in die Politik einmischen“ ist hingegen „out“, was allerdings nicht heißt, dass die Jugendlichen nicht gesellschaftlich aktiv sind. Die Jugendlichen orientieren sich an konkreten, praktischen Problemen, die für sie mit persönlichen Chancen verbunden sind, und zeigen wieder in erhöhtem Maße persönliche Leistungsbereitschaft („Aufsteigen statt Aussteigen“).

Von zentraler Bedeutung für Lebensumstände, die aktuellen Ansichten sowie die späteren gesellschaftlichen Chancen ist das Bildungsniveau. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler strebt heute das Abitur oder eine fachgebundene Hochschulreife an. Auffällig ist, dass inzwischen mehr Mädchen als Jungen eine höhere Bildung erreichen wollen. Die Mädchen haben zumindest im Bereich der Schulbildung die Jungen inzwischen sogar überholt. Deutlich benachteiligt sind hingegen Jugendliche, die ein geringeres Bildungsniveau aufweisen. Sie haben schlechtere Chancen, ihre beruflichen Wünsche einzulösen, und sie sind auch mit ihrer gegenwärtigen Lebenssituation weniger zufrieden.

Die Shell-Jugendstudie zeigt, dass das Bildungsniveau in Deutschland nach wie vor in hohem Maße „vererbt“ wird.¹¹ Während drei Viertel der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern das Abitur besitzen, ebenfalls das Abitur oder eine fachgebundene Hochschulreife anstreben, gilt dies zu einem Viertel nur für eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Volksschul- oder einfachem Hauptschulabschluss. Damit bestätigt die Shell-Studie einige Ergebnisse der PISA-E-Studie.

II. Folgerungen für die Schul- und Bildungspolitik

Zentrales Anliegen der Schule ist, eine allgemeine Kultur der Anstrengung und Wertschätzung des Lernens fest zu verankern, die Unterrichtsqualität zu sichern und weiterzuentwickeln. Die PISA-Studie zeigt, dass im internationalen Wettbewerb Kreativität, Handlungsorientierung und problem-lösender Anwendungsbezug gefordert sind – die Fähigkeit nämlich, gelerntes Wissen auch anwenden zu können. Das können nur selbstständige Schülerinnen und Schüler. Die Paukschule ist passé.

¹¹ Vgl. Dokumentation: Die Pragmatiker kommen. Die 14. Shell-Jugendstudie, in: Frankfurter Rundschau vom 24. 8. 2002, S. 21.

1. Eckpunkte einer Bildungsreform

Für alle Bundesländer liegt die Herausforderung darin, den durch PISA-E initiierten föderalen Wettbewerb produktiv für die Weiterentwicklung des Schulsystems zu nutzen. Die bereits bestehenden Ansätze sollten meines Erachtens verstärkt werden, insbesondere:

– *Der Ausbau schulischer Ganztagsangebote*, die zusätzliche Möglichkeiten zu einer intensiveren Förderung und Forderung der Schülerinnen und Schüler bieten. Ganztagsangebote sind insbesondere für die Kinder wichtig, bei denen häusliche Defizite in der Schule kompensiert werden müssen. In enger Kooperation mit den externen Partnern der Schule wird das schulische Ganztagsangebot organisiert. Die Schule mit ihrem lokalen Umfeld wird zum Lern- und Lebensraum, in dem sich Schüler und Lehrer auch außerhalb des Unterrichts begegnen und sich gegenseitig als Lernende erfahren.

– *Eine Verstärkung der Sprachförderung* im vorschulischen Bereich und in den Grundschulen sowie die gezielte Förderung der „Risikogruppe“ schwacher Schülerinnen und Schüler, insbesondere bildungsbenachteiligter Kinder von Migranten, in den weiterführenden Schulen.

– *Die Stärkung schulischer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung* in pädagogischen, finanziellen und personellen Fragen. Wenn wir die Qualität unserer Schulen verbessern wollen, müssen wir ihnen mehr Freiheit geben. Die Verantwortung für die Lern- und Bildungsprozesse muss in der Schule bleiben. Schulen brauchen ein hohes Maß an pädagogischer Freiheit und Flexibilität – also weniger zentrale Regulierung. Eine Bildungsverwaltung, die alles und jedes auf Punkt und Komma zu regeln versucht, ist nicht mehr zeitgemäß. „Schulen brauchen statt dessen mehr Freiräume und mehr Entscheidungsfreiheit, damit sie schneller auf den gesellschaftlichen Wandel antworten und angemessen auf veränderte Anforderungen in ihrem Umfeld reagieren können.“¹² „Gestalten statt Verwalten“ ist das Motto der selbstständigen Schule, in der die Schulleitung in enger Kooperation mit dem Kollegium die permanente Verbesserung der schulischen Qualität als Hauptaufgabe betrachtet und die volle Verantwortung für die Ergebnisse übernimmt. Ein zukunftsweisendes Modell könnte das Projekt „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen sein, an dem (ab August 2002) ca. 300 Schulen teilnehmen.

12 Gabriele Behler, Selbstständige Schule – Ein Modellprojekt, in: Bernd Fahrholz u. a. (Hrsg.), Nach dem PISA-Schock – Plädoyers für eine Bildungsreform, Hamburg 2002, S. 92.

– *Die Einführung klar definierter, bundesweit geltender Standards und Verfahren zur geeigneten Qualitätssicherung* in Form von Vergleichsarbeiten und Aufgabenpools für Beispielaufgaben. Nicht jedoch eine zentral organisierte Test-Inflation, die weder effektiveren Unterricht noch bessere Schülerleistungen bringt. Wichtig sind Qualifizierungsangebote, die den Lehrerinnen und Lehrern helfen, das eigene Methodenrepertoire weiterzuentwickeln.¹³

– *Schüler individuell fördern und fordern*. Eine Bildungsreform muss zum Ziel haben, Leistung zu fördern und Chancengleichheit zu sichern. PISA zeigt: Die fehlende Lesekompetenz sowie die wenig ausgeprägte mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz beruhen z. T. auf der mangelnden Förderung durch die Schule. Die Schul- und Bildungssysteme anderer Länder – z. B. Finnland, Schweden und Kanada – schaffen es besser, diese Kompetenzen früh zu fördern, Schwächen der Schüler zu erkennen und sie unabhängig von der Herkunft der Schüler auszugleichen. Sie schaffen es außerdem, mehr Spitzenleistung zu fördern. Daher muss die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen – der bildungsbenachteiligten, der so genannten „normal begabten“ und der besonders leistungsstarken – verstärkt Ausgangspunkt und Zielsetzung eines Bildungssystems sein, das sich seiner Aufgabe stellt: die Kinder und Jugendlichen so zu erziehen und zu bilden, dass sie als aktive Bürgerinnen und Bürger in einer demokratischen Gesellschaft ihr persönliches, berufliches und das gesellschaftliche Leben verantwortungsbewusst gestalten können.

– *Begabtenförderung*: Die Förderung besonderer Begabungen ist neben der Breiten- und der Benachteiligtenförderung ein wichtiges Ziel der Bildungspolitik. Auch hochbegabte Kinder brauchen günstige Entwicklungsbedingungen, um ihr Begabungspotenzial voll entfalten zu können.¹⁴ Sie müssen besonders gefördert und gefordert werden. Dazu zählen z. B. die Teilnahme an Wettbewerben, das individuelle Überspringen einer Jahrgangsstufe oder das Überspringen einer Jahrgangsstufe in Gruppen, die Kooperation mit Universitäten und Fachhochschulen.

2. Kontextbedingungen des schulischen Lernens

Die PISA-E Studie betont zu Recht, dass auch die „zentralen Kontextbedingungen des schulischen

13 Vgl. Dieter Smolka (Hrsg.), Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis, Neuwied 2002, S. 135 ff.

14 Vgl. Edelgard Bulmahn, Aufstieg durch Bildung – Über den Sinn von Chancen und Unterschieden, in: B. Fahrholz u. a. (Anm. 12), S. 55.

Lernens“¹⁵ berücksichtigt werden sollten. Hier werden die teilweise unzureichende Versorgung der Schulen mit Fachlehrkräften, einige Merkmale individueller Schullaufbahnen (z. B. Klassenwiederholungen, Wechsel zwischen Schulformen) oder auch die Einstellung der 15-Jährigen und ihrer Eltern zur Schule (z. B. Formen auffälligen Schülerverhaltens, Schulzufriedenheit) angesprochen. Aus der Sicht der Schulpraxis müssen folgende zusätzliche Kontextbedingungen ergänzt werden: Die bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen lassen im Hinblick auf die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer derzeit zu wünschen übrig. Dazu tragen insbesondere auch die verschärften Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte bei: Die ministeriell verordnete Mehrarbeit, die Streichung der Stellenreserve, die zunehmende Zahl der Vertretungsstunden, die Erhöhung der Pflichtstundenzahl, die größeren Klassenfrequenzen sowie die zunehmende Zahl verhaltensschwieriger Kinder und Jugendlicher sind einige Beispiele.

Auch müssten einige langsam verlotternde Schulgebäude dringend von den Schulträgern renoviert werden, damit auch die Lernumgebung – so zeigt das Beispiel Schweden – motivierend wirken kann.

In manchen Elternhäusern sind Erziehungsunfähigkeit, Resignation und Ratlosigkeit festzustellen. Die pädagogischen und erzieherischen Anforderungen an die Schule steigen, weil Erziehungsprobleme u. a. mitverursacht werden durch

- die negativen Auswirkungen von Dauerarbeitslosigkeit der Väter und auch der Mütter auf die Familien sowie die wachsende Armut in unserer Gesellschaft;
- die immer größere Anzahl der Kinder aus gescheiterten Ehen, aus Familien von getrennt lebenden Eheleuten bzw. von Alleinerziehenden;
- den immer stärkeren und unkontrollierteren Einfluss der Medien auf Kinder und Jugendliche;
- die Defizite in der außerschulischen Sozialisation.

Diese Entwicklungen und Begleiterscheinungen verstärken die psychischen und physischen Stressfaktoren in der Schule. Gerade engagierte und hochmotivierte Lehrerinnen und Lehrer stoßen häufig an die Grenze ihrer Belastbarkeit. Hinzu kommt, dass wegen der vergleichsweise geringen Zahl der Neueinstellungen an den Schulen die Lehrkräfte immer älter werden. Seit 1996 ist das

15 J. Baumert u. a. (Anm. 3), S. 202.

durchschnittliche Alter der Lehrer stark gestiegen – von 45,9 auf 47,3 Jahre. In Nordrhein-Westfalen sind 43,1 Prozent der Lehrer älter als 50. Schon bald droht eine Pensionierungswelle die Schulkollegien drastisch zu verkleinern. Die nachrückenden Lehramtsstudenten werden die Lücken nicht schließen können.¹⁶

Die Erwartungen der Gesellschaft an die Schule – d. h. die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags – einerseits und die Schwierigkeiten, diesen Erwartungen gerecht zu werden, andererseits können Gefühle der Überforderung, Selbstüberlastung, Spannungen und Konflikte auslösen. Denn niemals ist der Pädagoge – gemessen an pädagogischen Idealansprüchen – gut genug. Mangelndes Ansehen des Berufsstandes in der Öffentlichkeit („Faule Säcke“) bei gleichzeitiger Schuldzuweisung an die Lehrer für alle schulischen Missstände tun ihr Übriges, die Motivation in den Lehrerkollegien zu mindern. Bei vielen Pädagogen sind zudem die Leistungsreserven erschöpft. Demotivation, innere Kündigung, Burnout und Frühpensionierungen sind teilweise die fatalen Folgen. Dennoch gibt es in vielen Kollegien viel Elan, Motivation, Engagement, gutes Teamwork und gemeinsam entwickelte Innovationen, die die Schulentwicklung unterstützen. Hier zeichnet sich die Schulleitung durch einen kommunikativen, integrativen und demokratischen Führungsstil aus. Eine „gute“ Schule legt auf eine kooperative Führungsstruktur viel Wert. Personalführung ist von der Grundhaltung des Vertrauens, von Teamarbeit, nicht von Hierarchie und Weisung gekennzeichnet.¹⁷

Deshalb die Forderungen an die Schul- und Bildungspolitiker: Die sächlichen, personellen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen müssen verbessert, die Klassenfrequenzen deutlich gesenkt, die Wochenstundenzahl der Lehrkräfte verringert werden. Aufgrund der Altersstruktur und der steigenden Schülerzahlen in bestimmten Schulformen ist es dringend notwendig, jüngere Lehrkräfte einzustellen. Denn junge Lehrerinnen und Lehrer sind ein unverzichtbares Innovationspotenzial für eine ausgewogenere Zusammensetzung der Lehrerkollegien und für die Weiterentwicklung der Schule. Auch in Zeiten enger finanzieller Ressourcen sollte nicht ausschließlich der Spargedanke, sondern gerade die Verantwortung für die Zukunft unserer Kinder die politischen Entscheidungen bestimmen. Vor allem im

16 Vgl. Peter Hacker, Einsamkeit im Lehrerzimmer. In Deutschland droht in den nächsten Jahren ein Mangel an Pädagogen, in: Süddeutsche Zeitung vom 14./15. 8. 2002, S. 9.

17 Vgl. Dieter Smolka (Hrsg.), Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Neuwied 2002, S. 3 ff.

Primar- und Sekundarstufe-I-Bereich muss investiert werden. Dort schneidet Deutschland im OECD-Vergleich besonders schlecht ab.

3. Reform der Lehrerausbildung

Wie können Lehrerinnen und Lehrer die (Selbst-) Motivation und Leistungsbereitschaft ihrer Schüler unterstützen? Indem sie Moderatoren von Lerngruppen sind, Tutoren ihrer Schüler, professionelle Gestalter anregender und motivierender Lernumwelten sowie verantwortliche Garanten für die Erreichung vielfältiger Lern- und Bildungsziele. Erfolgreich unterrichten zu können ist aber nicht nur eine Frage des guten Willens von Lehrern, ihrer intensiven Vorbereitung und der persönlichen Anstrengungsbereitschaft. Pädagogische und fachliche Fähigkeiten müssen in der Ausbildung erworben und in der persönlichen Weiterbildung ständig verbessert werden. Voraussetzungen dafür sind

- die verstärkte pädagogisch-psychologische Qualifizierung und praxisnahe Professionalisierung der Lehrerausbildung, in der neben fachwissenschaftlichen Lerninhalten auch die für eine spätere Berufstätigkeit notwendigen pädagogischen und didaktischen Kompetenzen erworben werden;
- eine systematische Weiterbildung und persönliche Weiterqualifizierung, die in Form von schulinternen oder schulnahen Arbeitsgruppen wechselseitige kollegiale Anregungen sowie Impulse für Innovationen ermöglicht;
- eine finanzielle Grundausstattung des gesamten Bildungswesens in Deutschland, die den öffentlichen Erwartungen an die zu erreichende Qualität von Schule und Unterricht gerecht wird;

- eine Schulorganisation, die sich durch Leistungen in internationalen und nationalen Vergleichsstudien bewähren muss.

Das Lehrerbild, das bislang der Lehreraus- und -fortbildung zu Grunde liegt, bringt in erster Linie Experten für die jeweiligen Fächer hervor. Diese Lehreraus- und -fortbildung muss daher grundsätzlich neu konzipiert werden. Die fachliche Ausbildung muss entscheidend ergänzt werden um eine didaktisch-methodische und schulpraxisnahe Ausbildung. Diese muss den umfangreichen Erwerb von Schlüsselkompetenzen für Lehrer – wie u. a. erzieherische Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Medienkompetenz – ebenso ins Zentrum rücken wie den Erwerb eines umfassenden Methodenrepertoires für die abwechslungsreiche und anspruchsvolle Gestaltung von Lernprozessen für Schüler unterschiedlicher Leistungsstärke. Praktische Lernphasen in den Ausbildungsschulen müssen die Ausbildung ebenso prägen wie theoretische Abschnitte, in denen Praxis reflektiert und mit Theorie verknüpft wird. Die neue (ab dem Wintersemester 2002/03 startende) „konsekutive“ Lehrerausbildung an den Universitäten Bielefeld und Bochum könnte hier ein zukunftsweisendes Modell mit einem hohen Praxisanteil darstellen.

Gute Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler werden durch professionell gestaltete Lernarrangements erreicht, die die Selbst-Motivation der Schülerinnen und Schüler fördern. Die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken unterstützt die Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung. Ein lernförderndes Schul- und Arbeitsklima, mehr Handlungsorientierung, mehr Verantwortung fördern Motivation und verbessern die Lernleistung. Das Ziel ist, bei der nächsten PISA-Studie zu den Testsiegern der Spitzengruppe zu gehören.

Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa?

I. PISA – ein lehrreiches Desaster?

„Halbtagschule in Deutschland“ – dies ist ein Thema, das noch vor einigen Jahren höchstens bei einigen Reformpädagoginnen und Frauenforscherinnen, vielleicht dem Familienministerium und vermutlich einigen erwerbstätigen Müttern Interesse gefunden hätte. Vor allem in den achtziger Jahren erschien das Thema Halbtagschule mit dem dazugehörigen Gegenmodell der Ganztagschule ideologisch belastet und allenfalls in randständigen politischen und wissenschaftlichen Diskursen relevant. Auch ein Blick über die Grenzen – gar mit der Absicht, von den europäischen Nachbarn zu lernen – war in der „alten“ Bundesrepublik, die sich im Hinblick auf Bildung, Arbeits- und Sozialpolitik als „Modell Deutschland“ selbst genug war, nicht sehr verbreitet.

Anfang der neunziger Jahre kam mit der Wiedervereinigung eine gewisse Bewegung in die Diskussion, zeigten doch die Probleme bei der Transformation des Erziehungssystems der DDR, dass die Ganztags-erziehung Ost möglicherweise nicht nur Nachteile, sondern auch Vorteile gehabt hatte. Vor allem aber lässt die Ende 2001 veröffentlichte internationale Schulstudie PISA die deutsche Halbtagschule in einem anderen Licht erscheinen – und zwar nicht etwa in zukunftsweisendem hellen Glanz, sondern eher in rückständigem Schein.¹

Insbesondere der historische und zeitgeschichtliche Teil beruht auf den Forschungen und dem Habilitationsvortrag von Karen Hagemann.

¹ Bei der Untersuchung handelt es sich um die bisher umfassendste internationale Schulstudie. Beteiligt sind 32 Staaten, darunter 28 OECD-Staaten; getestet wurden 15-jährige Schüler und Schülerinnen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Dabei kam es weniger auf Faktenwissen als auf Anwendungsbezug und alltägliche Problemlösungskompetenz an. Für den internationalen Vergleich waren aus Deutschland in der ersten Testrunde 5 000 Schüler aus 219 Schulen einbezogen; eine weitere, nur auf Deutschland bezogene Stichprobe umfasst mehr als 5 000 Schüler aus 1 466 Schulen und ermöglicht einen Vergleich zwischen den einzelnen Bundesländern. Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), Pisa 2001, Opladen 2002, S. 15 ff.

Die Ergebnisse der PISA-Studie für Deutschland sind alarmierend: In allen drei in der Studie getesteten Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) schneiden deutsche Schüler und Schülerinnen mit einem Platz im unteren Drittel im Ländervergleich schlecht ab; nur Länder wie Russland, Portugal und Brasilien liegen in der Rangfolge dahinter. Weiter legt PISA offen, dass unser Schulsystem extrem ungerecht ist; in keinem vergleichbaren Land (auch nicht, wie viele vermutet hätten, in den USA oder Irland) bestimmt die soziale Herkunft so stark den Schulerfolg wie in Deutschland. Auch mögliche Ursachen für die Leistungsunterschiede werden untersucht. Und hier, so die Schlussfolgerungen aus der Studie, schneiden Länder mit Ganztagschulsystemen, die Unterricht und Freizeitgestaltung verbinden und nicht nur der Leistung, sondern auch dem Sozialverhalten eine hohe Bedeutung beimessen, deutlich besser ab als diejenigen, die wie Deutschland Schule auf wenige Stunden Unterricht am Vormittag konzentrieren, Leistung in den Vordergrund stellen und ausschließlich in homogenen Lerngruppen arbeiten.²

In der Interpretation dieser Befunde herrscht eine gewisse Einigkeit: Nicht nur nach Meinung von Eltern, Lehrern und der Medienöffentlichkeit, sondern auch nach Ansicht der deutschen Kultusminister legt PISA gewisse Schwächen unseres Bildungssystems bloß. Die Auffassungen über Reformmaßnahmen gehen dann freilich im Einzelnen sehr auseinander. Zumindest in einem Punkt scheinen Politiker aller Couleur jedoch einig: nämlich in der Orientierung auf die Ganztagschule.

In der Tat legen die Ergebnisse von PISA nahe, dass sich der Ganztagschulbetrieb von Halbtagschulen nicht nur in der Frage der in der Schule verbrachten Zeit unterscheidet, sondern mit weiteren vorteilhaften Strukturmerkmalen einhergeht: So sind Ganztagschulsysteme in der Regel weniger selektiv, d. h., sie kennen weder „Sitzenbleiben“ noch frühe und dauerhafte Kanalisierungen der Schüler in unterschiedliche Schultypen. Weiter, so wissen wir aus der ländervergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung, weisen Länder mit Ganz-

² Vgl. Deutsches PISA-Konsortium, ebd.

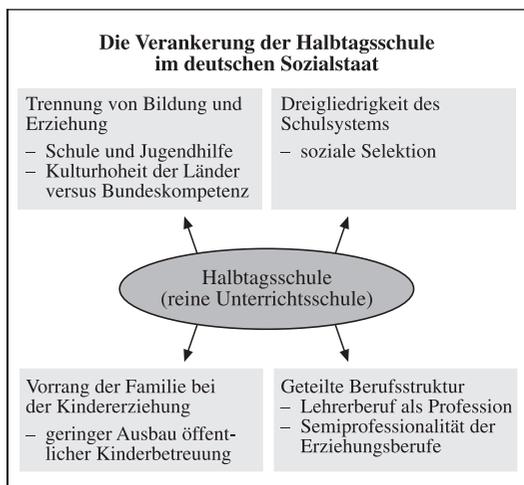
tagsschulsystemen höhere Frauenerwerbsquoten auf.³

Wenn also nun die Diskussion um die Halbtags- schule neu eröffnet und der Handlungsbedarf unumstritten ist, was spricht dann gegen zügige Reformen? Tatsächlich sind Reformen in diesem Feld aus verschiedenen Gründen nicht so einfach zu bewerkstelligen. Nicht nur, weil die aktuelle Einigkeit im Hinblick auf die Ganztagschule möglicherweise mehr von wahltaktischen Erwägungen als von nachhaltigem Reformwillen getragen ist. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Halbtagschule in Deutschland eine vergleichs- weise lange historische Tradition hat. Forderungen nach Einführung von Ganztagschulsystemen hat es schon seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts gegeben, in den Reformpädagogikbewegungen des Kaiserreichs und der Weimarer Republik wie auch in der Gesamtschulbewegung in den fünfziger und sechziger Jahren der alten Bundesrepublik. Diese Reforminitiativen konnten sich nie flächende- ckend durchsetzen, und dies, so die hier vertretene These, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass das Halbtagschulsystem in Deutschland eng mit weiteren Strukturmerkmalen des deutschen Sozialstaats verknüpft ist, die bisher nicht nachhal- tig in Frage gestellt wurden. Dies sind erstens die politisch getrennten Zuständigkeiten für Kinder- betreuung und Bildung, zweitens der verfassungs- rechtlich festgelegte Vorrang der Familie bei der Kindererziehung, drittens die Dreigliedrigkeit des Schulsystems und viertens die unterschiedlichen Professionalisierungsgrade und Statusdifferenzen zwischen den Berufsgruppen der Lehrer und der Erzieher (vgl. die Abb.).

Das Halbtagschulsystem in Deutschland ist sozu- sagen zentraler Bestandteil einer *soziopolitischen* und *soziokulturellen Gesamtkonstellation*, die sich vom Kaiserreich Ende des 19. Jahrhunderts bis in das wieder vereinigte Deutschland zum Ende des 20. Jahrhunderts fortgesetzt hat.⁴ Dies soll im Folgenden mit einem Blick auf die historische Entste- hungskonstellation verdeutlicht werden. In einem weiteren Schritt geht es um gesellschaftliche Her- ausforderungen und Reformmaßnahmen im wie- der vereinigten Deutschland. Zum Schluss komme ich auf die Debatte um die Ergebnisse der PISA-

3 Vgl. Gerhard Bosch, Auf dem Weg zu einem neuen Nor- malarbeitsverhältnis? Veränderung von Erwerbsverläufen und ihre sozialstaatliche Absicherung, in: Karin Gottschall/ Birgit Pfau-Effinger (Hrsg.), Zukunft der Arbeit und Ge- schlecht. Diskurse – Entwicklungspfade – Reformoptionen, Opladen (i. E.).

4 Vgl. Karin Gottschall, Erziehung und Bildung im deut- schen Sozialstaat. Stärken, Schwächen und Reformbedarfe im europäischen Vergleich, ZeS-Arbeitspapier 9, Bremen 2001.



Studie zurück und frage nach Kurzschlüssen und Veränderungspotenzialen in der gegenwärtigen Diskussion.

II. Ein Blick zurück: Die historische Verankerung der Halbtagschule im konservativen deutschen Sozialmodell

1. Die Unterrichtsschule als Ausgangspunkt

Betrachtet man die historische Entwicklung des allgemein bildenden Schulwesens in Deutschland, so fällt auf, dass in Deutschland, wie in anderen Ländern auch, im 19. Jahrhundert zunächst eine ganztätige Organisation der Volksschulen – allerdings mit ausschließlicher Ausrichtung auf Unterricht – üblich war. Unterrichtet wurde vormittags von 8 bis 12 Uhr und nachmittags von 14 bis 16 Uhr, mit einer Mittagspause, in der Lehrer und Schüler zum Mittagessen nach Hause gingen. Dies entsprach der Zeiteinteilung in der Arbeitswelt, insbesondere des Handwerks. Die uns heute geläufige *Vormittagschule* setzte sich erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts zunächst im höheren Schulwesen, dann auch in den Volksschulen durch.⁵

Maßgebliche Gründe für die Ablösung der ursprünglichen Ganztagschule mit geteiltem Unterricht waren im Bereich der Volksschule die „Rücksicht“ auf die damals noch übliche Kinderarbeit und die wegen Klassenüberfüllung erforderli-

5 Die folgenden Ausführungen zur historischen Entwicklung der Halbtagschule beruhen zum Teil auf Vorarbeiten für ein Forschungsvorhaben zum Thema „State – Children – Family: The Politics of Public Education in the Post-War-Europe (1945–2000). East West Comparisons“.

che Einführung von Schichtunterricht. Im höheren Schulwesen spielten dagegen eher die langen Wegzeiten eine Rolle wie auch das von Medizinern vorgebrachte Argument, die Schüler seien mit Vor- und Nachmittagsunterricht überfordert. Diese neu entstandene Halbtagsschule, die wie die alte Ganztagschule eine reine Unterrichtsschule war, wurde auch in Polen und Österreich übernommen. In anderen Ländern – wie den USA und England, aber auch in Frankreich – kam es dagegen zu einer anderen Entwicklung. Hier wurde nämlich die ganztägige Schulorganisation beibehalten und zu Beginn des 20. Jahrhunderts allmählich in eine *moderne Ganztagschule* umgewandelt.⁶ Dabei übernahm die Schule zusätzliche, über den Unterricht hinausgehende Aufgaben im Bereich der Freizeiterziehung, in der Sozialpolitik (etwa durch den täglichen kostenlosen Mittagstisch) und auch im Hinblick auf die Herstellung von Chancengleichheit (etwa durch die Förderung schwacher Schüler).

Die deutsche Halbtagsschule ist freilich auch im eigenen Lande nicht ohne Kritik geblieben. Im Kaiserreich und in der Weimarer Republik entstanden zahlreiche Reformbewegungen (vgl. z. B. das Modell der „Arbeitsschule“ von Kerschensteiner oder der „Tagesheimschule“ von Harless vom „Bund der Entschiedenen Schulreformer“), die sich zum Teil am Vorbild der angelsächsischen Gesamtschulen orientierten. Bei aller Unterschiedlichkeit der Reformbewegungen war ihnen eine Orientierung an ganzheitlicher Menschenbildung gemeinsam. Sie strebten Schulen an, die neben Mittagsmahlzeit und Freizeitangeboten vor allem auch durch eine flexible Stundenplangestaltung, eine Öffnung der Schule zum „Leben“ und eine gewisse Schulautonomie und Schülerantwortung charakterisiert sein sollten. Gleichwohl sind diese Reforminitiativen über einzelne Modellschulen hinaus nicht erfolgreich gewesen.⁷ Dies hing nicht zuletzt damit zusammen, dass das etablierte Halbtagsschulsystem zunehmend eine wichtige Funktion für die soziale Positionierung einzelner gesellschaftlicher Gruppen übernahm.

2. Die Dreigliedrigkeit des allgemein bildenden Schulsystems

So wurde mit der Verallgemeinerung der Halbtagsschule in Deutschland zugleich auch eine

sozial wirksame Gliederung des Schulsystems eingeführt. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts existierte in Abgrenzung zur Volksbildung ein höheres Bildungswesen; als Berechtigungssystem ausgestaltet, diente es als Rekrutierungsfeld für Verwaltungslaufbahnen in der staatlichen Bürokratie. Diese Struktur wurde sukzessive in eine Dreigliedrigkeit überführt, indem das bestehende, vergleichsweise pluralistische und durchlässige Sekundarschulwesen bis zum Ende der Weimarer Republik in ganz Deutschland vereinheitlicht und hierarchisiert wurde. Damit entstanden zugleich verbindliche Definitionen von Schulabschlüssen und Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Schulen.⁸

Zwar hatte Deutschland (neben Frankreich) im 19. Jahrhundert mit einer relativ frühen Durchsetzung von Schulpflicht im Grundschulbereich und einem durchlässigen Sekundarschulwesen zunächst eine Vorreiterrolle in der Etablierung und Öffnung von öffentlicher Bildung in Europa gespielt. Ende des 19. Jahrhunderts setzte jedoch im Verhältnis zur rasch steigenden Bildungsnachfrage, vor allem im Hinblick auf die höhere Bildung, ein *Schließungseffekt* ein. Insbesondere Gymnasien, die zunächst Gesamtschulcharakter trugen, wurden u. a. über die Erhebung von Schulgeld zu Eliteeinrichtungen. Das aufstiegsorientierte Kleinbürgertum duldet diese Schließungseffekte nicht zuletzt aus einer politisch geschürten Angst vor einem „akademischen Proletariat“. Auch Widerständen von Seiten der Unterschichten bzw. der Arbeiterbewegung und Sozialdemokratie konnte begegnet werden: mit der Einführung der Sozialversicherung wie auch mit der Etablierung von Facharbeiterausbildung,⁹ die auch Arbeiterfamilien Schutz vor Existenzbedrohung und eine gewisse Aussicht auf Aufstieg durch eine Facharbeiterausbildung der Kinder boten.

Die Dreigliedrigkeit des allgemein bildenden Schulwesens bewirkte eine faktisch sehr frühe Sortierung der Schüler, die bereits nach dem Primarbereich einsetzte und aufgrund der geringen Durchlässigkeit der Schultypen gleichsam irreversibel war. Darüber hinaus strukturierte sie auch den *Zugang zum Arbeitsmarkt*, indem die Zertifikate im unteren und mittleren Bildungsbe- reich zumindest für die *männlichen Jugendlichen* zu standardisierten Eintrittsqualifikationen für

6 Vgl. Harald Ludwig, *Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule*, in: Heinz Günther Holtappels (Hrsg.), *Ganztageserziehung in der Schule*, Opladen 1995, S. 49–67.

7 Vgl. H. Ludwig, ebd., S. 50 ff.

8 Vgl. Ludwig von Friedeburg, *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt/M. 1989, S. 238 ff.

9 Vgl. Arnold J. Heidenheimer, *Education and Social Security Entitlements in Europe and America*, in: Peter Flora/Arnold J. Heidenheimer (Hrsg.), *The Development of Welfare States in Europe and America*, New Brunswick 1981, S. 269–306.

betriebliche Berufsausbildungen und Arbeitsplätze im industriellen Sektor wurden. Dabei setzte sich in Deutschland – wesentlich gefördert durch eine staatliche Mittelstandspolitik, anders als in England, Frankreich und den USA – mit der *dualen Berufsausbildung* ein an der handwerklichen Meisterlehre orientierter Ausbildungstypus durch. Er verband eine praktische Ausbildung in einem privaten Betrieb mit einem obligatorischen Besuch von zunächst noch privaten, später durchweg öffentlichen Berufsschulen. Demgegenüber entwickelten die Bildungssysteme anderer Länder eine höhere Durchlässigkeit zwischen Allgemein- und Berufsbildung einschließlich geringer strukturierter Formen der Berufsausbildung.¹⁰

Von den genannten Vorteilen eines geregelten Übergangs von der allgemein bildenden Schule in eine betriebliche Berufsausbildung konnten *weibliche Jugendliche* nicht in gleichem Maß profitieren.¹¹ Denn für die Bereiche Kinder- und Krankenpflege, Hauswirtschaft und auch Erziehung/Sozialarbeit wurden nur Ausbildungsmöglichkeiten in Form von so genannten weiterführenden Mädchenschulen geschaffen. Diese Ausbildungen sollten, anders als die am männlichen Familienernährer orientierten Facharbeiterausbildungen, auf Familienaufgaben vorbereiten oder aber im Fall der Nichtverheiratung auf ein Engagement im Bereich wohltätiger und öffentlicher sozialer Dienst.¹²

10 In Frankreich und England etwa wurde die Berufsausbildung über die Organisation als private oder öffentliche fachschulische Ausbildung teilweise stärker im Bildungswesen verankert und/oder als „training on the job“ stärker marktlich und betrieblich gebunden. Damit war einerseits eine Entlastung der Wirtschaft von Ausbildungskosten verbunden, gleichzeitig ergaben sich für diese Länder damit in enger Abhängigkeit von der Wirtschaftslage und dem Verhalten der Betriebe spezifische Probleme des Übergangs von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt. Vgl. u. a. A. J. Heidenheimer, ebd.

11 Vgl. Karen Hagemann, Ausbildung für die „weibliche Doppelrolle“. Berufswünsche, Berufswahl und Berufschancen von Volksschülerinnen in der Weimarer Republik, in: Karin Hausen (Hrsg.), Geschlechterhierarchie und Arbeitsteilung. Zur Geschichte ungleicher Erwerbschancen von Männern und Frauen, Göttingen 1993, S. 214–235; Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.), Geschichte der Mädchen und Frauenbildung, 2 Bde., Frankfurt/M. 1996.

12 Demgegenüber wurde das über die duale Ausbildung generierte Berufsprinzip wie auch die darin inkorporierte Struktur hierarchisierter schulischer Bildungsabschlüsse in der Weimarer Republik und in der Nachkriegsbundesrepublik sukzessive in Betriebsverfassung und Sozialversicherung (Arbeitslosigkeit, Berufsunfähigkeit, Alterssicherung, Arbeitsförderung) verankert. Darüber hinaus wurde das Prinzip dualer Berufsausbildung, einschließlich gewerkschaftlicher Mitbestimmungsrechte in der Ausbildung, über das 1969 eingeführte Berufsbildungsgesetz rechtlich bundeseinheitlich geregelt. Damit konnte auch die im Bildungsföderalismus angelegte Heterogenität wirksam eingegehet werden.

Zusammenfassend kann man zur Dreigliedrigkeit des deutschen Schulwesens sagen, dass sie eine soziale Sortierung bewirkt, die sich über die Abkoppelung von höheren Berufslaufbahnen und die Trennung von dualer und vollzeitschulischer Berufsausbildung fortsetzt und damit zu einer langzeitwirksamen Ungleichheit sowohl zwischen Schichten wie auch zwischen den Geschlechtern führte. In historischer Perspektive ist daher auch die Funktion der Herstellung von Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem geringer ausgeprägt als etwa in den USA, wo das Bildungswesen seit seiner Entstehung durchlässiger ist und Schulabschlüsse die Position im Arbeitsmarkt nicht so stark vorstrukturieren.

3. Kindererziehung als vorrangige Aufgabe der Familie

Das um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert etablierte Halbtagsschulsystem hat nicht nur Folgewirkungen für den Arbeitsmarkt, sondern vor allem auch für die Familie. Denn die Halbtagschule enthielt keine Mittagsverpflegung. Darüber hinaus bedeutete die Konzeption eines auf wenige Stunden begrenzten Schulunterrichts, dass hier die Stoffvermittlung im Vordergrund stand und ergänzende Übungen in Form von Hausaufgaben außerhalb der Schule erfolgen mussten. Die Halbtagschule setzt also die nicht-erwerbstätige Hausfrau und Mutter voraus, die mittags für eine warme Mahlzeit sorgt und sich um die Hausaufgaben kümmert; sie impliziert weiter, dass es einen Ehemann und Vater gibt, der einen für die Familie ausreichenden Lohn nach Hause bringt. Tatsächlich aber kam in Kaiserreich und Weimarer Republik nur eine Minderheit von Familien diesem Ideal nahe; es wurde erst mit dem Ausbau des Sozialstaats und dem Wirtschaftswachstum der fünfziger und sechziger Jahre in der Bundesrepublik zu einem dominanten Modell. Allerdings gab es in Kaiserreich und Weimarer Republik starke politische Impulse, das Modell „Nur-Hausfrau und männlicher Familienernährer“ dauerhaft zu etablieren. So kämpfte die Arbeiterbewegung für einen Familienlohn und gegen Frauenerwerbstätigkeit. Der Staat ebenso wie die Kirchen und Wohlfahrtsverbände postulierten, dass Kindererziehung vorrangige Aufgabe der Familie sei.

Dementsprechend war das *Angebot an öffentlicher Betreuung für Kleinkinder wie Schulkinder*, das in Deutschland – wie in den meisten anderen europäischen Ländern – im Verlauf des 19. Jahrhunderts überwiegend auf Initiative privater Wohltätigkeitsvereine entstand, eher gering. Dabei standen sich zwei konträre Richtungen gegenüber:

Zum einen gab es das aus karitativen Gründen geschaffene Angebot ganztätig organisierter Kindertagesheime für Arbeiterkinder, die während der Erwerbstätigkeit ihrer Mütter (in der Landwirtschaft, als Dienstbotinnen oder in der Fabrik) versorgt und so vor „sitten- und gesellschaftszersetzender Verwahrlosung“ geschützt werden sollten. Auf der anderen Seite stand das pädagogisch motivierte Angebot an Fröbel'schen Halbtagskindergärten, die als familienergänzende Bildungseinrichtungen konzipiert waren und vor allem von Bürgerkindern besucht wurden.

Von den bürgerlichen Schichten wie auch von der Arbeiterbewegung wurden die erstgenannten sog. Kinderbewahranstalten freilich nur als sozialer Notbehelf für die auf Erwerbsarbeit angewiesenen Ehefrauen und Mütter der Unterschichten akzeptiert. Als erstrebenswert galt das bürgerliche Modell eines männlichen Familienernährers und einer weiblichen Hausfrau, verknüpft mit der Vorstellung, dass die Mutter die bestmögliche Erzieherin ihrer Kinder sei und von daher ins Haus gehöre. Auch die bürgerliche Frauenbewegung, deren Protagonistinnen sich ja in der Kinderfürsorge engagierten und hier Erwerbsmöglichkeiten für gebildete Frauen schufen, teilte die Vorstellung von der Mutter als „bester Erzieherin“.¹³

Die Vorstellung, dass für die Erziehung vorrangig die Familie zuständig sei und der Staat hier nur im Notfall ergänzend eingreifen sollte, fand also in Deutschland, anders als etwa in Frankreich, breite gesellschaftliche Zustimmung. Politischen Ausdruck fand diese Aufgabenteilung in der Weimarer Verfassung, die Erziehung als „oberste Pflicht“ und „natürliches Recht“ der Eltern festschrieb. Entsprechend wurde in dem seit 1924 gültigen Reichsjugendwohlfahrtsgesetz für die Jugendfürsorge das Subsidiaritätsprinzip verankert und die Verantwortung für außerschulische öffentliche Erziehung im Vor- und Grundschulbereich den kommunalen Jugendämtern übertragen.¹⁴

13 Vgl. Irene Stoehr, Organisierte Mütterlichkeit. Zur Politik der deutschen Frauenbewegung um 1900, in: Karin Hausen, Frauen suchen ihre Geschichte. Historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert, München 1983, S. 221–249; Ann Taylor Allen, Geistige Mütterlichkeit als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840–1870, in: E. Kleinau/C. Opitz (Anm. 11), S. 19–34.

14 Vgl. u. a. Günter Erning/Karl Neumann/Jürgen Reyer, Geschichte des Kindergartens, Bd. 1: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, Bd. 2: Institutionelle Aspekte – Systemische Perspektiven – Entwicklungsverläufe, Freiburg i. Br. 1987; Dieter Langewiesche/Heinz-Elmar Tenorth, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989.

4. Die Trennung von Bildung und Erziehung: Folgen für die Berufsstruktur

Die Verantwortung für die Kindererziehung lag also in Deutschland vorrangig bei der Familie. Eine umfassende staatliche Verantwortung setzte erst bei der Schulbildung ein und beinhaltete hier über die Organisation als Halbtagschule einen „reinen“, d. h. von Betreuung und Erziehung befreiten Bildungsauftrag. Diese Trennung von Bildung und Erziehung schlug sich nicht nur in unterschiedlichen bundespolitischen Ressortzuständigkeiten für Bildung und Wissenschaft einerseits, Erziehung und Soziales andererseits sowie einem eher geringen Ausbau sozialer und haushaltsbezogener Dienstleistungen nieder.¹⁵ Sie hatte vor allem auch Auswirkungen auf die Berufsstruktur.

Die Verortung der Kindererziehung in der Familie und als mütterliche Aufgabe hat darüber hinaus zu einer nur halbherzigen Verberuflichung von Erziehungsarbeit geführt. Die Ausbildung von Kindergärtnerinnen erfolgt von Anfang an über ein schulisches System. Fachschulische Ausbildungen, die sich i. d. R. in der Kulturhoheit der Länder befinden, sind jedoch im Unterschied zu Ausbildungen im dualen System nicht nur mit Kosten verbunden, sondern bieten auch, anders als die bundeseinheitlich geregelten Facharbeiterausbildungen, weder einen Qualifikationsschutz noch geregelte Aufstiegswege.¹⁶ Insbesondere der Durchstieg zu akademischen Ausbildungen, zu Aufstiegswegen in Pädagogik und Verwaltung war für Kindergärtnerinnen nicht vorgesehen. Zwar kam es in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre in der Bundesrepublik zu einer gewissen Aufwertung und Vereinheitlichung der Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen zu einer nunmehr dreijährigen Erzieherausbildung an neu eingerichteten Fachschulen für Sozialpädagogik.¹⁷ Aber: Erzieherinnen verdienen nach wie vor nur etwa zwei Drittel des Gehalts von GrundschullehrerInnen und arbeiten nicht zuletzt aufgrund der Halbtagsöffnungsstruktur der meisten Einrichtungen in Teilzeit.

Es gibt bis heute keine einheitlichen Qualitätsstandards für die Arbeit mit Kindern im Vorschulalter; eine wissenschaftliche Fundierung in Form von

15 Vgl. Karin Gottschall, Zwischen tertiärer Krise und tertiärer Zivilisation, in: Berliner Journal für Soziologie, 11 (2001) 2, S. 217–235.

16 Vgl. Helga Krüger, Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionenverknüpfung im Lebenslauf, in: Peter A. Berger/Peter Sopp (Hrsg.), Sozialstruktur und Lebenslauf, Opladen 1995, S. 133–154.

17 Vgl. Hilde von Balluseck, Die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern, in: Soziale Arbeit, 11 (1994) 6, S. 182–200.

Frühpädagogik, wie sie sich in anderen Ländern entwickelt hat, fehlt in Westdeutschland weitgehend.¹⁸ Hier ist der Erzieherberuf ein historisch tradierter, nicht existenzsichernder und nur semiprofessioneller Frauenberuf geblieben.¹⁹ In Abgrenzung dazu sind für die im Bildungsbereich tätigen LehrerInnen schon früh akademische Ausbildungswege und über den Beamtenstatus privilegierte soziale Sicherungen entstanden. Zwar erfolgte auch die Ausbildung von VolksschullehrerInnen ursprünglich – anders als die der überwiegend männlichen Gymnasiallehrer – nicht über die Universitäten, sondern über Ausbildungsseminare, die ebenso wie die Ausbildung der Kindergärtnerinnen nur einen mittleren Bildungsabschluss voraussetzten. Nach 1945 wurde die Ausbildung der VolksschullehrerInnen jedoch aus den früheren Seminaren herausgenommen und allmählich auf Pädagogische Hochschulen übertragen. Durch den Einsatz von Politikern, Lehrerverbänden und Gewerkschaften konnte so ein Abbau von Statusunterschieden innerhalb der Lehrerschaft erreicht werden; der Unterschied zu den mit Kinderbetreuung befassten Kindergärtnerinnen blieb jedoch bestehen. Während die GrundschullehrerInnen durch die Orientierung „nach oben“ eine Statusanhebung erreichen konnten, blieben die Erzieherinnen von der in den siebziger Jahren neu eingeführten Sozialpädagogikusbildung an Fachhochschulen und Universitäten abgekoppelt. Zu vermuten ist, dass dies auch mit der relativen Geringschätzung von Kinderbetreuung als Familienaufgabe bzw. umgekehrt mit der relativen Wertschätzung von Bildung als Staatsaufgabe zu tun hat.²⁰

Als *Zwischenfazit zur historischen Entwicklung* lässt sich also festhalten, dass Deutschland bzw. Preußen im 19. Jahrhundert mit dem systematischen Aufbau von Schulbildung und einer frühen Einführung der Schulpflicht zwar zunächst eine Vorreiterrolle in Europa übernahmen. Mit der Einführung des Halbtagschulsystems und der Durchsetzung einer wenig durchlässigen dreigliedrigen Schulstruktur beschränkt Deutschland dann in Kaiserreich und Weimarer Republik jedoch einen Weg, der nur von wenigen Nachbarländern (Polen, Österreich) geteilt wurde. Auch die damit einhergehende strikte Trennung von Bildung und Erzie-

hung mit der Folge einer nur geringen Verbreitung und defizitären Professionalisierung von Erziehungstätigkeit stellt eine deutsche Besonderheit dar. Insbesondere die angloamerikanischen Länder und Frankreich stellten bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Weichen für eine Integration von Vorschulerziehung und Grundschulbildung durch ein frühes Einschulungsalter und/oder öffentliche Angebote für ganztägige Kinderbetreuung bzw. eine Ganztagschulorganisation.

Was ist nun aus diesem historischen Erbe in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geworden?

III. Herausforderungen und Reformen in der Bundesrepublik

1. Bildungsreformdiskussion und Bildungsexpansion in der alten Bundesrepublik

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Westdeutschland institutionell und kulturell an die Weimarer Tradition angeknüpft. Die Trennung von schulischer Bildung und familialer Erziehung, ergänzt um ein begrenztes Angebot vorschulischer und außerschulischer Betreuung, wurde aufrechterhalten. Die Ablehnung von außerfamiliärer institutionalisierter Erziehung erschien auch aufgrund der spezifischen zeitgeschichtlichen Konstellation nahe liegend: als Abgrenzung zum Nationalsozialismus, der über einen Ausbau öffentlicher Erziehung Kinder und Jugendliche zu instrumentalisieren suchte, wie auch als Abgrenzung zur neu gegründeten DDR. Hier wurde unter ökonomischen wie bevölkerungspolitischen Gesichtspunkten, orientiert am sowjetischen Modell eines zentral gelenkten sozialistischen Wohlfahrtsregimes, über Krippen und Kindertageseinrichtungen ein flächendeckendes und einheitliches System staatlicher Kinderbetreuung etabliert. Auch Schulkinder wurden über die Verbindung von Schule und Hort ganztätig „versorgt“. Zugleich wurde die überkommene institutionelle Trennung von Jugendhilfe und Bildung aufgehoben und die Jugendfürsorge in das Ressort Volksbildung integriert. Damit erfuhr die Jugendhilfe eine stärkere pädagogische Ausrichtung. Parallel dazu wurde der kulturelle Einfluss der Kirchen auf die öffentliche Erziehung stark reduziert.²¹ Auch in Polen erfolgte nach 1945 ein Bruch mit der Tradition, der allerdings deutlich weniger ausgeprägt war als in Ostdeutschland. So blieb das staatliche Ange-

18 Vgl. Wolfgang Tietze, *Wie gut sind unsere Kindergärten?*, Neuwied 1998, S. 343 ff.

19 Vgl. Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling, *Soziale Dienste. Die Kinder- und Jugendhilfe. Der Arbeitsmarkt für soziale Berufe. Wohlfahrtsverbände als Arbeitgeber*, in: Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm/Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*, Weinheim – München 2001, S. 207–270; Donata Elschenbroich, *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*, München 2001.

20 Vgl. H. von Balluseck (Anm. 17), S. 193.

21 Vgl. Gaby Flösser u. a., *Schule und Jugendhilfe. Standortbestimmung und Transformationsprozess*, in: dies./Hans-Uwe Otto/Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), *Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang*, Opladen 1996, S. 8–29.

bot an Kinderbetreuung im Vorschul- und Grundschulbereich quantitativ begrenzt und halbtagsorientiert. Hier spielt neben einem fortwirkenden Einfluss des Katholizismus und einer tradierten kulturellen Dichotomie zwischen „Mensch“ und „Institution“ auch die geringere Industrialisierung eine Rolle: Auf der Basis noch stärker agrarisch und handwerklich strukturierter Arbeits- und Lebensformen konnte auf die Hilfsleistungen der älteren Generation bei der Kinderbetreuung zurückgegriffen werden.²² Schließlich wirkten in Westdeutschland auch die akademischen Disziplinen Psychologie, Kinderheilkunde und Soziologie legitimationsverstärkend: Hier finden sich zahlreiche Studien über die Wichtigkeit der mütterlichen Bezugsperson in den ersten Lebensjahren und über die Schädlichkeit mütterlicher Erwerbstätigkeit für die kindliche Entwicklung.²³

Nachhaltige Impulse zur Veränderung im Schulbereich wie auch bei der Betreuung gab es erst in den sechziger Jahren. Bereits in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre setzte eine intensive öffentliche Diskussion um Formen ganztätiger Schulerziehung ein und wurden reformpädagogische Konzepte aus der Weimarer Republik, wie die sog. Tagesheimschule, wieder aufgegriffen. Standen hier noch pädagogische Erwägungen im Vordergrund, so gewannen in den sechziger Jahren Argumente – wie ein erhöhter Betreuungsbedarf durch die zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern und die Realisierung von mehr Chancengleichheit – an Bedeutung. Dabei erschien *die Gesamtschule mit Ganztagscharakter*, die ursprünglich wegen ihrer Nähe zum sozialistischen Gesellschaftsmodell fertig abgelehnt worden war, als ideale Lösung.²⁴

1968 verabschiedete der Deutsche Bildungsrat Empfehlungen zur Erprobung von Gesamtschulen. Dies passte in die bildungspolitische Landschaft, in der – ausgelöst u. a. durch eine Artikelserie von Georg Picht unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ – ohnehin eine Expansion vor allem des höheren Schulwesens gefordert wurde. Picht hatte argumentiert, dass das Bildungsniveau

deutscher Schüler geringer sei als das in vergleichbaren Industrieländern; dass das deutsche Bildungssystem sozial selektiv sei und die Begabungsreserven unterer Schichten nicht ausschöpfe sowie auch das Niveau der Bildungsausgaben in Westdeutschland international nicht konkurrenzfähig sei.²⁵ So kam es im Verlauf der siebziger Jahre nicht nur zur Einführung von Gesamtschulen, sondern vor allem generell zu einer enormen Expansion des höheren Schulwesens – freilich mit gemischten Ergebnissen.

Unbestritten hat die Bildungsexpansion der sechziger und siebziger Jahre zu einer erheblichen Anhebung des Allgemeinbildungsniveaus der jüngeren Generationen geführt: Die Pflichtschulzeit wurde bis zum 10. Schuljahr verlängert, breite Schülerströme wurden auf mittlere Schulabschlüsse gelenkt und der Bereich des höheren Schulwesens einschließlich der Hochschulbildung wurde enorm ausgebaut.²⁶ In der Folge kam es zu einer Abschwächung konfessioneller und regionaler Ungleichheit und vor allem auch zu einem Zugewinn an Chancengleichheit für Mädchen, die insbesondere bei den höheren Bildungsabschlüssen gleichgezogen haben. Allerdings haben sich die Zugewinne der Mädchen nur zum Teil in berufliche Besserstellungen übersetzt. Dies hängt nicht zuletzt mit den bereits angeführten historisch gewachsenen Strukturunterschieden in der beruflichen Bildung zusammen: Viele Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufe sind nicht in das duale System der Berufsausbildung überführt, sondern als vollzeitschulische Ausbildungen organisiert, die deutlich weniger ertragsreich sind.

Im Hinblick auf den Abbau schichtspezifischer Ungleichheit (bei Jungen wie bei Mädchen) war die Bildungsreform freilich weniger erfolgreich. Parallel zum generellen *upgrading* bleiben herkunftsbezogene soziale Differenzen bestehen. Vor allem aber kennt die Bildungsexpansion nicht nur Gewinner, sondern auch *Verlierer*. Dies sind die Jugendlichen, die das Bildungssystem ohne Schul- und Ausbildungsabschluss verlassen und die man als „Bildungsarme“ bezeichnen kann. Deren Zahl ist beträchtlich: 1996 betrug der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss in den alten Bundesländern im Durchschnitt neun Prozent.²⁷

22 Vgl. Stefania Szlek Miller, Solidarity Trade Union, Gender Issues, and Child Care in Poland, in: Canadian Slavonic Papers, 30 (1988) 4, S. 417–437; Natali Stegmann, Von „Müttern der Nation“ und anderen Frauen. Zum Stand der historischen Frauenforschung in Polen, in: Jahrbücher für Geschichte Osteuropa, 46 (1998), S. 269–275.

23 Vgl. Yvonne Schütze, Mütterliche Erwerbstätigkeit und wissenschaftliche Forschung, in: Ute Gerhardt/Yvonne Schütze (Hrsg.), Frauensituation. Veränderungen in den letzten zwanzig Jahren, Frankfurt/M. 1998, S. 114–138; Karin Gottschall, Erwerbstätigkeit und Elternschaft als Gegenstand soziologischer Forschung, in: Zeitschrift für Frauenforschung, 17 (1999) 3, S. 19–32.

24 Vgl. Carl-Heinz Evers, Beitrag zur Diskussion um die Gesamtschule, in: Die Deutsche Schule, (1968) 60, S. 579–582.

25 Vgl. Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten 1964.

26 Vgl. Klaus Klemm, Bildungsexpansion. Erfolge und Misserfolge sowie Bildungsbeteiligung. Der Verlauf der Bildungsexpansion. Chancenverteilung in der Bildungsexpansion, in: W. Böttcher/K. Klemm/Th. Rauschenbach (Anm. 19), S. 331–342.

27 Vgl. Jutta Allmendinger, Bildungsarmut. Zur Verstärkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt, 50

Dabei sind die neuen Benachteiligten vor allem Kinder der Arbeitsemigranten.²⁸ Dies verweist auf ein *Erziehungsdefizit im Primar- und Sekundarbereich*, das offensichtlich insbesondere jene benachteiligt, deren Elternhaus nicht der dominanten einheimischen Kultur folgt: Die Konzentration des Lehrstoffs auf einen halben Tag und die Konstitution des Lehrerberufs in Abgrenzung von Erziehung und Sozialarbeit befördern eine kognitivistische Ausrichtung des Unterrichts und lassen wenig Raum für eher projektformige Lernformen. Diese strukturellen Defizite können kaum durch besonderes individuelles Engagement der LehrerInnen ausgeglichen werden. Hier liegen, so die Meinung von Bildungsexperten, vielmehr Herausforderungen für den Bereich der Lehrerbildung, die normative Orientierung an einem kulturell einheitlichen bürgerlichen Lebensmodell aufzugeben und sich auch für den Erwerb interkultureller Kompetenz zu öffnen.

Wie international vergleichende Studien zeigen, schneidet das deutsche Schulsystem auch im Hinblick auf soziales und politisches Lernen nicht gut ab. Vermutet wird, dass das Halbtagschulsystem die Bereitschaft von Schülern und Schülerinnen zu politischem und sozialem Engagement weniger fördert als Ganztagschulsysteme und dies auch durch die in Deutschland verbreiteten vielfältigen freiwilligen Gruppenaktivitäten von Jugendlichen am Nachmittag nicht wesentlich korrigiert wird, zumal sich diese stark im Bereich traditioneller kultureller Freizeitaktivitäten konzentrieren (Sport, künstlerische Betätigung).²⁹

Fragt man schließlich neben Folgen der Bildungsausweitung auch nach dem Schicksal der Bildungsreform in Form der *Gesamtschulentwicklung*, so ist auch hier die Bilanz gemischt. Bis in die achtziger Jahre wurden in Westdeutschland ca. 300 Ganztagschulen im allgemein bildenden Schulwesen eingerichtet. Diese Größenordnung bleibt weit hinter den ursprünglich im Bildungsgesamtplan von 1973 avisierten Zielgrößen von einem Anteil von 15–30 Prozent zurück; allenfalls Berlin und Nordrhein-Westfalen erreichen bei den Gesamtschulen mit Ganztagscharakter einen Anteil von über zehn Prozent.³⁰ Obwohl verlässliche Daten

über die Leistungsbilanz von Gesamtschulen nie systematisch erhoben worden sind, wurde in den achtziger Jahren der Ausbau nicht fortgesetzt. Das politische Interesse an dieser Schulform sank, und insbesondere in aufstiegsorientierten und bürgerlichen Elternhäusern erfolgte eine Absetzbewegung von der Gesamtschule.³¹ Die damit verstärkte soziale Selektion der Schülerschaft – ebenso wie die Politik, Gesamtschulen verstärkt in sozialen Brennpunkten anzusiedeln – verschlechterte dann die Erfolgsmöglichkeiten dieses Schultyps vor allem im Vergleich zu traditionellen Gymnasien. Lehrer oder Lehrerin an einer Gesamtschule zu sein – das ist vielerorts zu einer Art Entwicklungshilfe geworden, die nur noch mit sehr viel Idealismus und Kämpfergeist zu bewältigen ist.

2. Nach der Wiedervereinigung: Probleme und Handlungsbedarf im Bereich der Kinderbetreuung

Das politische Desinteresse und die relative Abwertung der Gesamtschulen korrespondieren freilich nicht mit einer generellen Ablehnung von Ganztagsbetreuung durch die Eltern. Hier zeigt sich vielmehr seit den sechziger Jahren, dass westdeutsche Eltern von Grund- und Hauptschulkindern sowohl ganztägige Betreuung als auch Elemente wie das Mittagessen und den Wegfall von Hausaufgaben als Vorteile dieser Schulform ansehen. Repräsentative Studien aus den achtziger und neunziger Jahren belegen eine gleichbleibende und vergleichsweise hohe Akzeptanz von verlässlichen pädagogischen Betreuungsangeboten für Schulkinder über die Halbtagschule hinaus.³²

Hinzu kommt, dass über steigende Frauenerwerbstätigkeit und veränderte private Lebensformen auch objektiv der Bedarf an öffentlichen Erziehungsangeboten gestiegen ist. Zwar ist die Familie nicht, wie vielfach dramatisierend behauptet, von Erosion bedroht; vielmehr haben Partnerschaft wie auch Elternschaft Bestand und erfüllen nach wie vor wichtige sozialisatorische Funktionen für Kinder. Aber das Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen findet heute in vielfältigeren Formen statt: in Ein-Eltern-Familien, mit nicht-leiblichen Eltern, als Einzelkind und in einem sozialen Umfeld, in dem Haushalte mit Kindern eher in der Minderheit sind. Private und nachbarschaftliche Netzwerke sind nicht mehr in allen

(1999), S. 35–50; Jutta Allmendinger/Stefan Leibfried, Bildungsarmut im Sozialstaat, in: Günter Burkart/Jürgen Wolf (Hrsg.), *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*, Opladen 2002, S. 287–316.

28 Vgl. K. Klemm (Anm. 26), S. 335 ff.

29 Vgl. Detlef Osterreich, Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 50/2001, S. 13–22.

30 Genauere und aktuelle Zahlen sind nur begrenzt verfügbar (vgl. z.B. Tino Bargel, Bestands- und Bedarfsanalysen zur Ganztagschulen und Ganztagsangeboten, in:

H. G. Holtappels [Anm. 6], S. 67–80), da weder über die Definition von Ganztagschulen Einigkeit herrscht noch eine Bundesländer übergreifende einheitliche Statistik geführt wird. Vgl. Gabriele Bellenberg/Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm, *Schule und Unterricht*, in: W. Böttcher/K. Klemm/Th. Rauschenbach (Anm. 19), S. 93–126.

31 Vgl. T. Bargel, ebd., S. 73.

32 Vgl. ebd., S. 71 ff.; H. G. Holtappels (Anm. 6), S. 35 ff.

Lebenslagen selbstverständlich verfügbar. Hinzu kommt, dass sich durch Arbeitslosigkeit und eine einseitig eheorientierte Ausrichtung von Steuersystem und staatlichen Sozialleistungen die finanzielle Lage von Haushalten mit Kindern im Vergleich zu Haushalten ohne Kinder bekanntlich deutlich verschlechtert hat.³³ Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass die Familienpolitik in der Bundesrepublik im Unterschied etwa zu Frankreich immer schon eher „symbolischen“ Charakter hatte.³⁴ Insofern kann man von einem *sinkenden und auch nicht beliebig wiederherstellbaren Wohlfahrtspotenzial von Familien* sprechen, dem freilich kaum gesellschaftliche Hilfe zuwächst. Betroffene Eltern ebenso wie wissenschaftliche Experten betonen, dass dem Bildungssystem eine Orientierung an den gewandelten Bedürfnissen und Handlungsmöglichkeiten von Familien fehle.³⁵

So richtig in das politische Bewusstsein ist das westdeutsche Defizit an ganztägiger Betreuung von Schul- wie von Kleinkindern jedoch erst mit der *Wiedervereinigung* gerückt. Die unterschiedliche Ausgangslage in Ost und West sowie die hohe Akzeptanz öffentlicher Erziehung in der Bevölkerung der DDR erlaubte im Bereich der Kinderbetreuung keine einfache Anpassung an die westlichen Verhältnisse; eher wurde im wieder vereinigten Deutschland in den neunziger Jahren über verschiedene zaghafte Reformen eine allmähliche Annäherung versucht:

– So betont das 1991 novellierte Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz (KJHG) neben der Betreu-

ungsfunktion auch die Bildungsfunktion der öffentlichen Tagesbetreuung; erstmals wird hier ein bedarfsgerechtes Versorgungsangebot auch für Kinder im Krippen- und Schulalter gefordert. Allerdings gibt es keine verbindliche Definition der Bedarfsgerechtigkeit und es bleibt angesichts des Fehlens von landesgesetzlichen Regelungen dem Ermessen und finanziellen Rahmen der örtlichen Jugendhilfeträger überlassen, inwieweit diese Anforderung eingelöst wird.

– Mit dem Rechtsanspruch auf einen Halbtagskindergartenplatz von 1996 (vgl. § 24 KJHG)³⁶ war die Versorgungsquote der 3- bis 6-Jährigen im Durchschnitt auf annähernd 80–100 v. H. gestiegen. Eine institutionelle Betreuung der Kinder unter drei Jahren war Mitte der neunziger Jahre in den alten Bundesländern mit acht Prozent und eine Ganztagsbetreuung von Schulkindern mit neun Prozent nach wie vor sehr gering. (Die entsprechenden Zahlen für die neuen Bundesländer liegen dagegen trotz erheblichen Abbaus von Krippen und Horten jeweils noch bei ca. 60 v. H.).³⁷

– Auch im Bereich der Schule, und hier insbesondere im Primarbereich, zeichnen sich seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre gewisse Reformen ab. Über die sog. *vollen Halbtagschulen* soll eine verlässliche Betreuung der Grundschüler zumindest in dem Zeitraum von 8 bis 13 Uhr gewährleistet werden. Freilich sind diese Veränderungen bisher länderspezifisch sehr unterschiedlich weit fortgeschritten und bleiben zum Teil in Ansätzen stecken, weil sie die Möglichkeiten einer gezielten Verbindung von Hort und Schule wie auch Synergiepotenziale mit weiteren Trägern von Jugendarbeit, wie etwa den Sportvereinen und Jugendzentren, in der Regel nicht systematisch in Betracht ziehen. Groß ist anscheinend mancherorts auch die Versuchung angesichts leerer Länder- und Gemeindekassen, die Reform kostenneutral zu realisieren. Dann entsteht, wie schon beim Ausbau der Kindergartenplätze, ein konkurrierender Verschiebebahnhof, in dem vorhandene Hortkapazitäten und besondere Betreuungsangebote in sozialen Brennpunkten zugunsten der flächendeckenden Halbtagschuleinrichtung finanziell und personell ausgedünnt werden.

33 Vgl. u. a. Irene Dingeldey, Familienbesteuerung in Deutschland. Kritische Bilanz und Reformperspektiven, in: Achim Truger (Hrsg.), Rot-grüne Steuerreform, Marburg (i. E.).

34 Vgl. Franz-Xaver Kaufmann/Anton Kuijsten/Hans-Joachim Schulze u. a. (Hrsg.), Family Life and Family Politics in Europe. Vol. 2: Problems and Issues in Comparative Perspective, Oxford 2001.

35 Medienwirksame Problemdiagnosen, die, orientiert an schichtspezifischen Phänomenen wie der sog. „Wohlstandsverwahrlosung“, ein generelles Versagen von Eltern unterstellen (vgl. u. a. Susanne Gaschke, Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern, Stuttgart 2001), scheinen angesichts der genannten strukturellen Veränderungen dann doch nur bedingt wirklichkeitsnah. Vgl. beispielsweise HIS Hochschul-Informationssystem Kurzinformation, Symposium. Familienorientierung des Bildungssystems. Dokumentationen, Hannover 1995; Matthias Grundmann/Johannes Huinink, Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern. Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem, in: Zeitschrift für Pädagogik, 37 (1991) 4, S. 529–554; Helga Krüger/René Levy, Masterstatus, Familie und Geschlecht. Vergessene Verknüpfungslogiken zwischen Institutionen des Lebenslaufs, in: Berliner Journal für Soziologie, 10 (2000) 3, S. 379–401; Armutsbericht, Lebenslagen in Deutschland. Erster Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2001.

36 Diese Reform war erst im Gefolge der Novellierung des § 218 politisch mehrheitsfähig; vgl. Traute Meyer, Ausgerechnet jetzt. Über die Einführung des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz in der Krise des Sozialstaates, in: Diskurs, (1996) 2, S. 62–67.

37 Vgl. DJI – Deutsches Jugendinstitut, Tageseinrichtungen für Kinder. Pluralisierung von Angeboten. Zahlenspiegel, München 1998, S. 25 f.

3. Politisch-institutionelle und professionelle Herausforderungen

Tatsächlich zeigen die bisherigen Erfahrungen mit vollen Halbtagschulen, dass hier Chancen für eine allmähliche Integration von Erziehung und Bildung wie auch für einen Übergang zur Ganztagsbetreuung für Vorschul- und Schulkinder liegen. Allerdings ist ein solcher Weg in Deutschland nicht einfach. Er bedeutet – bezogen auf die historische Tradition – ein Umsteuern, und er ist nicht als kurzfristige, wahltaktisch gut zu verkaufende und gar noch kostenneutrale Reformmaßnahme zu haben. Eher ist davon auszugehen, dass hier ein neuer, breiter gesellschaftlicher Konsens notwendig ist, der öffentlicher Erziehung mittelfristig Prioritäten vor anderen Zielen einräumt. Dabei geht es zum einen um die *Finanzierung*: In der Tat kostet Ganztagsbetreuung mehr Geld als das Halbtagschulsystem. Spielte dies in der politischen Diskussion um Ganztagschulen in den sechziger Jahren angesichts der ökonomischen Prosperität kaum eine Rolle, so fungiert es heute als ernst zu nehmendes Gegenargument. Allerdings hilft auch hier ein Blick über die Grenzen des Bildungsbereichs auf die gesamten Sozialausgaben ebenso wie ein Blick über die Ländergrenzen. Im OECD-Ländervergleich waren die Bildungsausgaben der Bundesrepublik (im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt) bis in die achtziger Jahre überdurchschnittlich; in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre lagen sie mit 5,9 Prozent jedoch nur noch im Durchschnitt, und damit in Westeuropa deutlich hinter Ländern wie Frankreich (6,3 Prozent) und Schweden (6,7 Prozent).

Betrachtet man gleichzeitig die Gesamtstruktur des Sozialbudgets, so sieht man, dass die Bundesrepublik erhebliche Sozialbudgetleistungen mit eher geringem Zukunftsprofil (dazu gehört vor allem die Alterssicherung) mit vergleichsweise geringen zukunftsorientierten Leistungen (dazu gehört u. a. Bildung und Forschung) verbindet. Demgegenüber weisen Länder wie Kanada, Australien, Neuseeland und die USA zwar ein deutlich geringeres Sozialbudget auf, aber diese Budgets sind mit relativ hohen Ausgaben für Bildung und Forschung durch eine deutlich stärkere Zukunftsorientierung gekennzeichnet als der Sozialhaushalt der Bundesrepublik.³⁸ Vermutlich nicht zufällig haben diese Länder in der PISA-Studie gut abgeschnitten. Dass eine solide Finanzie-

rungsbasis für einen Ausbau von Ganztagschulen als „Qualitätsmodell“ Voraussetzung ist, wird gegenwärtig in der Bundesrepublik vor allem in dem Ganztagschulereformprogramm in Rheinland-Pfalz reflektiert.³⁹

Eine weitere spezifische politische Herausforderung liegt in der *Annäherung von Schule und Jugendhilfe*. Beide Bereiche sind institutionell getrennt: Es gibt unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen, unterschiedliche Aufsichtsbehörden und Finanzierungsweisen, unterschiedliche Berufswege sowie nicht zuletzt auch unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzungen. Die hier historisch gewachsenen Konkurrenzen und Animositäten sind vermutlich nicht einfach durch den guten Willen der Beteiligten zu überwinden. Praktiker wie Experten fordern vielmehr bereits seit längerem eine Unterstützung durch institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen, die etwa den Bildungsauftrag der Schule in Richtung Erziehung erweitern und umgekehrt die bisherige Erziehtätigkeit durch fachwissenschaftliche Fundierung und die Einführung von curricularen Qualitätsstandards aufwerten.⁴⁰

Dabei kann die qualitative Heterogenität und chronische Unterausstattung im Bereich öffentlicher Erziehung vermutlich nur über eine nachhaltige bundeseinheitliche Finanzierung abgebaut werden. Auch wäre mit Blick auf andere Länder zu fragen, ob der Beamtenstatus für Lehrer weiterhin notwendig ist.⁴¹ Im Hinblick auf die Annäherung von Bildung und Erziehung jedenfalls könnten die Entwicklungen in der ehemaligen DDR zumindest eine Anregung sein: Hier wurde die Verantwortlichkeit für Bildung und Erziehung auf Ministeriumsebene zusammengeführt; auch die Aus- und Weiterbildung der für die Ganztagsbetreuung zuständigen Hortnerinnen wurde professionalisiert.⁴²

Auch die *föderale Verfassung* der Bundesrepublik wirft Probleme für eine nachhaltige und weitreichende Reform im Bildungsbereich, wie es der Übergang zur Ganztagschule wäre, auf. Die Kulturhoheit der Länder hat hier in der Vergangenheit weniger zu einer Vereinheitlichung als vielmehr zu einer starken Differenzierung in der Verteilung der Schultypen und, wie manche vermuten, auch in der Qualität der Abschlüsse geführt. Dabei spie-

38 Vgl. Manfred G. Schmidt, Das politische Leistungsprofil der Demokratien, in: Michael Th. Greven (Hrsg.), Demokratie – eine Kultur des Westens? 20. Wissenschaftlicher Kongress der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft, Opladen 1999, S. 181–199; ders., Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im Vergleich, in: Politische Vierteljahresschrift, 43 (2002), S. 3–19.

39 Siehe den Beitrag von K.-H. Held in diesem Heft.

40 Vgl. G. Flösser u. a. (Anm. 21); Klaus Hurrelmann, Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule, in: Sozialmagazin, (1996) 1, S. 16–21.

41 Vgl. Kurt Bohr/Rüdiger Pernice, Abstieg in die zweite Liga?, in: Frankfurter Rundschau vom 13. Januar 2002, Dokumentation.

42 Vgl. H. von Balluseck (Anm. 17).

len neben der unterschiedlichen Finanzkraft der Länder auch politisch-ideologische Präferenzen eine Rolle. Zu fragen wäre, ob es hier über eine stärkere Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes und eine Umverteilung der Finanzierungslasten, wie sie gegenwärtig ja auch für die Finanzierung der Kinderbetreuung im Gespräch ist, zu einer gewissen Einheitlichkeit kommen könnte. Immerhin hat die zuständige Bundesministerin auf der jüngsten Sitzung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zugesagt, die Länder beim Ausbau der Ganztagschulen zu unterstützen, und dafür für die kommenden vier Jahre vier Milliarden Euro in Aussicht gestellt.⁴³

Schließlich dürfte der Übergang zu einer Ganztagsbetreuung an deutschen Schulen auch insofern ein besonderes Gepräge haben, als es hier historisch gewachsen eine Vielzahl *freier Träger* für Erziehungsaufgaben und Freizeitgestaltung gibt, die in eine solche Neuorientierung eingebunden werden müssten, wenn man Synergiepotenziale nutzen will. Bisher fehlen weitgehend Konzepte, wie eine solche Einbindung aussehen könnte. Vor allem sind hier vermutlich vor Ort zunächst Kommunikationsstrukturen notwendig, die eine Verständigung der potenziellen Träger ermöglichen. Auch müsste hier ein neues Gleichgewicht zwischen bürgerschaftlichem Engagement und professioneller Arbeit gefunden werden. Mit der schlichten Indienstnahme von ehrenamtlicher Arbeit, so zeigen die bisher vorliegenden Untersuchungen, wird jedenfalls eine Orientierung auf Ganztagschulen nicht zu realisieren sein. Immerhin liegen aus Rheinland-Pfalz Beispiele für Kooperationsvereinbarungen zwischen freien Trägern und Ganztagschulen vor.

IV. Fazit: Gegen Kurzschlüsse in der aktuellen Diskussion – Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von Bildung

Wir haben argumentiert, dass die Halbtagschule als reine Unterrichtsschule in Deutschland seit gut hundert Jahren historisch verankert und bis heute im Sozialsystem und dem politischen System der Bundesrepublik fest „vertäut“ ist. Gleichwohl gibt es gute Gründe, von diesem einmal eingeschlagenen Pfad abzuweichen. Denn nicht erst das schlechte Abschneiden deutscher Schüler und Schülerinnen in der PISA-Studie, auch weitere Gründe signalisieren, dass Deutschland hier im

Vergleich zu anderen Ländern einen Modernisierungsrückstand hat: Dies sind der Wandel der Lebensformen, die erhöhte Erwerbsbeteiligung von Frauen, die zunehmende Multikulturalität unserer Gesellschaft, die Angleichserfordernisse nach der Wiedervereinigung. Allerdings, so das hier vorgetragene Argument, bedarf eine solche Umorientierung struktureller Veränderungen in und zwischen verschiedenen Politikbereichen, einschließlich neuer Abstimmungen zwischen kommunaler, Länder- und Bundesebene. Sie eignet sich daher nicht für kurzfristige politische Erfolge.

In der aktuellen Diskussion erfolgt darüber hinaus der Ruf nach Reformen im Bereich von Bildung und Erziehung oft in einem verkürzten Interpretationshorizont. Im Vordergrund stehen nicht selten der wirtschaftliche Nutzen und der effiziente Einsatz von Bildungsressourcen. Wenn von der Befähigung durch Bildung die Rede ist, dann werden häufig im selben Atemzug Markt, Konkurrenz und der Standort Deutschland genannt. Anders gesagt: Bildung wird mit marktgängigem Wissen gleichgesetzt. Dabei geht freilich verloren, dass es eine grundsätzliche Differenz zwischen Ökonomie und Bildung, zwischen Geld und Geist, zwischen Marktprozessen und Lernprozessen gibt. Zwar ist es richtig, dass die Schule auf das Leben und damit auch auf die Behauptung auf dem Arbeitsmarkt vorbereiten soll; auch kann es sinnvoll sein, Arbeiten und Lernen näher aneinander zu rücken. Dennoch bleibt Bildung ein Lernprozess, in dem es um die Entwicklung von Persönlichkeit geht – und dies ist nicht vergleichbar mit einem Marktprozess, in dem man eine Dienstleistung erbringt. Es ist ja gerade ein Charakteristikum der Moderne und eine soziale Errungenschaft dazu, dass die Sphären der Erwerbsarbeit auf der einen und die der Bildung und des Lernens auf der anderen Seite unterschiedlichen Prinzipien folgen und in der Regel räumlich, zeitlich und institutionell getrennt sind.

Nicht nur ökonomische und soziale Gründe sprechen dafür, bei dieser Trennung und zugleich auch bei einer *öffentlichen Verantwortung für Bildung und Erziehung* zu bleiben. Denn öffentliche Erziehung erfüllt nicht nur die Aufgabe, die Arbeitskräfte von morgen, sondern auch die Väter und Mütter, die Bürger und Bürgerinnen von morgen auszubilden. Eine demokratische Gesellschaft ist in Zeiten enger Verteilungsspielräume und großer sozialer Spannungen nicht nur auf „Menschen als Humankapital“, sondern auch auf „Menschen, die zu Gemeinschaft und Solidarität fähig“ sind, angewiesen. Was wir brauchen, ist daher weniger eine Vermarktlichung der Bildung als vielmehr eine „bildungsgesättigte“ Marktgestaltung, d. h. eine Gestaltung von Gesellschaft, die an gleichen Teilhabechancen und an Verständigung orientiert ist.

43 Vgl. Süddeutsche Zeitung, Nr. 102 vom 3. Mai 2002.

Aufbruch in Rheinland-Pfalz: Zum Stand des geplanten Ausbaus der Ganztagschule

Rheinland-Pfalz wird in den nächsten Jahren mit dem Ausbau von Ganztagschulen (GTS) familien-, frauen-, bildungs- und arbeitsmarktpolitische Schwerpunkte setzen, die einem Paradigmenwechsel in mehreren Bereichen gleichkommen. Nachdem die Ganztagschule schon bestimmendes Thema des Landtagswahlkampfes im Frühjahr vergangenen Jahres war, ist ihr umfangreicher Ausbau eines der wichtigsten Projekte der sozial-liberalen Koalitionsregierung. Die ersten neuen Ganztagschulen sind im Schuljahr 2002/03 gestartet.

Was ist vorgesehen?

- In den nächsten vier Jahren soll an ca. 300 Schulen ein Ganztagsangebot eingerichtet werden. Damit wird man in Rheinland-Pfalz mit den derzeit schon bestehenden 144 Ganztagschulen (78 verpflichtende Ganztagschulen, zum größeren Teil Sonderschulen, und 66 in offener Form) ein bedarfsgerechtes und regional ausgewogenes schulisches Ganztagsangebot für *alle* allgemein bildenden Schularten erreichen (20–25 Prozent aller allgemein bildenden Schulen). Die Ganztagschule in der neuen Form wird ein freiwilliges Angebot für die Eltern bzw. für die Schülerinnen und Schüler sein. Nach der Anmeldung ist die Teilnahme am Ganztagsangebot allerdings für mindestens ein Schuljahr verpflichtend.
- Grundsätzlich haben die neuen Ganztagschulen an mindestens vier Wochentagen Unterricht bis 16.00 Uhr; sie bieten ein Mittagessen an.
- Das unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebot ist für die Eltern kostenfrei. Für das Mittagessen wird in der Regel in Ganztagschulen ein Kostenbeitrag erhoben.
- Die neue Ganztagschule wird ihre Ganztagsangebote ergänzend zum Unterricht gemäß Stundentafel (sog. Halbtagsbetrieb) anbieten. Die Schulen haben hierbei die Möglichkeit, den gesamten Zeitraum von 8.00 bis 16.00 Uhr organisatorisch und pädagogisch neu zu gestalten. Dies wird allerdings nur in Schulen möglich sein, die Ganztagsklassen in mehreren Jahrgangsstufen einrichten können (sog. „Züge“). In den meisten Fällen werden die Schulen zunächst die Ganztagsangebote ergänzend am Nachmittag organisieren (siehe Schaubild).
- Jede Schule entwickelt im Rahmen ministerieller Vorgaben ein standortspezifisches Organisationskonzept, das ein vielfältiges schulisches Wahlangebot zulässt.
- Die Schulen erhalten ein Personalbudget, das sich nach der Teilnehmerzahl am Ganztagsangebot richtet. Zusätzlich zu einem schulstufenbezogenen Sockelbetrag für eine Mindestschülerzahl erhalten die Schulen 0,5 Lehrerwochenstunden für jede Schülerin oder jeden Schüler über die Mindestschülerzahl hinaus. Dieses Budget ist zum überwiegenden Teil für den Einsatz von dauerhaft vom Land beschäftigten Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften vorgesehen.
- In Ergänzung ist darüber hinaus – im Sinne der Öffnung von Schule und zur Einbindung in das soziale Umfeld – eine enge Kooperation mit außerschulischen Kooperationspartnern, wie z.B. Musikschulen, Vereinen oder sozialen Organisationen, gewünscht. Zur Einbindung von Fachkräften dieser Kooperationspartner stehen den Schulen verschiedene Vertragsoptionen und im Rahmen des vorgenannten Budgets auch Geldmittel zur Verfügung.
- Das „Investitionsvolumen“ des Landes, insbesondere für das pädagogische Personal, beträgt in den Haushaltsjahren 2002: 15 Mio. €, 2003: 35 Mio. €, 2004: 50 Mio. € und ab dem Haushaltsjahr 2005: 60 Mio. € jährlich. Dies entspricht einem Äquivalent von ca. 1000 zusätzlichen Pädagogenstellen.
- Die Schulträger haben die Aufgabe, das Mittagessen zu organisieren und gegebenenfalls die Räumlichkeiten mittelfristig an die Bedürfnisse einer Ganztagschule anzupassen. Die Landkreise und kreisfreien Städte als Träger der Schülerbeförderung organisieren die veränderten Beförderungsnotwendigkeiten.

Organisationsmodelle für die neue Ganztagschule (GTS)

Organisationsmodell GTS I (über den gesamten Tag verteilt)		Organisationsmodell GTS II (zusätzliches Nachmittagsangebot)	
Offener Beginn / Förderunterricht u.a.	08:00	Vormittagsunterricht	08:00
Unterricht	09:00		
Aktive Pause (Spiel, Entspannung, Bewegung)	10:30		
Unterricht	11:15		
Betreute Mittagspause	12:45	Betreute Mittagspause	13:00
Unterricht / unterrichtliche Ergänzungsangebote (GTS)	13:45	GTS-Angebot	14:30
GTS-Angebot	15:15	GTS-Angebot	15:15
	16:00		16:00

Akzeptanzen

Der vorgesehene Ausbau trifft landesweit auf breite Zustimmung.

In Rheinland-Pfalz stehen annähernd 70 Prozent der *Frauen* im arbeitsfähigen Alter in einem Beschäftigungsverhältnis. Auch hier müssen viele Alleinstehende Beruf und Erziehungsaufgabe miteinander vereinbaren.

Die *Arbeitgeber* argumentieren mit Standortattraktivität; dabei ist ihre Sorge, dass sich Investitionen in die Ausbildung und Weiterqualifizierung insbesondere von Frauen im Falle von Erziehungsauszeiten als unökonomisch erweisen könnten, sicherlich nicht zu kritisieren.

Familien erhoffen sich Entlastung bei der Erziehungsaufgabe, suchen eine kostenlose vertiefte individuelle (schulische!) Förderung. Gerade die Freiwilligkeit in der Angebotswahrnehmung trägt dabei zur hohen Akzeptanz im familiären Bereich bei.

Die *Kommunen* sehen insbesondere im Bereich der Jugendsozialarbeit Kooperationsmöglichkeiten und eine Ergänzung ihrer eigenen Bemühungen, z.B. in der Präventionsarbeit in sozialen Brennpunkten.

Ein Problem wird allerdings zum Teil in der erwarteten Konkurrenz von für die Eltern kostenpflich-

tigen *Krippen und Horten* und den kostenfreien Ganztagschulen gesehen. Dort *Beschäftigte* befürchten Personalabbau. Der eine oder die andere Finanzressortleiter/in spekuliert vielleicht auch auf eine finanzielle Entlastung.

Aus der Sicht des zuständigen Bildungsministeriums sehen wir jedoch vor allem Chancen: Schulen können den Betreuungsbedarf nur in einem beschränkten Zeitausschnitt decken. Gerade deshalb brauchen wir mehr und erweiterte Betreuungsmöglichkeiten für Schulkinder (aber auch für noch nicht schulpflichtige Kinder) mit Betreuungszeiten nach 16.00 Uhr und in den Schulferien. Bei den Standortentscheidungen für Ganztagschulen wird darauf zu achten sein, wie sich das neu eingerichtete schulische Ganztagsangebot zu den Angeboten der Jugendhilfe verhält. Synergieeffekte können sowohl durch enge Kooperation (z.B. Personalaustausch) als auch durch die Abdeckung unterschiedlicher Zeiten erreicht werden.

Im Übrigen wurde in Rheinland-Pfalz gerade das Kindertagesstätten-Gesetz u.a. mit dem Ziel geändert, die Zahl der Ganztagsplätze in Kindergärten, Krippen und Horten bis zum Jahr 2006 auf ca. 50 000 zu verdoppeln. Dies geschieht durch Anreizsysteme, die vorsehen, dass sich die Finanzierungsanteile der Träger bei Einrichtung von Ganztagsplätzen mindern. Auch hierfür wird das Land erhebliche Mittel aufbringen.

Die *Lehrerverbände*, die seit vielen Jahrzehnten den Ausbau von Ganztagschulen fordern, stimmen dem Konzept in allen Grundzügen zu. Sie bemühen sich, ebenso wie die gesamte Schulverwaltung einschließlich der pädagogischen Serviceinstitute, die Akzeptanz in den Lehrerkollegien weiter zu erhöhen. Diese ist nicht schlecht – haben sich doch in den letzten Jahren viele Schulen im Rahmen „offener“ Ganztagsangebote, finanziert von den Schulträgern, schon „auf den Weg gemacht“. Insbesondere Grund- und Hauptschullehrkräfte haben erkannt, dass mit einem „vollgestopften“ Schulvormittag bei im 50- oder 45-Minuten-Takt ständig wechselnden Unterrichtsfächern für viele Schülerinnen und Schüler keine idealen Lernvoraussetzungen vorliegen. Schule braucht heute oftmals mehr Zeit, damit für alle die Chancengleichheit gewahrt werden kann.

Die *Kirchen* sowie soziale Einrichtungen und kulturelle Organisationen bieten sich in großer Zahl als außerschulische Kooperationspartner der Ganztagschulen an. Das Land hat z.B. mit den beiden großen Kirchen und ihren Untergliederungen, mit der Liga der freien Wohlfahrtsverbände, mit dem Landesverband der Musikschulen, dem Landesmusikrat, dem Landessportbund, der Landeszentrale der privaten Rundfunkveranstalter, der Landwirtschaftskammer Rheinland-Pfalz und den Landfrauenverbänden oder der Landesforstverwaltung Rahmenvereinbarungen getroffen, welche die Schulen und außerschulischen Partner vor Ort in ihrer Zusammenarbeit rechtlich absichern. Die Schulbehörde unterstützt die Partner bei der Vertragsabwicklung und veranlasst die Vergütung.

Die Rahmenvereinbarungen mit außerschulischen Partnern

Diese Rahmenvereinbarungen enthalten folgende wesentliche Bestimmungen:

1. Der Kooperationspartner bietet einer neuen Ganztagschule selbstverantwortete und eigenständig durchgeführte Ganztagsangebote an.
2. Der Kooperationspartner stellt das für den Einsatz in der Schule geeignete Personal zur Verfügung. Diese Personen bringen entsprechende fachliche Qualifikationen mit und müssen pädagogisch für die Übernahme einer Tätigkeit in der Ganztagschule geeignet erscheinen.
3. Die Schule schließt einen Vertrag mit dem Kooperationspartner, nicht mit einer einzelnen Person.
4. Auf der vertraglichen Ebene wird der Einsatz des Personals geregelt. In der Regel bieten sich

hierfür der Dienstleistungsvertrag oder ein Kooperationsvertrag an.

Im Rahmen eines *Dienstleistungsvertrages* arbeiten vom Vertragspartner fest angestellte und hauptamtlich beschäftigte Fachkräfte (z.B. eine Musikschullehrkraft) an den neuen Ganztagschulen. Für die Dienstleistung dieser Fachkräfte erhält der Vertragspartner Kostenersatz (Erstattung von Vergütung und Zusatzkosten). Da er auch Ausfallzeiten abdeckt, das heißt Vertretungskräfte im Verhinderungsfall zur Verfügung stellt, erhält er einen Kostenzuschlag. Der Dienstleistungsvertrag wird unbefristet geschlossen, kann aber zum Ende des Schuljahres gekündigt werden. Der außerschulische Kooperationspartner bestimmt die Angebotsinhalte und ist für die sachgerechte Ausführung verantwortlich. Er bleibt Arbeitgeber, ein Leiharbeitsverhältnis wird nicht gegründet.

Bei einem *Kooperationsvertrag* organisiert der Kooperationspartner, z.B. eine kirchliche Jugendgruppe, eigenständig mit einer oder mehreren Personen (z.B. ein/e Jugendleiter/in) ein Projekt; es wird ein Stundenkontingent pro Woche für mindestens ein Schulhalbjahr vereinbart. Für dieses Projekt erhält der Kooperationspartner eine Zuwendung, die sich orientiert an den Vergütungen für nebenamtliche/nebenberufliche Beschäftigungsverhältnisse. Denn in der Regel werden bei solchen Kooperationsverträgen nebenamtlich/nebenberuflich tätige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Kooperationspartners, aber auch ehrenamtlich Tätige eingesetzt.

Wenn der Abschluss von Dienstleistungs- oder Kooperationsverträgen nicht möglich ist, kann die Schule auch Arbeitsverhältnisse mit einzelnen Fachkräften begründen. Für die Vergütungsregelung gilt die Richtlinie der Tarifgemeinschaft deutscher Länder.

Ein schulisches Ganztagskonzept

Eine Schule gewinnt ein anspruchsvolles schulisches Ganztagsprofil, wenn

- sie sich ihres Bildungsauftrages in seiner schulartspezifischen Ausprägung vergewissert;
- sie die Eltern und altersgemäß auch die Schülerinnen und Schüler bei den Überlegungen zum pädagogisch-organisatorischen Konzept einbezieht und bei der Umsetzung aktiv beteiligt;
- sie erweiterte Kompetenzen und das Engagement ihrer Lehrkräfte nutzt;

- sie ergänzende Kompetenzen durch geeignetes pädagogisches Fachpersonal gewinnt;
- sie geeignete außerschulische Partner aus der Region gewinnt, welche die Ganztagschule durch interessante und pädagogisch wertvolle Angebote bereichern;
- sie die erweiterten pädagogischen Möglichkeiten der Ganztagschule positiv und werbend in der (Schul-)Öffentlichkeit darstellt und dadurch dauerhaft einen Großteil ihrer Schülerschaft zur Nutzung gewinnt;
- sie ihr Ganztagskonzept als weiteren Schritt einer kontinuierlichen Schulentwicklung versteht.

Das Ganztagskonzept einer Schule soll folgende Gestaltungselemente aufweisen:

- unterrichtsbezogene Ergänzungen,
- themenbezogene Vorhaben und Projekte,
- Förderung,
- Freizeitgestaltung.

Kein Element ist verzichtbar; vielmehr sollten die Elemente gleichgewichtete Anteile haben. Die unten stehenden Angebotsbeispiele mit den vier verbindlichen Gestaltungselementen sollen beispielhaft für eine Grundschule, eine Sekundarstufenschule und eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Sonderschule) Angebote benennen. Je nach Schulart, Schulstandort und vor allem auch je nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten wären die Angebote im Einzelfall zu füllen.

Unterrichtsbezogene Ergänzungsangebote sollten dabei keinesfalls den „normalen“ Unterricht verlängern oder gar die Halbtagsstudenten erweitern. Vielmehr besteht gerade innerhalb aller Ganztags-Angebote die Chance, durch schüleraktivierende Methoden „mit allen Sinnen“ zu lernen. Schülerinnen und Schüler entscheiden sich innerhalb der auch für sie verbindlichen Elemente gemäß dem vorgegebenen Zeitplan der Schule. In bestimmten Fällen sollte überlegt werden, ob Förderangebote – z.B. bei nicht ausreichenden Deutschkenntnissen – in Abstimmung mit den Eltern verbindlich sein können. Auch die Hausaufgabenbetreuung ist ein grundständiges Element der Ganztagschule, das sich in besonderer Weise nicht nur fördernd auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch entlastend im familiären Beziehungsgeflecht auswirkt.

Das pädagogische Konzept und die Angebote einer Ganztagschule müssen offen für Weiterentwicklungen bleiben. Wichtig ist, dass die „Grundlinien“ eines pädagogischen Konzepts dauerhaft verankert bleiben, Attraktivität aber auch durch Aktualität und Einbindung in das schulische Umfeld gewonnen wird.

Aktueller Stand der Umsetzung

Die Einrichtung neuer Ganztagschulen soll in der laufenden Legislatur in vier Schritten umgesetzt

Angebotsbeispiele einer Ganztags-Grundschule

unterrichtsbezogene Ergänzungen	themenbezogene Vorhaben und Projekte	Förderung	Freizeitgestaltung
Knobelaufgaben (Mathematik)	Kinder-Zeitung	Wahrnehmungsförderung	Spielen draußen und drinnen
Spielen mit Sprache	Umwelterfahrungen	„Lernen mit allen Sinnen“	„Leseratten“
Fremdsprachen-AG	Märchen	Streiten-Vertragen	Schach
Arbeitstechniken (Methodenlernen)	Bücher machen/drucken/illustrieren	Spannung und Entspannung (Konzentration)	Chor/ Instrument lernen/ Tanz
angeleitete Hausaufgaben	Kulturen und Muttersprachen in unserer Schule („wir sind international“)	Begabungsförderung (kreativ) (Musizieren, Töpfern, Malen. . .)	Theater/Rollenspiele
Messen und Beobachten (Sachunterricht)	Dorf-/Stadtviertel-Rallye ausdenken, erproben, durchführen	Begabungsförderung (kognitiv und motorisch)	Sport-AG/Schwimmen . . .
vertiefendes Sicherheitstraining im Verkehr (Fußgänger, Radfahrer, Skater)	Spielplatz-Check in unserer Gemeinde/Stadt	Deutsch lernen (Sprachkurs)	Backen, Kochen, Tisch decken, schmücken, einladen
Umgang mit dem Computer	Erste Hilfe (Kinder für Kinder)	Unterstützung beim Lesen, Schreiben und Rechnen	kleine Ausflüge und Erkundungen
vertiefend: Saurier, Römer, Himmelskunde . . .	Wenn Oma erzählt. . . (Geschichte)	motorische Förderung	

Angebotsbeispiele einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I

unterrichtsbezogene Ergänzungen	themenbezogene Vorhaben und Projekte	Förderung	Freizeitgestaltung
Mathematik-AG	Umwelt	Stütz-, Liftkurse	Spiele(n)
Fremdsprachen-AG	Kultur	Begabungsförderung (musisch-kreativ)	Entspannen
Nawi-AG	Berufswahl	Hochbegabtenförderung	Lesen
Geschichtswerkstatt	schülerverw. Betriebe, z.B. Cafeteria	Rechtschreibung/ Legasthenie-Kurs	Musik / Tanz
Fahrrad-Werkstatt	Astronomie	Konzentrationsübungen	Schach
Hauswirtschafts-AG	Jüdischer Friedhof	Deutsch-Sprachkurs	Sport-AG
fachbez. Übungsstd./ Schulaufgaben/ Hausaufgaben	Fotografieren		Bewegungsmöglichkeiten / freier Sport
EVA, Wochenplanarbeit, Freiarbeit	Geologie		
	Kultur und Muttersprachen unserer Schüler		
	Altenbetreuung/ Sozialarbeit		

Angebotsbeispiele einer Ganztagschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen – Sonderschule

unterrichtsbezogene Ergänzungen	themenbezogene Vorhaben und Projekte	Förderung	Freizeitgestaltung
Hausaufgabenhilfe (Hilfe zur Selbstständigkeit u. Rückkoppelung mit den Lehrkräften)	Ruanda-Projekt (Teilnahme an der Partnerschaft Rheinland-Pfalz – Ruanda)	Deutsch für Ausländer (altersangemessene Übungen zur Steigerung der Sprachfähigkeit)	Schulsanitätsdienst (mit dem Jugendrotkreuz)
Leseförderung (Steigerung der Freude am Lesen)	Umwelt-AG (Schulgarten und Kommune als Arbeitsfeld)	Lese-Rechtschreib-Training	Arbeit der Feuerwehr (in Zusammenarbeit mit der Jugendfeuerwehr)
Zahlenspiele und Knobelaufgaben (Erweitertes Sachrechnen)	Energie-Detektive (in Zusammenarbeit mit Energieunternehmen u. Kreisverwaltung)	Sozialtraining	Theater (Stegreifspiele)
Methodenlernen (an selbst gewählten Inhalten gezieltes Methodentraining)	Nibelungen-AG (ausgehend vom Schulnamen die Sage lesen und Dokumentationen gestalten)	Streitschlichtung (Einführung in Mediation)	Leichtathletik (in Zusammenarbeit mit Übungsleitern aus den örtlichen Vereinen)
Computerkurse (Einführung in Anwendungsprogramme)	Demokratie-AG (Erforschen des Lebens in einem demokratischen Gemeinwesen)	Körperschulung (Vorbeugung von Haltungsschäden)	Ballspiele
Internetkurs	Sozialpraktikum (in Altersheim und Rheinhessenfachklinik Besuchsdienst + Gesprächskreise)	Meditationen (Angebote für hyperaktive und/oder gehemmte Kinder und Jugendliche)	Tischtennis (Trainingsstunden und Turniere in Verbindung mit regionalen Vereinen)
Schwimmkurs	Gesellschaftsspiele	Verkehrssicherheitskurs	Singen und Musizieren
Erlernen von Musikinstrumenten (in Zusammenarbeit mit der Kreismusikschule)		Therapieangebote (in Zusammenarbeit mit der Schulärztin u. dem Schulpsychologen)	Bildnerisches Gestalten (Workshops mit örtlichen Künstlern, Besuch von Ausstellungen)
Einblick in die Arbeitswelt (in Zusammenarbeit mit der HK und der IHK)			Tanz / Tanzstunde (Einführung in moderne Formen des Volkstanzes, Folklore aus verschiedenen Ländern)

werden. Zum ersten Antragstermin mit sehr kurzem Vorlauf lagen dem Bildungsministerium 168 Anträge vor. 81 hiervon (28 Grundschulen, 27 Hauptschulen, 11 Regionale Schulen, 7 Sonderschulen, 6 Realschulen, 1 Duale Oberschule und 1 Gymnasium) wurden ausgewählt. Die Schulen werden sowohl in der Vorbereitungs- als auch in der Aufbauphase von den pädagogischen Serviceeinrichtungen informiert, beraten und fortgebildet. Dabei erproben sie zum ersten Mal ein zusätzliches, selbst verantwortetes finanzielles Fortbildungsbudget. Die Schulbehörden versorgen die Schulen mit den erforderlichen zusätzlichen Lehrkräften und unterstützen sie bei der Einstellung des sonstigen Fachpersonals. Die Schulen erhielten die Möglichkeit, Stellen „schulscharf“ für diesen Zweck auszuschreiben; für die Veröffentlichung von Stellenanzeigen in der regionalen Presse stand jeder Schule ein Budget zur Verfügung. Außerschulische Kooperationspartner machten mit zentralen Informationsveranstaltungen und Broschüren auf ihr Angebot für die Schulen aufmerksam. Unabhängig von der Zuständigkeit der Schulträger für die Sachausstattung stand jeder Schule ein Landeszuschuss zur Erstausrüstung von 5 000,- Euro zur Verfügung.

Die Einrichtung der neuen Ganztagschulen wird wissenschaftlich unter verschiedenen Aspekten

begleitet werden. Die ersten beiden Forschungsvorhaben begannen gemeinsam mit den Schulen.

Am 19. August dieses Jahres starteten 81 neue Ganztagschulen mit über 9 000 am Ganztagsangebot teilnehmenden Schülerinnen und Schülern voller Engagement in eine neue Schulform, welche die Chance hat, unsere fast insuläre zentraleuropäische Sichtweise von Schule nachhaltig zu verändern.

Die rheinland-pfälzische Ganztagschule in neuer Form bietet einen erweiterten verlässlichen Zeitrahmen, in dem die hier professionell Tätigen die Chance haben, vertieftes schulisches Lernen neu zu gestalten, individuelle Begabungen zu fördern, verstärkt zur Persönlichkeitsbildung, Werteerziehung und demokratischen Schulkultur beizutragen und die Schule wahrhaft gegenüber ihrem Umfeld sowie für das „reale Leben“ zu öffnen, kurz: die Schule ein Stück weit neu zu erfinden.

Im gesamten Land wird von allen Beteiligten – lange vor PISA – in unzähligen Veranstaltungen und Gremiensitzungen eine sehr konstruktive Bildungsdiskussion, letztlich eine gesellschaftspolitische Diskussion geführt mit positivem Leitbild. Wann hatten Bildungsreformer in Deutschland einen solchen Rückenwind?



Quelle: BAASKE CARTOONS

Ganztagschule mit Tradition: Frankreich

I. Republikanische Tradition

Ganztagschulen in Frankreich haben mit die längste Tradition in Europa. Sie bestehen dort seit dem Jahre 1881. Die III. Republik führte durch ihren Bildungsminister Jules Ferry die obligatorische Grundschule als Ganztagschule ein. Französische Kinder besuchen heute Ganztagschulen von der Vorschule (*école maternelle*), über die fünfjährige Grundschule (*école primaire*), die Sekundarstufe (*collège unique*) und über das Gymnasium (*lycée*) bis zum Abitur. Das heißt, Schule in Frankreich ist synonym mit Ganztagschule. Schule und Ganztagschule bilden auch sprachlich eine Einheit, es gibt im Französischen keinen Ausdruck für Ganztagschule.

Diese normative Setzung hat Auswirkungen auf die Schulforschung. Weil der ganztägige Unterricht mit der allgemeinen Schulpflicht verknüpft ist und „es schon immer so war“, problematisiert die Gesellschaft diese Schulform nicht. Sie stellt sie nicht zur Disposition. Die Ganztagschule ist Bestandteil von Alltagswerten und -kulturen, die fest in der französischen Gesellschaft verankert sind. So ist Franzosen im Allgemeinen nur schwer zu vermitteln, dass Schulen in Deutschland keine festen Öffnungszeiten garantieren. Was als selbstverständlich erscheint und auf gesellschaftliche Akzeptanz stößt, entwickelt sich selten zum Gegenstand der Forschung. Aus diesem Grunde ist in Frankreich die Forschung über Vor- und Nachteile von Ganztagschulen kaum entwickelt, was natürlich nicht bedeutet, dass es keine Forschung, Fragestellungen und kritischen Stimmen zu schulpolitischen Auseinandersetzungen gibt. Diese sind gerade in letzter Zeit wieder virulent geworden; neben der Frage der Unterrichtsinhalte streiten unterschiedliche Akteure (Lehrer- und Elternverbände, Gewerkschaften, Politiker und Schüler) vor allem über den Zeitaspekt (*rythme scolaire*): die Verteilung der Schulstunden über den Tag, die Woche und das Jahr – kurz ganz allgemein über die Frage, wie der Schulrhythmus zukünftig aussehen soll.

Ganztagschule in Frankreich ist vor allem ein politisches und weniger ein pädagogisches Konzept, das aus den Abgrenzungsbewegungen der III. Republik Ende des 19. Jahrhunderts gegenüber dem Einfluss der katholischen Kirche auf

Familie und Erziehung entstanden ist. Im Jahre 1881 etablierte sich das französische republikanische Erziehungssystem, das auch die berufliche Ausbildung einschließt, als eine öffentliche Aufgabe. Die Gründungsideen beruhen auf den republikanischen Prinzipien der Gleichheit und Freiheit, auf staatlicher Kontrolle, auf Kostenfreiheit und auf dem Laizismus, das heißt der Neutralität gegenüber Religionen. Mit dem Prinzip des Laizismus vollzog sich im Schulwesen die Trennung von Kirche und Staat bereits vor ihrer gesetzlichen Verankerung im Jahre 1904.¹

Die Kirche wurde aus dem staatlichen Schulwesen vertrieben. Als Kompromiss gewährte ihr der Staat einen schulfreien Tag in der Woche für den Katechismusunterricht und für die kirchliche Jugendarbeit; damals war es der Donnerstag, seit 1972 ist es der Mittwoch.² Das Prinzip des Laizismus brachte es ebenfalls mit sich, dass die kirchlich geführten Privatschulen verdrängt wurden. Diese so genannten „freien Schulen“ (*écoles libres*) verschwanden zwar nicht vollständig, wurden jedoch unter staatliche Aufsicht gestellt.³ Im Gegenzug dafür erhalten sie finanzielle Förderung durch den Staat.⁴ Der immer wieder aufflackernde Schulstreit (*querelle scolaire*) „zwischen den antiklerikalen Anhängern einer einheitlichen Staatsschule (*laics*) und den Befürwortern staatlich subventionierter Privatschulen (*cathos* = *catholiques*)“⁵ zeigt, dass die Trennung von Kirche und Staat im Schulwesen noch lange nicht „verdaut“ ist.

Aufgabe des weltanschaulich unabhängigen Schulwesens, das ohne religiöse Symbole und ohne Religionsunterricht auszukommen hat, war es, den Nationalstaat und die Republik als Staatsform

1 Vgl. Werner Zettelmeier, Bildungssystem im Wandel, in: Marieluise Christadler/Henrik Uterwedde (Hrsg.), Länderbericht Frankreich. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Opladen 1999, S. 143.

2 Vgl. Mechthild Veil, Sozialstaatlichkeit und soziale Rechte im deutsch-französischen Vergleich, in: Loccumer Initiative kritischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Hrsg.), Europa des Kapitals oder Europa der Arbeit?, Hannover 2000, S. 168.

3 Die staatliche Aufsicht wird im Französischen *tutelle* genannt, was sowohl Schutz als auch Bevormundung und Vormund bedeutet.

4 Seit dem Debré-Gesetz von 1959 unterstehen Privatschulen staatlicher Schulaufsicht.

5 Vgl. Ernst Ulrich Grosse, Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen, in: ders./Heinz-Helmut Lüger, Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland, Darmstadt 2000⁵, S. 208.

gegen äußere und innere Feinde im Kampf gegen Monarchie und „Klerikalismus“ zu festigen. Der republikanische Staat mutierte zum Pädagogen der Gesellschaft. Dies erschien notwendig, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt, welcher seit der Auflösung der Zünfte in der Französischen Revolution als gefährdet angesehen wurde, zu konstituieren. Denn es war der Staat, der durch Vereinheitlichung der Werte (Sprache und Symbole), der Maße und Gewichte und vor allem durch das einheitliche Schulwesen aus der Masse von Individuen eine Nation, das heißt Franzosen, machen sollte. Nach dem Zweiten Weltkrieg übernahm der Staat – wiederum als „Pädagoge der Nation“ – die Aufgabe der Regulierung und Modernisierung der Wirtschaft durch eine Strategie der industriellen Erziehung.⁶ Diese integrative Funktion, die das nationale Schulwesen auch in der Gegenwart noch innehat, wird zumeist wenig beachtet.

Dem Schulwesen kommt also eine emotional stark verankerte symbolische Aufgabe zu; es soll die wesentlichen Integrationshilfen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt gewähren und ist aufgrund seiner Entstehungsgeschichte politisch „hoch aufgeladen“. Schulpolitik in Frankreich ist zugleich Gesellschaftspolitik. Schnell können sich organisatorische Probleme, z. B. Änderungen im Lehrplan, zu politisch brisanten Fragen entwickeln. Werner Zettelmeier bezeichnet die Entwicklung des Bildungssystems deshalb als einen feinfühligsten Gradmesser für gesellschaftliche Transformationen.⁷

II. Aufbau und Struktur des französischen Schulwesens

Frankreichs nationales Schulwesen (*éducation nationale*) gilt mit 1,5 Millionen Beschäftigten als das größte zentral gelenkte Staatsunternehmen der Welt.⁸ Das Schulwesen ist ein staatliches, zentralisiertes Einheitssystem mit einheitlichen Aufnahmekriterien, staatlichen Prüfungen, Lehrplänen und Abschlüssen. Unabhängig von geografischen und sozialen Gegebenheiten soll die Schule allen Kindern zugänglich sein. Einheitlich geregelt sind auch das Schul- und Studienjahr sowie die zehnwöchigen Sommerferien. Dieser Rhythmus bestimmt nicht nur das Schulleben, sondern auch das

6 Vgl. hierzu Pierre Rosanvallon, *Der Staat in Frankreich. Von 1789 bis heute*, Münster 2000.

7 Vgl. W. Zettelmeier (Anm. 1), S. 139.

8 Unter den 1,5 Mio. Beschäftigten sind rund 980 000 Erzieher und Lehrer.

Wirtschaftsleben. Mit der Rückkehr ins Schulleben (*rentrée*) nehmen die Betriebe ebenfalls ihre vollen Aktivitäten wieder auf.⁹

Ein Übergewicht des zentralstaatlich verwalteten Bildungssystems hat zu einer Hierarchisierung zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung geführt. Ursache für die chronische Abwertung der beruflichen gegenüber der allgemeinen Bildung ist die Logik der republikanischen Neutralität mit ihrer Ablehnung von partikularen Interessen, wie z. B. denen des Unternehmertums. Denn das allgemeine Wissen steht über dem Partikularwissen. Es war die staatliche Verantwortung, die ein duales Berufsschulwesen in modernen Großbetrieben verhinderte. Auch das Berufsschulwesen ist im Rahmen des staatlichen Schulsystems als Ganztagschule organisiert. Eine duale Berufsausbildung gibt es quasi nur auf relativ niedrigem Niveau, und zwar im Handwerk in der Lehrlingsausbildung und in Kleinbetrieben (*apprentissage*). Die beruflich orientierten Eliteschulen, die *Grandes Ecoles*, die bereits Napoleon für Offiziere und Ingenieure eingerichtet hatte, sind rein schulische Einrichtungen.¹⁰

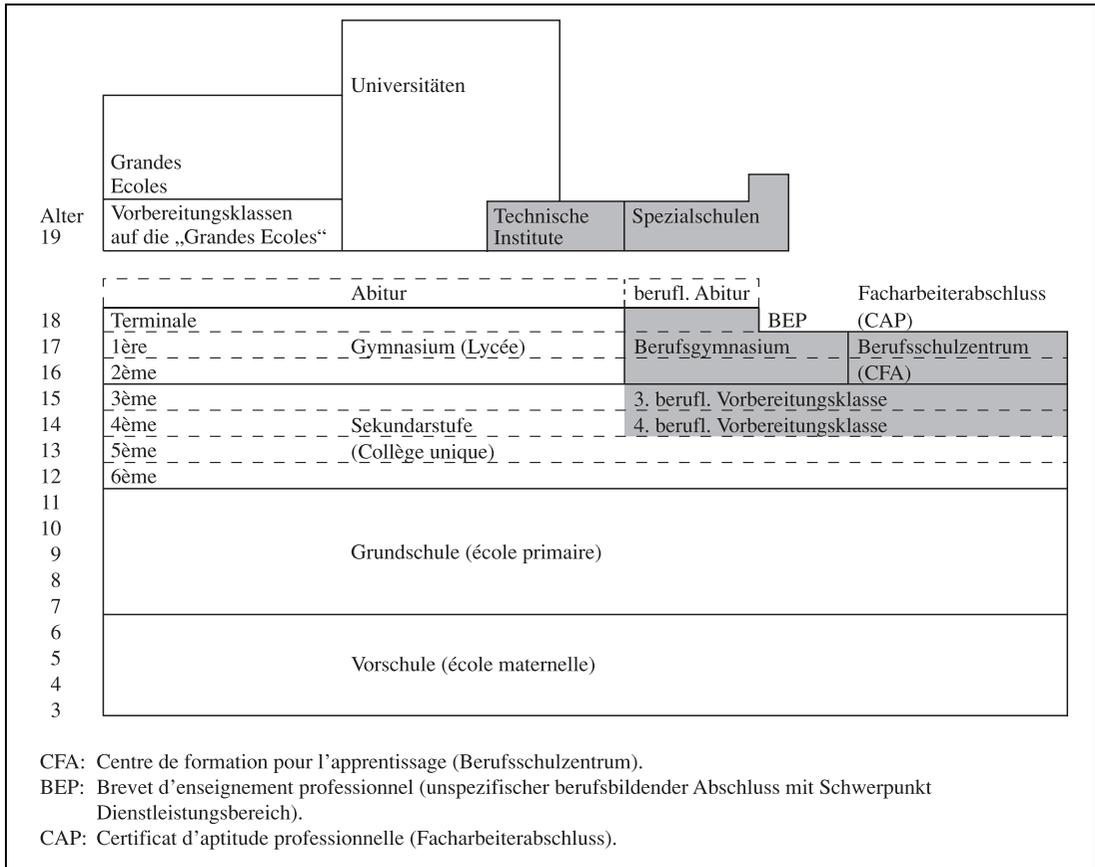
Die *Übersicht* (s. S. 31) zeigt den Aufbau des staatlichen Schulsystems.

Die Schule beginnt mit der freiwilligen Vorschule (*école maternelle*), die ab dem abgeschlossenen dritten Lebensjahr (teilweise auch mit abgeschlossenem zweiten Lebensjahr) bis zur gesetzlichen Schulpflicht mit sechs Jahren besucht werden kann. Die Grundschule (*école primaire*) besteht aus fünf Klassen, sie dauert bis zum 11. Lebensjahr. Daran schließt sich die Gesamtschule der Sekundarstufe (*collège unique*) bis zum 16. Lebensjahr (dem Ende der gesetzlichen Schulpflicht) an. In der allgemein bildenden Gesamtschule können Schüler – zumeist sind es die Leistungsschwachen – ab dem 14. Lebensjahr (der Klasse der 4ème und der 3ème) eine berufliche Orientierung „wählen“, indem sie in Vorbereitungsklassen für eine handwerkliche Lehre oder eine Lehre in einem Kleinbetrieb oder in berufsvorbereitenden Klassen „aussortiert“ werden. An das *collège* schließen sich die zum Abitur (*baccalauréat*) führenden Gymnasien (*lycées*) an sowie berufliche Gymnasien, die entweder auch zum Abitur führen oder ein Jahr früher mit einem

9 Vgl. E. U. Grosse (Anm. 5), S. 205 f.

10 Vgl. zur beruflichen Ausbildung ausführlich René Lasserre, *Die schwierige Reform des beruflichen Schulsystems*, in: Deutsch-Französisches Institut (Hrsg.), *Frankreich-Jahrbuch*, Opladen 1994, S. 55–64; Silke Reuter, *Jugendarbeitslosigkeit in Frankreich. Stand und Perspektiven der französischen Beschäftigungspolitik für Jugendliche*, Magisterarbeit an der Universität Bremen, 1998.

Übersicht: Das französische Bildungssystem im Überblick



Facharbeiterabschluss (*certificat d'aptitude professionnelle*, CAP) enden.

Mit dem Abitur in der Tasche gibt es wiederum mehrere Möglichkeiten: entweder ein Hochschulstudium an der Universität oder, über Vorbereitungsklassen und Bestehen der Prüfungen, eine Ausbildung an einer der *Grandes Ecoles*, die berufsorientierte Ausbildungszweige für Führungskräfte anbieten. Gegenüber der egalitären Erstausbildung, die in Frankreich die Ausbildung bis zum Abitur bezeichnet, ist das Hochschulwesen ein duales – mit den eine Allgemeinbildung vermittelnden Universitäten und der elitären Ausbildung der *Grandes Ecoles*.

Weil in Deutschland Ganztagschulen wahrscheinlich „von unten“, das heißt zunächst in den Vor- und Grundschulen, eingeführt werden, so wie es gegenwärtig in Rheinland-Pfalz geschieht, wird in der folgenden Darstellung der einzelnen Schulabschnitte besonderer Wert auf diese Schulformen gelegt.

1. Die Vorschule (école maternelle)

Die *école maternelle* ist eine ganztägige Bildungseinrichtung für Kinder. Der schulvorbereitende Charakter steht gegenüber dem Aspekt der Aufbewahrung und der Betreuung im Vordergrund. Die Vorschule gehört als eine nicht obligatorische Einrichtung zum allgemeinen Schulsystem, d. h., sie ist gebührenfrei. Eltern haben einen Rechtsanspruch auf „Einschulung“ ihrer Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr und, falls genügend Plätze vorhanden sind, bereits ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr, bis zum Schulbeginn mit sechs Jahren.

Die *école maternelle* ist zu einer sozialen Norm geworden. Gegenwärtig besuchen weit über 90 Prozent der Dreijährigen und gut ein Drittel der Zweijährigen die *école maternelle*; im Jahre 1960 waren es nur zehn Prozent.¹¹ Unabhängig von der sozialen und ethnischen Herkunft – ob

¹¹ Vgl. Le Monde de l'éducation, April 2001, S. 41.

Unterschiedliche Bildungskonzepte – unterschiedliche Begrifflichkeit¹²

Schlüsselwörter im französischen Bildungssystem sind *éducation*, *enseignement* und *formation*. In Frankreich heißt das Bildungsministerium *Ministère de l'Éducation Nationale*; es wird von *enseignement primaire, secondaire* und *supérieur* gesprochen. Die herausragende Stellung von *éducation* hängt mit der Französischen Revolution und dem starken Einfluss Rousseaus (*Emile ou de l'Éducation*) zusammen. Historisch-etymologisch meint *éducation* das „Heraus-ziehen“ und das „Auf-ziehen“, die züchtende Verwandlung. Zur *éducation* gehören ein Erzieher und ein Zögling, das heißt, in den Prozess sind immer zwei Akteure involviert. Das Konzept der *éducation* bezeichnet daher einen dualen und transitiven, das heißt gesellschaftlichen Prozess, im Gegensatz zum deutschen Konzept der *Bildung*, das einen individuellen, wie Grosse sagt „monadenhaften“ und intransitiven Entwicklungsvorgang meint. *Éducation* ist immer kommunikationsbezogen und somit gesellschaftlich. Demgegenüber betont *enseignement* (etymologisch: „Ein-zeichnen“, „Zeichen in die Seele setzen“) den Lehrstoff, den Gesinnungs- und Kompetenztransfer vom Erzieher zum Zögling. „Es handelt sich um komplementäre, aber stets transitive Aspekte des Erziehungsprozesses.“ (S. 243) Der Begriff *formation* wiederum bezieht sich zumeist auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung. Gesprochen wird von der *formation professionnelle*. Volkshochschulen z. B. werden als *formation continue* bezeichnet. Während im deutschen Begriff der *Bildung* die sozialen Bezüge fehlen und der Verweis auf die Gesellschaft nicht eigentlich zwingend ist, ist dies bei den französischen Schlüsselbegriffen des Bildungssystems nicht der Fall.

Franzosen oder Migranten, ob Arbeiterkinder oder Kinder der *cadres*¹³ – weisen die Besucherquoten nur geringe Unterschiede auf. Am häufigsten besuchen Kinder aus intellektuellen Familien und Kinder der *cadres* (89,7 Prozent im Jahr 1982) die „*maternelles*“; bei den Arbeiterkindern waren es im gleichen Jahr 80,8 Prozent. Lediglich die Kinder der Landwirte sind in geringerem Umfang vertreten (mit 65,1 Prozent).¹⁴ Die große gesellschaftliche Bedeutung und Wertschätzung der „*maternelle*“ zeigt sich unter anderem in der beruflichen Qualifikation der Erzieherinnen. Seit dem Jahre 1923 sollen nur noch ausgebildete Volksschullehrerinnen (*institutrices*) mit den Schwerpunkten „Vorschulpädagogik, Kinderpflege und Hygiene“ eingestellt werden.¹⁵ Die Lehrerinnen unterstehen dem Bildungsministerium. Die Klassen oder Gruppen sind relativ groß; auf eine Lehrerin kommen rund 25 Kinder (im Jahre 1967 waren es sogar 43 Kinder).

Die *écoles maternelles* haben eine lange Tradition. Ihre Gründung geht auf das Jahr 1887 zurück. Als Aufgabe wurde damals formuliert: „Die Vorschulen sind Einrichtungen des Grundschulwesens, in denen Kinder beiderlei Geschlechts gemeinsam

versorgt werden, um ihre körperliche, moralische und intellektuelle Entwicklung zu fördern.“¹⁶ Mit Aufkommen des Industriezeitalters spielten die hygienische Erziehung und gesundheitliche Überwachung eine große Rolle. Es galt, durch eine außerhalb der Familie liegende Sozialisationsinstanz über die Kinder Einfluss auf die Arbeiterfamilien zu nehmen. Auch unter demographischen Gesichtspunkten, aufgrund des Bevölkerungsrückganges nach dem Krieg 1870/71 und nach dem Ersten Weltkrieg, wurden die Vorschulen wichtig – kam es doch darauf an, die Säuglingssterblichkeit einzuschränken. Wissenschaftliche Erkenntnisse in der Medizin, in der Entwicklungspsychologie und in der Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben dann dazu beigetragen, dass sich die pädagogische Praxis in den *maternelles* freier gestalten konnte. Bis in die Gegenwart hinein hat die Vorschule eine dreifache Aufgabe: die der Erziehung, der Vorbereitung auf das Lernen und der Aufbewahrung.

Rolle, Aufgaben und Ziele der *école maternelle* haben sich seit ihrem Bestehen nur geringfügig, und zwar eher durch Akzentverschiebungen als durch grundlegende Neuorientierungen, verändert. Gegenwärtig steht der Bildungsaspekt und die Vermittlung kultureller Techniken (Sprachentwicklung) und Kommunikation sowie die Förderung der individuellen Kreativität gegenüber der Erziehung zur Hygiene und Disziplin im Vordergrund. Kinder sollen auf das Lernen in der „großen Schule“ vorbereitet werden, und zwar weniger

12 Die folgenden Ausführungen sind im Wesentlichen zusammengestellt aus E. U. Grosse (Anm. 5), S. 202 f. und 242 ff.

13 Unter *cadres* werden Berufsgruppen (Angestellte) mit leitenden Funktionen verstanden.

14 Vgl. Alain Norvez, *De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*, Presses Universitaires de France, Paris 1990, S. 395.

15 Vgl. ebd., S. 399.

16 Ebd., S. 396 (Übersetzung M. V.).

durch kodifizierte Lerninhalte als durch die Heranführung an Lernmethoden und -haltungen. Die gesellschaftliche Erwartung, die heute an die *maternelle* gerichtet wird, ist Herstellung von Chancengleichheit, indem z. B. familiale Defizite mit der vorschulischen Erziehung kompensiert werden sollen. Mit diesem gesellschaftlichen Anspruch gegenüber Kindern im Vorschulalter nimmt Frankreich in Europa eine Vorreiterrolle wahr.

Für den Bau und die Unterhaltung der Vorschulen sind die Kommunen zuständig. Sie stellen auch das Hilfspersonal (Aufsichtspersonen, Köchin usw.) ein, nur die Lehrer unterstehen dem Bildungsministerium.

Der Ausbau der *école maternelle* hat seit den fünfziger Jahren ständig zugenommen, und zwar im Rhythmus mit der Entwicklung der Frauen- und vor allem der Müttererwerbstätigkeit. Diese wird in Frankreich überwiegend in einer kontinuierlichen Vollzeitstätigkeit ausgeübt. Französische berufstätige Frauen mit Kindern weichen (noch) nicht – wie in Deutschland – auf Teilzeitarbeit aus, um Beruf und Familie zu vereinbaren, sondern auf öffentliche Angebote der Kinderbetreuung und auf die *maternelles*. Denn Teilzeitarbeit hat in Frankreich eine andere Funktion als in Deutschland. Sie stellt weniger eine Möglichkeit für Mütter dar, wieder oder weiterhin berufstätig zu sein, sondern ist überwiegend ein Instrument der Arbeitgeber zur Deregulierung der Arbeit. Die Arbeitsmarktintegration von Frauen in Frankreich fand traditionsgemäß in Vollzeit statt.¹⁷ Teilzeit ist eine relativ neue Arbeitszeit, die nur von rund einem Drittel der Teilzeit arbeitenden Frauen freiwillig gewählt worden ist.¹⁸ Seit dem Anstieg der Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern nimmt der Anteil der Kinder, die eine Vorschule besuchen, zu.¹⁹ Aus dieser Parallelität der Entwicklung kann jedoch nicht geschlossen werden, dass sich die *écoles maternelles* auf die Funktion der Kinderaufbewahrung reduzieren ließen. Nach wie vor steht der pädagogische Aspekt dieser Einrichtungen im Vordergrund.

Für die Debatte in Deutschland zum Für und Wider von Ganztagschulen ist die Frage interessant, welche Auswirkungen der Besuch der *école maternelle* auf den weiteren Schulverlauf und die Schulleistungen hat. Eine ältere Studie, die das

Nationale Bildungsministerium im Jahre 1973 in der Region von Valenciennes durchführte,²⁰ sowie eine spätere Untersuchung der Studenten der ENA²¹ kommen zu folgenden Ergebnissen: Der Besuch der Vorschule erleichtert den Schuleintritt und verbessert die Schulleistungen in der Grundstufe. Diese positiven Effekte verlieren sich dann im weiteren Schulverlauf, vor allem in der Sekundarstufe, dem *collège*. Kinder, die eine Vorschule besuchten, sind in der Grundstufe seltener „Sitzbleiber“ als andere. Gegenüber diesen positiven Werten relativieren die Untersuchungen jedoch andere an die *école maternelle* geknüpfte Erwartungen, z. B. die, dass mit der Vorschule soziale Chancengleichheit hergestellt werden könne. Auch wenn die Vorschule für alle Schüler Vorteile bringt, verschwinden die sozialen Unterschiede keinesfalls: Nach einem dreijährigen Besuch der Vorschule bleiben Arbeiterkinder fünf Mal so häufig sitzen wie Kinder der *cadres*, ebenfalls mit Vorschulerfahrungen.

Neuere Auseinandersetzungen beziehen sich auf das Einschulungsalter der Kinder: Sollen diese bereits mit dem vollendeten zweiten Lebensjahr die Vorschule besuchen? Im Jahre 1997 ist das französische Bildungsministerium der Frage nachgegangen, wie sich die Einschulung ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr auf die schulische Karriere der Kinder auswirkt.²² Die bereits festgestellten Effekte – bessere Schülerfolge und weniger Klassenwiederholungen – verstärkten sich noch einmal, wenn auch geringfügig, bei vorzeitiger Einschulung. Den größten Nutzen von einer vorgezogenen Einschulung hatten Kinder der *cadres* und Migrantenkinder. Letzteres entspricht der Erwartung, dass die *école maternelle* als außerfamiliale Sozialisationsinstanz mangelnde kulturelle und intellektuelle Fähigkeiten der Migrantenfamilien kompensieren könne. Diese Erkenntnisse haben dazu geführt, dass in sozialen Brennpunkten, den „vorrangigen Bildungszonen“ (*zones d'éducation prioritaire*, ZEP) die Einschulung der Zweijährigen gefördert wird. Ihr Anteil liegt in diesen Regionen bereits bei über 40 Prozent.

Die französische Vorschule trägt, so können zusammenfassend die Untersuchungsergebnisse gewertet werden, zu einer Demokratisierung des

17 Vgl. Margaret Maruani, Frauenerwerbstätigkeit im Schatten der Arbeitslosigkeit, in: Feministische Studien, (2002) 2 (i. E.).

18 Dies ist das Ergebnis einer Studie des französischen Arbeitsministeriums, zitiert in: A. Norvez (Anm. 14), FN 1, S. 304.

19 Vgl. *Données Sociales*, (1974), S. 120.

20 Untersucht wurden 40 212 Schüler der Grundschulstufe (*enseignement primaire*), von denen 5 % niemals, 16 % für ein Jahr, 24 % für zwei Jahre und 52 % für drei oder vier Jahre eine *école maternelle* besucht hatten; vgl. A. Norvez (Anm. 14), S. 406 ff.

21 Die ENA (*Ecole Nationale d'Administration*) ist eine Verwaltungshochschule, die 1945 zur Verwissenschaftlichung der Administration geschaffen worden ist.

22 Vgl. *Ministère de l'Éducation Nationale* (Hrsg.), *Éducation & formations*, Nr. 60, Juli–September 2001, S. 71 ff.

Schulwesens bei, weil sie den Ertrag aus der anschließenden Grundschulbildung für alle erhöht. Die Vorschulerziehung kompensiert – auch das zeigt das französische Beispiel – familiäre Benachteiligungen, und zwar umso mehr, je stärker Familien die in der Schule vermittelten Werte der Mittelklassen übernehmen. Die Vorschule kann aber entgegen vieler überhöhter Erwartungen nicht die sozialen Unterschiede beseitigen. Diese reproduzieren sich, allerdings abgeschwächt, auf einem höheren Niveau.

2. Die Grundschule (*école primaire*)

Die Grundschule ist seit ihrer Einführung als obligatorische Einrichtung (unter Jules Ferry im Jahre 1882) öffentlich, laizistisch und kostenlos. Die normale Grundschulzeit beträgt fünf Jahre. Die Grundschule soll eine kulturelle Mindestausstattung für alle gewährleisten und Grundfertigkeiten in den Kulturtechniken vermitteln sowie auf das Sekundarschulwesen vorbereiten. Seit dem Schuljahr 1998/99 ist das Erlernen einer Fremdsprache obligatorisch.

In manchen Regionen stellt sich, trotz der Sozialisationsleistungen der Vorschulen, verschärft das Problem der kulturellen und sprachlichen Heterogenität infolge der Einwanderung. Schüler ausländischer Herkunft, die zehn Prozent der Schüler ausmachen, besuchen zu 97 Prozent öffentliche Schulen.²³ Die Rekrutierung der Schüler nach dem Wohnsitzprinzip (*carte scolaire*) ist unter Bedingungen einer starken ethnischen und sozialen Segregation vor allem in den Städten zu einem Problem geworden, das sich allerdings in den Gesamtschulen der Sekundarstufe, den *collèges uniques*, noch weit gravierender stellt. Die Klassenstärke liegt bei durchschnittlich 23 Schülern (gegenüber 30 Schülern in den sechziger Jahren).

3. Gesamtschule der Sekundarstufe (*collège unique*): Formale Einheit – reale Differenzierung

Im Jahre 1975 sind im Namen der Chancengleichheit und Öffnung des Bildungswesens die unterschiedlichen Mittelschultypen zu einem Schultyp, dem *collège unique*, vereinheitlicht worden. Seitdem wechseln alle Schüler, unabhängig von ihrem Leistungsstand, von der Grundschule in das *collège*. Der Übergang von der Grundschule in das *collège* hat sich in den letzten Jahren zeitlich nach vorn verlagert (vom 11. auf das 10. Lebensjahr), was auf die zunehmend frühe Einschulung in die *école maternelle* und auf die Qualität der Grundschule zurückzuführen ist. Mädchen schaf-

fen im Allgemeinen den Übergang früher als Jungen.²⁴

Ziel der einheitlichen Sekundarstufe ist es, allen Schülern eine einheitliche Kultur vor dem Übergang in das *lycée* oder vor Eintritt in eine berufliche Ausbildung zu vermitteln. Das ist umso schwieriger, als das Leistungsniveau der Schüler sehr heterogen ist. Zum Ausgleich hierfür wurden besondere Fördermöglichkeiten in Form von sogenannten Brückenklassen geschaffen. Neuere Orientierungen des Bildungsministeriums gehen jedoch dahin, Bildungsdefizite weniger durch Sonderklassen als durch weitere Fördermaßnahmen auszugleichen.

Trotz des hohen Anspruchs, Chancengleichheit für alle herzustellen, finden gerade in den *collèges uniques* die entscheidenden Selektions- und Relegationsprozesse statt. Ab dem 14. Lebensjahr werden lernschwache Schüler auf berufliche Vorbereitungskurse, z. B. für eine handwerkliche Lehre oder für einen Facharbeiterabschluss, hin gelenkt. Diese Orientierung ist eine negative, die nach rein schulischen Kriterien und weniger nach den Neigungen der Schüler erfolgt. Ungefähr sieben Prozent der Schüler verlassen das *collège* ohne einen Abschluss. Insgesamt erreichen 94 Prozent einer Altersklasse entweder einen beruflichen Abschluss oder sie wechseln in ein *lycée* oder in ein Berufsgymnasium mit abschließendem Fachabitur.

Das *collège unique* ist die Schulstufe mit den größten Problemen. Die proklamierte Einheitlichkeit ist eine theoretische, oder, wie es ein höherer Beamter des Bildungsministeriums – zuständig für die berufliche Bildung – ausdrückte, das Einheitliche sei ein Mythos, einheitlich sei lediglich das Gebäude.²⁵ Diese Schulstufe ist einheitlich im Sinne des Unterrichts, der sich an abstrakten allgemein bildenden Inhalten orientiert.²⁶ Die Gleichheit des Lehrplans wirkt sich hier am wenigsten positiv aus.

Die Kritik gegenüber den *collèges* nimmt zu. Eine Befragung der Eltern schulpflichtiger Kinder zeigt Folgendes:²⁷ Zwei Drittel der Eltern kritisieren, dass diese Schulstufe sich zu wenig an gesellschaftliche Veränderungen anpasst, das heißt an die zunehmende Individualisierung und unterschiedliche Interessen. Es besteht der Wunsch, dass die Schule stärker auf den späteren Beruf vorbereitet. Eltern befürworten eine frühere berufliche Orien-

24 Vgl. Ministère de l'Éducation Nationale, L'État de l'École, Oktober 1999, S. 34.

25 So der Staatssekretär für berufliche Bildung, Mélenchon, im Gespräch mit Jack Lang, in: Le Monde de l'éducation, April 2001, S. 36.

26 Vgl. W. Zettelmeier (Anm. 1), S. 148.

27 Telefonumfrage der Gewerkschaft von Eltern schulpflichtiger Kinder (PEEP) im August 2001.

23 Vgl. Ministère des Affaires Étrangères (Hrsg.), Frankreich, S. 157, La documentation française, Paris 1999.

tierung. Das *collège* soll nicht mehr alle Schüler aufnehmen, diese vielmehr früher auf unterschiedliche Ausbildungsgänge sortieren bzw. die Schüler frei wählen lassen. Die Mehrheit der jüngeren Lehrer sieht dies ebenso. Das Dogma einer einheitlichen und gleichen Schule wird also immer mehr in Frage gestellt.

Die Qualität der *collèges* hängt auch von ihrem Standort ab. Die Schule spiegelt die ungleiche Sozialstruktur in der Gesellschaft und die städtische Segregation wider. Durch die Rekrutierung der Schüler nach dem Wohnsitzprinzip wird dies zunehmend zu einem Problem. *Collèges* in sozialen Brennpunkten erhalten höhere finanzielle und personelle Zuwendungen durch das Bildungsministerium, ganz im Sinne einer Politik der positiven Diskriminierung. Trotzdem suchen viele Eltern nach Ausweichmöglichkeiten: entweder indem sie ihre Kinder in Schulen mit einem besseren Ruf außerhalb ihres Schulzirkels einschulen, vor allem Kinder von Lehrern und Professoren, oder in die zu über 90 Prozent katholisch geführten Privatschulen, überwiegend Kinder von Selbstständigen und der *cadres*. Der Besuch der Privatschulen nimmt zu²⁸.

4. Das Lycée

Das *lycée* und die Berufsgymnasien führen zum Abitur. Das allgemeine Abitur gilt als erster akademischer Grad. Das allgemeine Abitur kann in den drei Fachrichtungen Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften abgelegt werden. Wille der politischen Akteure ist es, 80 Prozent eines Jahrgangs zum Abitur zu führen, was gegenwärtig mit 78 Prozent beinahe erfüllt ist. Diese Weichenstellung ist äußerst problematisch, weil sie zu einer weiteren Abwertung der berufsorientierten Bildung beiträgt.

Die *lycées* haben heute die stärkste Schülerzunahme zu verzeichnen. Es gibt einen Trend, die allgemeine Schulzeit – auf Kosten der beruflichen Ausbildung – zu verlängern.

III. Der Schulalltag

Langer Schultag – lange Ferien

In den Schulen beginnt der Unterricht um 8 Uhr (um 9 Uhr in der *maternelle*); die Mittagspause liegt zwischen 12 und 14 Uhr. Die Schule endet

²⁸ Vgl. Ministère de l'Éducation Nationale, (Hrsg.), Note d'Information, 2001, Nr. 42.

meist um 16.30 Uhr, mit anschließenden Betreuungsmöglichkeiten in den Vor- und Grundschulen. In der Vorschule und der Grundschule ist die wöchentliche Unterrichtszeit auf maximal 26 Stunden festgelegt, sie darf sechs Stunden täglich nicht überschreiten. Eine Schulstunde dauert im Allgemeinen 50–55 Minuten. Der Schulalltag ist in Frankreich sehr gedrängt. In den Grundschulen haben die Schüler die höchste Unterrichtsichte im europäischen Vergleich. Auf das Jahr bezogen reduzieren sich allerdings diese Belastungen. Denn durch die langen Ferien, z. B. im Sommer, liegen die Franzosen mit jährlich 180 Schultagen unter dem deutschen Durchschnitt von 200–220 Schuljahresstunden. Frankreich hat im europäischen Vergleich die längsten Schultage und die längsten Jahresschulferien.

Betreuung und Schultransport

Der Staat ist für eine lückenlose Betreuung der Schüler sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schulgebäudes verantwortlich. Er hat für die Gewährleistung des Unterrichts zu sorgen. Unterrichtsausfall darf es, nach dem Buchstaben des Gesetzes, nicht geben. Fehlt eine Lehrkraft, so müssen Hilfskräfte oder andere Lehrer einspringen. Da es Unterrichtsausfall theoretisch nicht gibt, ist der Begriff „Unterrichtsausfall“ ein Unwort im Französischen, es existiert nicht.

Für die Sicherheit der Schüler der Vor- und Grundschulen außerhalb des Schulgebäudes tragen die Schulleitung und die Kommunen die Verantwortung. Sie müssen die Schüler beim Verlassen der Schulen beaufsichtigen lassen; häufig geschieht dies durch Polizisten, die den Verkehr regeln. Der Bürgermeister kann die Schulöffnungszeiten nach verkehrstechnischen Gesichtspunkten beeinflussen. Eltern sind verpflichtet, ihre Kinder abzuholen.

Organisation, Überwachung und Sicherheit des Schultransports (Bussystem) obliegen dem *Conseil Général*, der Staat gibt lediglich die Rahmenbedingungen vor. Die Kommunen sind für die örtliche Verwaltung, wie Errichten von Haltestellen usw., verantwortlich. In den Bussen müssen für alle Schüler Sitzplätze vorhanden sein; für den Transport von Vor- und Grundschulern soll die Betreuung durch eine Begleitperson gewährleistet werden.

Essen in der Schule

Das nationale Unterrichtsministerium regelt nicht nur Angelegenheiten des Unterrichts, sondern auch das Essen in der Schule. Die Essenszeit soll mindestens eine halbe Stunde betragen, die Wartezeit bei der Essensausgabe nicht eingerechnet. Bei

Vor- und Grundschulen sind die Kommunen für die Organisation und Verwaltung der Kantine verantwortlich, die an private Anbieter abgegeben werden kann, sowie für das Personal zur Betreuung während des Essens. In den Gymnasien kann dies die Schulverwaltung in eigener Regie regeln. Lediglich in den Gymnasien dürfen Schüler das Schulgebäude während der Mittagspause verlassen, dies aber nur, wenn die Eltern ihre Einwilligung gegeben haben oder wenn die Schüler mit Einwilligung der Eltern nicht in der Schule essen.

Die minimalen Kantinenkosten werden seit dem Jahre 2000 nach dem Einkommen der Eltern und nach der Kinderzahl, mit einer Obergrenze, differenziert. Für Familien mit sechs und mehr Kindern ist die Schulkantine kostenlos. Die Kantinen unterliegen strengen hygienischen Kontrollen. Die Qualität des Essens ist je nach Schule und Standort unterschiedlich.

Für sensible und ruhebedürftige Kinder kann der Kantinenbetrieb in großen Sälen mit lärmenden Schülern zu einem Problem werden. Weil Schüler keine Möglichkeit haben, sich mittags zurückzuziehen, leiden nicht wenige an nervösem Magenleiden. Ärzte sprechen von einem so genannten Kantinensyndrom.

Schulzeitrhythmus (rythme scolaire)

Der Rhythmus des Schullebens folgte lange Zeit dem der Gesellschaft.²⁹ In den langen Schul-Sommerferien im Juli und August reduzierte sich das wirtschaftliche Leben; viele Betriebe machten Betriebsferien, Kleinhändler und Geschäfte ebenfalls. Das ist heute nicht mehr unbedingt so. Gegenwärtig gerät der Schulrhythmus – über den Tag, die Woche und über das Jahr – zunehmend in Konflikt mit den Familienzeiten, mit dem gesellschaftlichen Arbeitsrhythmus und den Arbeitszeiten der Eltern. Brennpunkt der Auseinandersetzungen sind der schulfreie Mittwoch und der Unterricht am Samstag. 80 Prozent der befragten Eltern wollen den Samstag schulfrei, um mit der Familie etwas unternehmen zu können, und dafür Unterricht am Mittwoch.³⁰ Denn gerade für berufstätige Frauen ist der schulfreie Mittwoch ein Problem. Sie wissen nicht, wie und wo sie ihre Kin-

29 Der Begründer des obligatorischen Schulsystems, Jules Ferry, hatte die langen Sommerferien mit Rücksicht auf die Erfordernisse einer überwiegend ländlichen Bevölkerung eingeführt, die im Sommer auf Kinderarbeit nicht verzichten konnte. Seit den sechziger Jahren ist der Zeitpunkt des Ferienbeginns in Frankreich nicht mehr einheitlich, sondern regional nach drei Zonen unterteilt. Vgl. zu der Auseinandersetzung um Schulzeiten auch: Alain Auffray, *Rythmes scolaires: le débat volé*, in: *Libération* vom 27. März 2002.

30 Vgl. Maryline Baumard, in: *Le Monde de l'éducation*, Dezember 2001, S. 4.

der unterbringen können. Häufig zahlen sie für eine Betreuung am Mittwoch, oder sie arbeiten Teilzeit mit einem arbeitsfreien Mittwoch, oder sie nutzen die 35-Stunden-Woche für einen freien Mittwoch.

Eine Richtlinie von 1991 des damaligen Erziehungsministers Jospin brachte den Kommunen mehr Gestaltungsfreiheit in der Verteilung der Schulstunden auf die Woche. Seitdem haben 20 Prozent der Schulen die Vier-Tage-Woche eingeführt, das heißt der Samstag wurde schulfrei, der Mittwoch blieb weiterhin schulfrei. Die Stunden vom Samstag wurden auf die restlichen Tage verteilt, sodass der bereits überfüllte Schulalltag noch kompakter wurde. Diese unter pädagogischen Gesichtspunkten wenig sinnvolle Regelung kam den Interessen berufstätiger Frauen nicht entgegen.

Bisher hat sich keine Regierung an die Aufhebung des schulfreien Mittwochs herangewagt, weil dieser als eine Errungenschaft des laizistischen Staates gegenüber der katholischen Kirche hochgehalten wird. Schulen, die die Fünf-Tage-Woche praktizieren, tun dies auf freiwilliger Basis; sie werden dabei vom Bildungsministerium unterstützt, eine gesetzliche Regelung gibt es jedoch nicht.

Seit 1995 diskutiert und ausprobiert wird ebenfalls eine andere Verteilung der Schulfächer auf den Schultag: Die klassischen Unterrichtsfächer sollen auf den Vormittag verlegt werden und der Nachmittag der Förderung von Aktivitäten, die „keinen Schulranzen benötigen“ (*activités d'éveils*), vorbehalten bleiben.

IV. Jenseits der republikanischen Gleichheitsidee

Der französische Sozialphilosoph Alain Finkelkraut sagte einmal, dass jeder das Recht habe, die Schulrealität mit dem republikanischen Versprechen eines hohen Bildungsniveaus für alle konfrontieren zu dürfen.³¹

In den kontrovers geführten Diskussionen in Deutschland über Vor- und Nachteile der Ganztagschule hegen deren Befürworter die Hoffnung, dass diese mehr soziale Chancengleichheit herstellen könne. Diese Erwartung knüpft sich vor allem an Vorschulen (Kindergärten ab dem 3. Lebensjahr) und an Grundschulen im Ganztagsbetrieb.

31 Zitiert in: André Cherval, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris 1999, S. 179.

Aus diesem Grunde hat das Land Rheinland-Pfalz auch seine Pilotprojekte mit diesen Schultypen begonnen.³²

Die Erfahrungen Frankreichs sind in vielfältiger Hinsicht im Sinne von „best-practice“ aufschlussreich: Ein Schulsystem, das von der Vorschule bis zum Abitur im Ganztags schulbetrieb organisiert ist, übernimmt Sozialisationsaufgaben, die in Deutschland noch häufig von der Familie geleistet werden. Auch die Sozialisationsleistungen kirchlicher Einrichtungen können – wenn, wie in Frankreich, das Prinzip des Laizismus gilt – aus dem öffentlichen Schulwesen verdrängt werden. Es sind dann die Schule und das Schulleben, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt repräsentieren. Schulpolitik wird Teil der Gesellschaftspolitik und zur wesentlichen Sozialisationsinstanz.

In Frankreich sind es die Vor- und Grundschulen, die Sozialisationsleistungen im positiven Sinne erfüllen, das heißt den Erwartungen auf mehr Chancengleichheit entsprechen. Wie Untersuchungen des französischen Bildungsministeriums von 1973 und 1997 zeigten, wirkt sich der Besuch einer *école maternelle* positiv auf die weitere Schulkarriere vor allem in den Grundschulen aus. Kinder mit Vorschulerfahrungen bleiben seltener sitzen als andere. Diese Effekte treten bei allen Schülern und Schülerinnen mit Vorschulerfahrungen aus unterschiedlichen sozialen Schichten auf. Die sozialen Unterschiede zwischen den Herkunftsfamilien können allerdings – auch das zeigen die Studien – entgegen „überhöhten“ Erwartungen nicht einfach beseitigt werden. Diese werden lediglich abgeschwächt. Arbeiterkinder müssen noch immer häufiger eine Klasse wiederholen als die Kinder der *cadres*, auch wenn beide über Vorschulerfahrungen verfügen. Das französische Bildungsministerium versucht, familiäre Defizite durch vorzeitige Einschulung in den „sozialen Brennpunkten“ zu kompensieren.

Für die Diskussion hierzulande ist es wichtig zu berücksichtigen, dass sich die *école maternelle* nicht an ausgewählte Zielgruppen (wie z.B. benachteiligte Familien, Kinder erwerbstätiger Mütter oder Alleinerziehende) wendet, sondern für alle mit der Aufgabe geschaffen wurde, aus Individuen Franzosen zu machen. Die gesellschaftliche Bedeutung hat Vorrang vor der sozialen. Das soziale Bindeglied besteht in der Vermittlung eines allgemeinen Kulturguts und kultureller Techniken.

Was sich positiv in der *maternelle* und in der Grundschule auswirkt, die Vermittlung einheitlicher Werte, wird zu einem Problem in der Sekun-

darstufe, in den *collèges uniques*. Denn auf die *collèges* stürmen zwei Entwicklungen ein, die stören: zum einen die zunehmende Individualisierung der Gesellschaft mit der Herausbildung disparater Interessen und zum anderen eine verstärkte Zuwanderung, welche die gesellschaftliche Heterogenität verstärkt. Kritiker stimmen darin überein, dass sich die Schule in diesem Zeitabschnitt – konzipiert als eine für alle Schüler einheitliche – zu wenig auf gesellschaftlichen Wandel einstellt. Diese Kritik, die von Eltern, Lehrern, Schülern und Experten geteilt wird, zielt auf das zentralistische Bildungskonzept, das sich als zu starr erweist, und weniger auf das Konzept Ganztagschule. Diese wird nicht in Frage gestellt.

Die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft durch Zuwanderung entwickelt sich unter Bedingungen einer starken städtischen Segregation zu schulpolitischem Sprengstoff. Gewalttätige Revolten in den Vorstädten (*cités*), die Pierre Bourdieu und sein Forscherteam in „La misère du Monde“ eindrucksvoll dokumentierten, sind Ausdruck fehlender Sozialisationsleistungen der *collèges*. Die Rekrutierung der Schüler nach dem Wohnsitzprinzip verdoppelt die negativen Effekte: In einigen Stadtteilen kommen bis zu 90 Prozent der Schüler aus Migrantenfamilien, weshalb viele Eltern nach Ausweichstrategien suchen. Allein gelassen mit diesen Problemen, ist die Schule, auch als Ganztageseinrichtung, überfordert.

Positive Erfahrungen aus dem französischen Beispiel sind die häufig erwähnten Vorteile, die erwerbsorientierte Mütter aus dem Ganztags schulwesen ziehen. Denn in Frankreich ist es ideologisch nicht verdächtig, wenn Frauen (Eltern) ihre Kinder dem Staate anvertrauen, diese an der Schulpforte oder an der Tür der *maternelle* abgeben, um anschließend ohne schlechtes Gewissen „arbeiten zu gehen“. Das schlechte Gewissen berufstätiger Mütter ist oftmals eine Plage für Frauen in Deutschland. Ganztagschulen in Frankreich sind eng mit dem republikanischen Staat in Auseinandersetzung mit der katholischen Kirche verknüpft und von daher als gesellschaftliches Gut von Männern und Frauen akzeptiert. Dass Frauen in Frankreich diese Einrichtung der ganztätigen Betreuung und Unterrichtung nutzen, um Beruf und Familie miteinander zu verbinden, drückt sich in den höheren Erwerbsquoten von Müttern und vielleicht auch in den höheren Geburtenraten aus.³³

33 Vgl. Mechthild Veil, Geschlechtsspezifischer Arbeitsmarkt in Frankreich, in: Karin Gottschall/Birgit Pfau Effinger (Hrsg.), Zukunft der Arbeit und Geschlecht, Opladen 2002 (i. E.).

32 Anmerkung der Redaktion: Siehe den Beitrag von K.-H. Held in diesem Heft.

Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein „leuchtendes“ Beispiel?

I. Die Vereinbarkeit von Familien- und Bildungspolitik

In meinem Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, inwieweit die Besonderheiten des finnischen Schulwesens u.a. auch auf die Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit zurückzuführen sind. Wie in den deutschen Medien vielfach thematisiert, soll das finnische Schulwesen, zumindest nach der PISA-Studie, eines der erfolgreichsten weltweit sein. Weniger bekannt ist dagegen, dass die finnischen Mütter praktisch im gleichem Maß einer Beschäftigung nachgehen wie die finnischen Väter – ebenfalls kein typisches europäisches Modell nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Gesellschaften. Ob es einen Zusammenhang zwischen diesen – aus deutscher Sicht zunächst widersprüchlich erscheinenden – Faktoren Berufstätigkeit der Mütter und schulischer Erfolg der Kinder gibt, wird in diesem Beitrag erörtert.¹ Diese Frage tangiert sowohl die Familien- und Bildungspolitik wie die Arbeitsmarktpolitik und steht auch in einem Diskussionskontext über ein europäisches Gesellschaftsmodell. Einige bedeutende Züge dieser Diskussion spiegeln sich ebenfalls in der aktuellen Konzeptualisierung der Ganztagschulen in Deutschland – vor allem dann, wenn die Chancen transnationaler Vergleiche wahrgenommen werden.

Dank der in den letzten fünfzehn Jahren immer intensiveren vergleichenden Forschung in den Wohlfahrtsstaaten wird den BürgerInnen Europas

1 Mein Beitrag geht auf vergleichende Studien der europäischen Wohlfahrtsstaaten, insbesondere der Dienstleistungs- und Geschlechtermodelle Finnlands und der beiden deutschen Gesellschaften zurück, ergänzt um aktuellere Daten zum Schulsystem Finnlands. Vgl. z. B. Aila-Leena Matthies, Geschlechtermodell im Wandel? Finnland und Neue Bundesländer im Vergleich, in: Zeitschrift für Sozialreform, (1998), S. 193–214; dies., Old Democracy – New Quality? Transformation of Social Services in East Germany and Finland. The Case of Child Daycare, in: Gaby Flösser/Hans-Uwe Otto (Hrsg.), Towards More Democracy in Social Services, Berlin – New York 1998, S. 221–236. Zu den sozialwissenschaftlichen Studien kommen als Vergleichsgrundlagen meine persönlichen Erfahrungen als berufstätige Mutter in Finnland, in West- und in Ostdeutschland hinzu.

mancher Schleier vor den Augen allmählich weggezogen, der den Blick auf andere Möglichkeiten im Bildungswesen bisher behindert hat. Ein Vergleich zeigt, dass vieles in den gesellschaftlichen Lebensbedingungen der BürgerInnen durchaus anders und besser gestaltet werden kann, auch wenn nirgendwo ein Modell ohne Kehrseite zu finden ist. Selbstzufriedenheit ist problematisch, die Notwendigkeit von Reformen wird dringlicher. Dies betrifft insbesondere die so unterschiedlichen Entwicklungsstufen der europäischen Länder bei der Gleichstellung der Geschlechter und der Modernisierung der Familienmodelle, aber auch des Bildungswesens.

Wenn Europa ein Profil als eine Qualitätsregion in der globalen Arbeitsteilung behalten soll, kann die einseitige Suche nach möglichst kostengünstigen Wirtschaftsstandorten nicht mehr das dominierende Prinzip sein. Gefragt werden muss, wie und wo hoch qualifizierte Arbeitskräfte ausgebildet und beschäftigt werden können. Wenn Frauen in Europa zunehmend die Bildungs- und Berufschancen in Anspruch nehmen, gleichzeitig aber die Geburtenraten bedrohlich sinken, muss bei der Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf noch einmal ernsthaft nach praktikableren Lösungen gesucht werden. Und diese Lösungen gibt es durchaus – das zeigen transnationale Vergleiche. Es muss eben nicht sein, dass Erfolg im Beruf nur auf Kosten der Familiengründung möglich ist. Es darf aber auch nicht sein – wie es immer noch in den meisten Ländern der Fall ist –, dass diejenigen, die sich für Kinder entscheiden, ein reales Armutsrisiko eingehen. Ob die in einzelnen Ländern diskutierten Reformpläne sich an den tatsächlichen, vielfältigen Interessen der Familien oder primär an den Anforderungen des Arbeitsmarktes orientieren, wird nicht immer sorgfältig überprüft. Auch hier können Erfahrungen anderer Länder lehrreich sein.

Hinsichtlich der Frage nach einer erfolgreichen Vereinbarkeit von Familie und Beruf können Länder mit dem so genannten Zwei-Karrieren-Familienmodell² – wie Finnland – interessant werden.

2 Zum Begriff vgl. Birgit Pfau Effinger, Change of Family Policies in the Socio-cultural Context of European Societies, in: Comparative Social Research, (1999) 18, S. 135–159.

Rein theoretisch besitzen dort sowohl Frauen als auch Männer die Option, ihr Leben möglichst vielfältig zu gestalten, inklusive Beruf und Kinder. Vor eine „Entweder-oder“-Entscheidung werden sie nicht gestellt. Uns Finninnen ist durch Vergleiche erst richtig klar geworden, dass vieles, was wir schon seit einigen Jahrzehnten für Normalität halten, offenbar doch nicht so selbstverständlich ist und immer wieder politisch verteidigt werden muss. Ohne die vergleichenden Ergebnisse der PISA-Studie hätten die Befürworter des finnischen Modells beispielsweise weniger Argumente gegen diejenigen Kreise, die sich über den steuermittfinanzierten öffentlichen Sektor Finnlands beklagen und mit der Verlagerung ihrer Investitionen ins Ausland drohen.³

Dennoch scheint die Formulierung „Finnland als leuchtendes Beispiel“ etwas übertrieben zu sein, zumindest muss sie mit einem Fragezeichen versehen werden. Dies behaupte ich nicht bloß aufgrund einer sprichwörtlichen Bescheidenheit der Finnen, sondern weil gerade beim Themenkomplex Ganztagschulen das Beispiel Finnland sich in der Tat differenziert darstellt und kein eindeutiges Lösungsmuster anbietet. Aber gerade deswegen kann man aus den aktuellen Diskussionen in Finnland eine weitere These ableiten, die den Blick noch einen Schritt weiter als auf die reine Ganztagschule richtet. Die Berufstätigkeit beider Elternteile – ermöglicht z. B. durch die Existenz von Ganztagschulen – ist sicherlich ein legitimer Anspruch. Es entspricht gewiss auch den Interessen der Arbeitgeber, dass Eltern familiär entlastet werden. Jedoch sollte man die Frage stellen, ob man die diesbezügliche Rückständigkeit (West-)Deutschlands mit Modellen zu beseitigen versucht, die sich denen der DDR oder von Skandinavien vor 15 Jahren annähern, oder ob man sich noch mehr Modernisierung in der Gleichstellungsfrage und in der familienfreundlichen Politik zumutet. Ilona Ostner hat bereits davor gewarnt, dass die Familie zunehmend auf eine Arbeitsmarkt- und Konsumfunktion in der globalen Marktwirtschaft reduziert werden soll und dass dieses oft als Familienfreundlichkeit verkauft wird.⁴

Was zumal die jungen Eltern, die auch eine berufliche Karriere verfolgen, am meisten vermissen, ist der so genannte *Zeitwohlstand*. In Finnland wie auch in den anderen skandinavischen Ländern ist dazu derzeit eine neue Diskussionsfront entstan-

den: Einerseits wird angestrebt, die öffentliche Verantwortung hinsichtlich der Betreuungsangebote für Kinder zu erweitern im Sinne von Nachmittagsbetreuung der SchülerInnen. Dem stehen Forderungen nach Arbeitszeitverkürzung und einem familienfreundlicheren Arbeitsleben insbesondere für die Väter kontrovers gegenüber. Mit der zunehmenden Abwesenheit der Eltern – und gerade der Väter – werden manche neuen psychosozialen Probleme der Kinder und Jugendlichen erklärt. Daher wäre es wohl wünschenswert, dass man in Deutschland bei den an sich berechtigten bildungs- und familienpolitischen Forderungen das skandinavische Modell nicht nur einholt, sondern vielleicht zu überholen im Stande ist – bezogen auf einige Fehlentwicklungen des skandinavischen Modells⁵.

II. Was „leuchtet“ in Finnland?

Wie inzwischen in Deutschland bekannt sein dürfte, können die schulischen Leistungen Finnlands in der Tat, zumindest angesichts der PISA-Studie der OECD-Länder, als ein leuchtendes Beispiel gelten. Die Hintergründe dazu sind in den deutschen Medien recht intensiv erläutert worden, und ich möchte in meinem Beitrag lediglich auf einige Kernthesen zurückkommen.

Ähnlich „leuchtend“ – zumindest im Vergleich zu den meisten europäischen Ländern – ist Finnland hinsichtlich der Berufstätigkeit und Gleichstellung der Frauen in der Gesellschaft. Frauen machen 47 Prozent der Arbeitskräfte in Finnland aus, und sie arbeiten in der Regel in Vollzeit.⁶ Frauen haben generell eine höhere Ausbildung als Männer und machen die Mehrheit der UniverstitätsstudentInnen aus. Von den Professoren sind 20 Prozent Frauen, womit Finnland in Europa an der Spitze steht. Ein Drittel der Abgeordneten des finnischen Parlaments und 63 Prozent der finnischen Abgeordneten im Europäischen Parlament sind Frauen. Momentan nehmen Frauen auch mehrere Spitzenpositionen im politischen System ein: Präsidentin der Republik, Präsidentin des Parlaments, mehrere Parteivorsitzende usw.⁷ Die Geburtenrate Finnlands entwickelt sich ähnlich wie in den meis-

3 Wie beispielsweise der Nokia-Konzern, dessen Wirtschaftsvolumen die Höhe des finnischen Staatsetats übersteigt.

4 Ilona Ostner in ihrem Vortrag „Familie – eine Funktion des Arbeitsmarktes?“ am 14. Mai 2002 an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

5 Z. B. Funktionalisierung des Familienlebens für den Arbeitsmarkt, für die Konsumgesellschaft und für die Kreditwirtschaft der Banken wegen der eigentumszentrierten Wohnungspolitik.

6 Die Arbeitslöhne der Frauen sind aber nach wie vor auch in Finnland niedriger als die der Männer.

7 Es gibt aber kaum Frauen in den Spitzenpositionen der finnischen Wirtschaft.

ten Industrieländern, beträgt aber immer noch 1,74 Kinder pro geburtsfähiger Frau.⁸

Die Kindertagesbetreuung, die seit 1973 für Kinder im Vorschulalter gesetzlich garantiert ist, ist ohne Zweifel eine unabdingbare Voraussetzung für die Berufstätigkeit beider Eltern. Dagegen wurde der Ablauf des Schulalltags kaum im Zusammenhang mit der Berufstätigkeit der Eltern betrachtet. Eine relativ lange Dauer des Schultages und das warme Mittagessen ergaben sich in finnischen Schulen von Anfang an – allein schon wegen der langen Schulwege – und hatten daher weniger mit der Berufstätigkeit der Eltern zu tun. Trotzdem spricht das Thema „Ganztagsschule“ einen kritischen Punkt des finnischen Bildungswesens an, der zurzeit heftig diskutiert wird und wo vielfältige Lösungen entwickelt werden. Finnland hat keine Ganztagsschule mit festen Öffnungszeiten, sondern eher eine „Drei-Viertel-Schule“: Schule mit Unterrichtsstunden bis hinein in den Nachmittag, mit einem kostenlosen warmen Mittagessen und mit vergleichsweise wenigen Hausaufgaben. Generell wird von den Kindern in Finnland im Alter von sieben Jahren bereits ein hohes Maß an Selbstständigkeit erwartet – eine Anforderung, die in der jetzigen Debatte kritisch hinterfragt wird.

Die „Nachmittagslücke“ ist seit einigen Jahren Gegenstand von öffentlichen Debatten. Allerdings geht es in dieser Diskussion nicht primär um die Berufstätigkeit der Eltern – die wird nicht in Frage gestellt –, sondern darum, ob und wie der Abbau der kommunalen Nachmittagsbetreuung seit den neunziger Jahren gesellschaftlich zu kompensieren ist. Ausgelöst wurde die Debatte durch WissenschaftlerInnen, die behaupten, dass eine bis zu vierstündige Betreuungslücke pädagogisch unzumutbar sei. Denn das soziale Umfeld hat sich inzwischen auch in Finnland rasch gewandelt und strahlt immer weniger Geborgenheit aus. Darüber hinaus haben die modernen „medialen Babysitter“ (Fernseher, Videos, Internet, Computerspiele usw.) sich als äußerst fragwürdig erwiesen.⁹

III. Das finnische Schulsystem im Überblick

Wie der Darstellung des finnischen Schulsystems zu entnehmen ist, sind die Unterschiede zu

⁸ Vgl. Statistics Finland. www.stat.fi

⁹ Geleitet wird ein Modellprojekt der Schule mit festen Öffnungszeiten von Frau Professor Lea Pulkkinen; vgl. <http://www.karjula.suomi.net/sisalto/mukavaesitys.pdf>

Deutschland gravierend. Hier sind vor allem die Einspurigkeit des Schulsystems bis zum 17. Lebensjahr und die Verteilung der SchülerInnen nach der Gesamtschule auf die gymnasiale Abiturklassen und auf die berufsbildenden Schulen zu erwähnen.

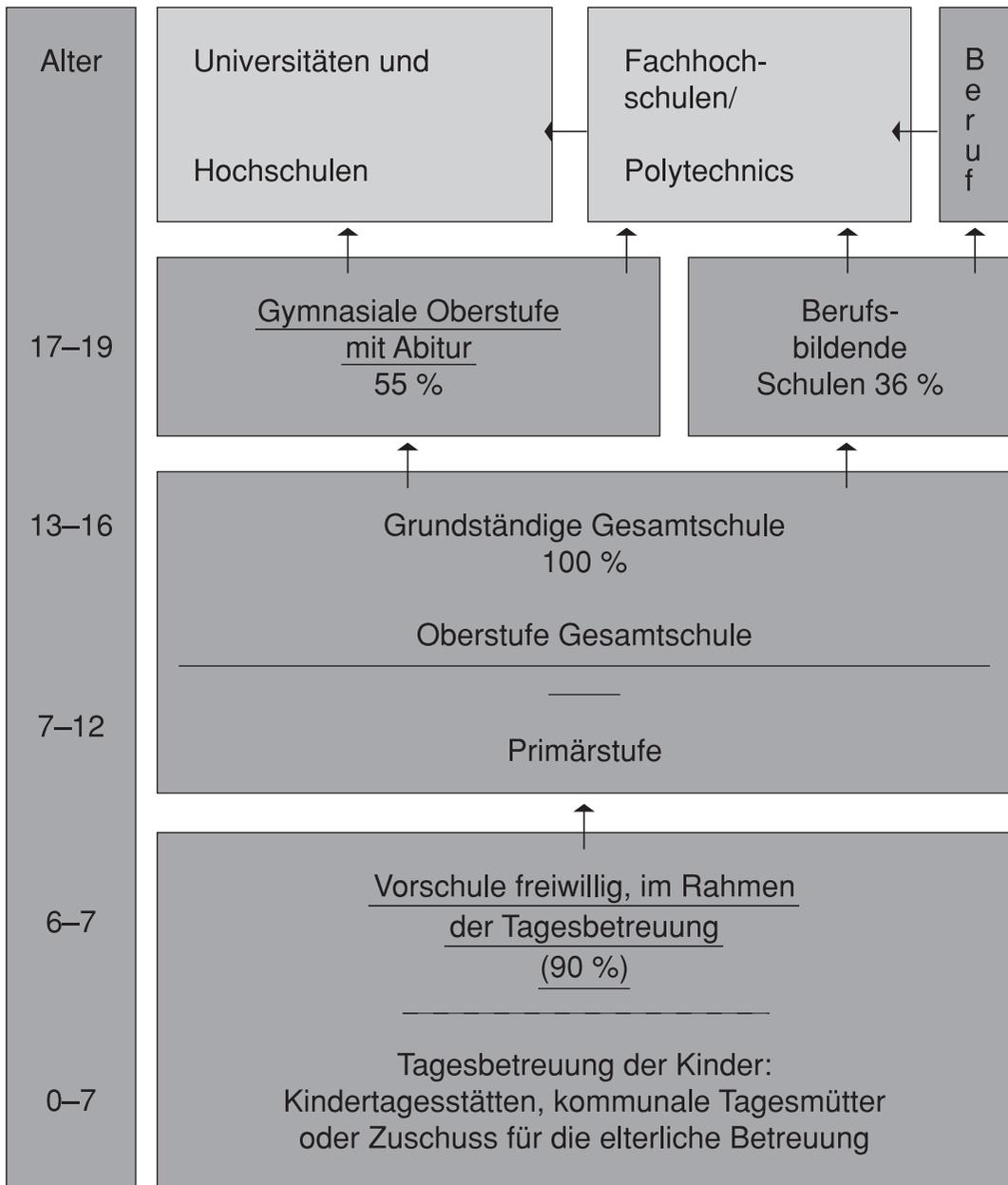
Die in Finnland lebenden Kinder werden in dem Jahr eingeschult, in dem sie ihren 7. Geburtstag feiern. Während der ersten sechs Schuljahre besuchen sie die Primär- bzw. Unterstufe der Gesamtschule. Dort haben sie einen Lehrer/eine Lehrerin, der/die praktisch in allen Fächern unterrichtet. Vom 7. bis zum 9. Schuljahr besuchen alle Kinder die Oberstufe der Gesamtschule, wo sie von FachlehrerInnen in den verschiedenen Fächern unterrichtet werden und zahlreiche Kurse fakultativ wählen können. Erst ab dem 17. Lebensjahr gehen die Schulwege je nach Neigung auseinander: Etwa 55 Prozent der Jahrgänge wählen die gymnasiale Oberschule, in der sie in einem stufenfreien Kursystem innerhalb von zwei bis vier Jahren das Abitur erreichen. Alternativen zum Gymnasium sind berufsbildende Schulen (36 Prozent) oder die 10. Klasse der Gesamtschule. Ein geringer Anteil der GesamtschulabsolventInnen zieht es vor, ohne weitere Bildung auf den Arbeitsmarkt zu gehen.

Auf den ersten Blick sahen die Ergebnisse der PISA-Studie auch für die Finnen nahezu unglaublich aus. Die finnische „Kuschelschule“ soll bessere Leistungen hervorbringen als die berühmte deutsche „Paukerschule“? Die Kinder werden doch in Finnland recht spät eingeschult, bekommen Noten erst ab dem 6. Schuljahr, duzen ihre LehrerInnen, haben lange Ferien und beschäftigen sich über die Jahre mit vielen Fächern, die in erster Linie Spaß machen sollen oder praktische Kenntnisse vermitteln (Kunst, Musik, Sport, Werken, Handarbeit, Hauswirtschaft, Computer).

In der Tat gibt es in der anwendungsorientierten didaktischen Philosophie und im Umgang mit den SchülerInnen einen signifikanten Unterschied zu Deutschland. Kinder sollen für das Lernen begeistert und nicht unter dem Druck von Noten belehrt werden. An fast allen Schulen gibt es Förderstunden, LehrerassistentInnen, SchulsozialarbeiterInnen und Schulkrankenschwestern. Eltern können eine Zusammenarbeit kaum umgehen. Das System muss auf Probleme sofort reagieren, weil es keine „Exit-Tür“ für schwierige Fälle gibt – etwa im Sinne einer Verweisung auf weniger anspruchsvolle Schulen.

Ein zweiter entscheidender Erfolgsfaktor Finnlands ist eindeutig die Gesamtschule. Die finnische Schulpädagogik mutet es sich zu, dass *alle* SchülerInnen lernen können. Das Bildungssystem ist das wichtigste Instrument der Chancengleichheit. Eine

Aufbau des finnischen Schulsystems



Quelle: <http://www.edu.fi/info/system>; vgl. auch Zentralamt für Unterrichtswesen, Das finnische Bildungswesen, <http://www.edu.fi/info/system/deutsch/index.html>

moderne Informationsgesellschaft kann es sich gar nicht leisten, einen Teil der Jahrgänge schon im Voraus sozial auszugrenzen und in die Aussichtslosigkeit zu schicken (wie es durch die Hauptschule beispielsweise in Deutschland praktiziert wird). Das Wiederholen von Klassen kommt in Finnland kaum vor. Die Wissenslücken bzw. Unterschiede in den Leistungen müssen unmittelbar aufgefan-

gen werden. Wenn das Kind, der/die LehrerIn oder die Eltern Lernprobleme erkennen, können diese sofort durch individuelle Förderstunden oder durch den Einsatz von SonderpädagogInnen bzw. LehrerassistentInnen in der Schule bearbeitet werden. Dass in Deutschland – im Land der großen Pädagogen – die vielfältigen Chancen der Pädagogik so wenig wahrgenommen werden, um die

Talente bei *allen* SchülerInnen zu entdecken und zu fördern, scheint aus finnischer Sicht unverständlich.

Schließlich ist ein weiterer Unterschied in der gesellschaftlichen Stellung der Schule zu erkennen. Eine wichtige Botschaft der PISA-Studie – gerade aus deutscher Perspektive – ist, dass eine vernünftige öffentliche Versorgung im Bereich Bildung und Soziales eben keine unerträgliche Belastung für die Wirtschaft darstellt. Es hat sich im Gegenteil erwiesen, dass ein hohes allgemeines Bildungsniveau gerade eine Voraussetzung für eine zukunftsorientierte und flexible Volkswirtschaft ist und zur Überbrückung von Krisen beiträgt (Stichwort *Green Card* in Deutschland, fehlende Fachkräfte). Trotz heftiger Sparmaßnahmen in den letzten zehn Jahren genießt die Bildung im finnischen politischen System einen völlig anderen gesellschaftlichen Stellenwert als in Deutschland. Probleme hat auch die finnische Schule – aber diese sind dann gleich Tagesthema in den Medien.

IV. Das finnische Konzept der Ganztagschule

Nachmittagsstunden – Zeit für sich selbst oder eine Versorgungslücke?

Um Finnland in den Diskussionskontext über die Ganztagschule einzuordnen, muss die zeitliche Gestaltung des finnischen Schultags noch detaillierter betrachtet werden. Der Schultag beginnt in Finnland in der Regel um 8 oder um 9 Uhr. Die Schulen können den Stundenrahmen selbst bestimmen, aber normalerweise haben die SchülerInnen im ersten und zweiten Schuljahr 19 bis 21 Wochenstunden (flexible Lerneinheiten von ca. 45 Minuten), verteilt auf fünf Schultage in der Woche. Die Pause für das Mittagessen hinzugechnet bedeutet dies, dass die SchülerInnen in den ersten und zweiten Klassen in der Regel etwa ab 13 oder 14 Uhr frei haben. In den darauf folgenden Schuljahren steigt die Stundenanzahl bis auf 28 Wochenstunden in der 6. Klasse. In der oberen Stufe der Gesamtschule, d. h. von der 7. bis 9. Klasse, können die SchülerInnen bereits über 36 Wochenstunden – je nach gewählten fakultativen Kursen – belegen.

Der größte „freie Raum“, oder die Versorgungslücke, entsteht somit gerade für die sieben- bis neunjährigen SchülerInnen, die zwar ein Mittagessen bekommen, aber nach der Schule theoretisch mehrere Stunden auf sich gestellt sind, bevor ihre Eltern von der Arbeit nach Hause kommen. Wäh-

rend noch bis Anfang der neunziger Jahre die Kommunen in den Kindertagesstätten Nachmittagsgruppen für die kleinen SchülerInnen zur Verfügung stellten, wird heute versucht, mit einer Vielfalt von mehr oder weniger provisorischen Lösungen die Nachmittagslücke zu schließen. Gleichzeitig ist damit vielleicht der erste Bereich des öffentlichen Versorgungssystems entstanden, in dem keine landeseinheitliche Lösung angestrebt wurde.

Lösungsmodelle für die Nachmittagsbetreuung

1. *Nachmittagsclubs in der Schule* – in Deutschland würde man wohl „Arbeitsgemeinschaften“ (AG) dazu sagen – werden von den LehrerInnen je nach ihren Interessen angeboten (z. B. Musik, Sport, Kunst, Fotografie, Umwelt). Jedoch sind gerade diese „Kann“-Angebote im Zuge der Wirtschaftskrise der Kommunen in den neunziger Jahren massiv gekürzt worden. Zum Beispiel kann im Bildungsmekka Finnlands – in der Stadt Jyväskylä – jede/r SchülerIn maximal zwei Stunden in der Woche an den Nachmittagsclubs teilnehmen.

2. *Nachmittagsbetreuung in den Kindertagesstätten* – vergleichbar mit dem deutschen Hortsystem. Zu den Standardangeboten vieler Kindertagesstätten gehörte eine Nachmittagsgruppe für die jüngsten SchülerInnen. Die SchülerInnen kamen nachmittags selbstständig von der Schule in die Kindertagesstätte, konnten dort ihre Schulaufgaben erledigen und wurden in ihrer Freizeitgestaltung betreut. Auch diese Kann-Dienstleistung wurde in den vergangenen zehn Jahren praktisch abgebaut.

3. *Verkürzte Arbeitszeit oder ein „Sabbatical“ der Eltern* wird während des Einschulungsjahres des Kindes per Gesetz gewährt und ist mit einem geringeren Einkommen verbunden. Sehr beliebt – allerdings hauptsächlich unter den Müttern – ist diese Möglichkeit des „Freisemesters“ bzw. Sabbaticals. Sie verzichten dann für eine bestimmte Zeit gänzlich oder in Teilzeit auf ihre Erwerbstätigkeit. Diese arbeitsmarktpolitische Maßnahme ist verknüpft mit der Einstellung einer arbeitslosen Person und mit einem Finanzausgleich für den/die freigestellte/n ArbeitnehmerIn bis zu einer Höhe von 60–70 Prozent des Gehalts.

4. *Angebote der freien Träger*. Zeitgleich mit den Verkürzungen der Nachmittagsbetreuung in Schulen und Horten wurden zum ersten Mal in Finnland die Organisationen des Dritten Sektors¹⁰ in das Gesamtsystem umfangreich eingebunden, in-

¹⁰ Gemeint sind damit beispielsweise Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände, Kinderschutzorganisationen, Kirchengemeinden, Sportvereine, Stadtteilvereine und Initiativen der Eltern. Diese Neuregelung der Nachmittagsbetreuung ist ein

dem ihnen die Nachmittagsbetreuung der SchülerInnen nahe gelegt wurde. Viele Vereine bieten Nachmittagsbetreuung mit diversen thematischen Inhalten an. Finanziert werden diese durch Beiträge der Eltern, mit Projektmitteln und Eigenmitteln der Vereine sowie häufig durch Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen.

5. *Hobbys der SchülerInnen.* In Finnland gehen die meisten SchülerInnen in den Nachmittagsstunden regelmäßigen Hobbys im sportlichen, musischen oder kreativen Bereich nach. Das dichte Netz von öffentlichen Bibliotheken fängt ebenfalls nachmittags SchülerInnen auf. In der Öffentlichkeit wird sogar oft diskutiert, ob die Kinder durch den Ehrgeiz der Eltern mit dem Hobbystundenplan überfordert werden und kaum freie Zeit für sich haben.

6. *Selbstständigkeit der Kinder.* Zusammen mit älteren Geschwistern, mit Freunden oder Nachbarn wird eine Regelung gefunden, nach der die Kinder nachmittags eben ohne elterliche Betreuung zu Hause auskommen. Die Kinder erledigen im Optimalfall ihre Schulaufgaben, spielen, besuchen Freunde oder vertreiben sich die Zeit mit dem Fernseher oder dem Computer und bleiben per Mobiltelefon mit den Eltern in Verbindung.

Da der finnische Wohlfahrtsstaat ein lückenfreies System der Kinderbetreuung bis zum Schulalter anbietet, lässt er die Vereinbarkeitsfrage an sich gar nicht aufkommen. Die Berufstätigkeit der Eltern ist einfach nicht mehr wegzudenken. Aber der nach der Wirtschaftskrise weiterhin beibehaltene Sparwahn der Kommunen hat das neue Betreuungsproblem der SchülerInnen verursacht. Von keiner politischen Seite wird jedoch als Lösung vorgeschlagen, dass die Mütter deswegen auf die Erwerbstätigkeit verzichten sollen. Die Nachmittagslücke wird in erster Linie als gesellschaftlich-pädagogische Herausforderung und als Frage nach der Sicherheit des Sozialisationsumfeldes wahrgenommen.

V. Berufstätigkeit der Mütter als Gleichstellung der Geschlechter

Birgit Pfau Effinger hat am Beispiel Finnland gezeigt, wie wichtig es ist, das Geschlechtermodell des jeweiligen Landes auch in einem historisch-kulturellen und ökonomischen Kontext zu verste-

erster massiver Privatisierungsvorgang in Finnland in dem Sinne, dass ein früher öffentliches Angebot fast ausschließlich an die freien Träger delegiert wird.

hen.¹¹ Aus den historischen Erklärungen für das Geschlechtermodell Finnlands möchte ich hier nur einige Faktoren hervorheben. Als Finnland überhaupt das erste Mal dokumentarisch in der Weltgeschichte erwähnt wurde, ging es um die finnischen Frauen: Tacitus hat in seiner Schrift *Germania* ca. im Jahr 98 n. Chr. festgehalten, dass im Norden Europas ein barbarisches Volk namens Finnen lebt, deren Frauen überall mit den Männern hingehen, sogar auf die Jagd.¹² Entsprechendes haben schon steinzeitliche archäologische Funde (Felsenmalerei, Gräber) bestätigt: Frauen mussten unter den harten Lebensbedingungen Finnlands schon immer mit für das Überleben sorgen, und die finnischen Männer konnten sich praktisch nie eine „Nur-Hausfrau“ leisten. Ob in der volkstümlichen Mythologie oder in der modernen Erziehung – die wirtschaftliche Unabhängigkeit und Selbstbestimmung der Frau gilt in Finnland als eine Selbstverständlichkeit.

Dass Frauen in Finnland schon immer berufstätig waren, erklärt sich insofern kaum durch eine bewusste Emanzipation, schon gar nicht durch massive feministische Einflüsse, sondern zum größten Teil durch eine wirtschaftliche Alternativlosigkeit. Bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts war Finnland noch vorwiegend Agrarland, dessen Agrarwirtschaft aus kleineren bäuerlichen Familienbetrieben bestand. Auf dem Hof waren die Arbeitseinsätze von Mann und Frau gleichermaßen unabdingbar. In den sich recht spät entwickelnden Industrie- und Dienstleistungsbranchen waren Frauen als günstige Arbeitskräfte ebenfalls notwendig, zumal Finnland praktisch keine Gastarbeiter aufgenommen hat. Daher war es auch selbstverständlich, dass in der staatlichen Sozialversicherung nach dem Zweiten Weltkrieg von einer universalen, aber individuellen, und nicht von einer familienbezogenen Einkommenssicherung (z. B. Rente, Krankenversicherung) ausgegangen wurde. Dieselbe Logik galt auch für den Aufbau des Bildungswesens: Alle Individuen wurden bei der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes benötigt, alle sollten daher möglichst gleiche Bildungschancen haben.

Das skandinavische Wohlfahrtsstaatsmodell, das sich vor allem als Dienstleistungsstaat verkörpert, bietet durch die umfangreichen sozialen Dienste einen qualifizierten Arbeitsmarkt für Frauen.¹³

11 Vgl. B. Pfau Effinger (Anm. 2).

12 Vgl. Marja Manninen, *Finnish Women's Opportunities before the 19th Century*, in: dies./Päivi Setälä (Hrsg.), *The Lady with the Bow*, Otava – Helsinki 1990, S. 9–16.

13 Vgl. Raija Julkunen, *Women in the Welfare State*, in: M. Manninen/P. Setälä, ebd., S. 140–160; Jorma Sipilä (Hrsg.), *Social care services: the key to the Scandinavian welfare model*, Aldershot – Avebury 1997.

Anders ausgedrückt: Der enorme Ausbau des öffentlichen Dienstleistungssektors im Bereich Bildung, Soziales und Gesundheit war finanziell möglich, weil der Staat auf die kostengünstige Arbeitskraft der Frauen zurückgreifen konnte. Dadurch wurde es für das Land schließlich gar nicht so teuer, sich einen weiterentwickelten Wohlfahrtsstaat zu leisten.

Dass Berufsleben und Kinder sich für die finnischen Frauen nicht gegenseitig ausschließen, liegt in erster Linie an dem finanziellen Ausgleich während der Mutterschafts- und Elternschaftszeiten sowie an der durchgehenden Kindertagesbetreuung. Die Logik klingt – und ist – zunächst einfach: Frauen werden auf dem Arbeitsmarkt gebraucht, andererseits will die Gesellschaft nicht auf den Nachwuchs verzichten, also muss *beides* für die Frauen attraktiv gemacht werden. Im Prinzip gilt dasselbe in allen skandinavischen Ländern, und es war auch die Logik in der DDR und in den meisten osteuropäischen Ländern.

VI. Der Zusammenhang zwischen Gleichstellung und Bildungserfolg

Zwischen den zwei Besonderheiten Finnlands – der relativ starken gesellschaftlichen Stellung der Frauen und dem erfolgreichen Schulsystem – sind kaum direkte Kausalzusammenhänge zu erkennen, dagegen aber mehrere indirekte Korrelationen, die hier noch einmal zusammengefasst werden. Für die relativ starke Position der Frau in der finnischen Gesellschaft sind die Bildungschancen und die Erwerbstätigkeit die wichtigsten Voraussetzungen. Die breit verinnerlichte mütterliche Erziehungsprämisse, dass die Töchter auf eigenen Füßen stehen können sollen, findet ihren Ausdruck in einer möglichst qualifizierten und existenzsichernden Ausbildung. Wenn Frauen auf ein eigenes Einkommen angewiesen sind und zugleich die Gesellschaft darauf eingerichtet ist, Frauen als Arbeitskräfte einzubeziehen, müssen nicht nur Kinderbetreuungseinrichtungen, sondern auch die entsprechenden Bildungsmöglichkeiten vorhanden sein. Daraus ergeben sich wiederum nicht bloß Erwerbsmöglichkeiten, sondern auch lukrative Karriereperspektiven für Frauen – und eine weitere Motivation zur Bildung. Zudem: Überall, wo Frauen verhältnismäßig stark in der Politik und in der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens auf der nationalen und kommunalen Ebene mitgewirkt haben, erhielten soziale und bildungspolitische Dimensionen ein stärkeres Gewicht als in Gesellschaften, wo Politik eine Männersache geblieben ist.

Diese Faktoren erklären zumindest die allgemeine Bildungsfreudigkeit der FinnInnen, die Durchsetzung der Gesamtschule und den zentralen Stellenwert der Bildung in der Gesellschaft. Dagegen können über einen Zusammenhang zwischen dem Geschlechtermodell und der pädagogisch-didaktischen Überlegenheit der finnischen Schule nur Vermutungen angestellt werden. Vielleicht liegt es an dem hohen Anteil der Lehrerinnen oder an der stärkeren Einbeziehung der Eltern in das schulische Leben. Es muss aber auch keinen entsprechenden Zusammenhang geben. Jedoch muss noch ergänzt werden, dass das finnische Bildungswesen besser in der Lage ist, gerade die Mädchen zu fördern – sogar auf Kosten der Jungen –, wie auch die Pisa-Studie gezeigt hat.

Aus diesem gesamten Kontext wird vielleicht verständlich, dass auch ohne eine volle Ganztagschule die Erwerbstätigkeit der Mütter in Finnland nicht wegzudenken ist. Bereits das warme Mittagessen in der Schule scheint die Berufstätigkeit der Eltern zu ermöglichen, auch wenn das Problem der Nachmittagslücke nicht vollständig gelöst ist. Dass erst eine Ganztagschule die Qualitätssteigerung der Schulbildung und die Erwerbsbeteiligung der Mütter ermöglichen soll – wie in Deutschland momentan angenommen –, wird durch das finnische Beispiel nicht vollständig bestätigt, aber auch nicht widerlegt. Vielmehr ist daraus zu schließen, dass mehrere Faktoren bei einem gesellschaftlichen Modernisierungssprung mitwirken, die aber teilweise nicht transnational vergleichbar und vor allem nicht übertragbar sind.

VII. Europäische Perspektiven

Sehr verbreitet ist die Vorstellung, dass die Gleichstellung der Geschlechter durch die volle Erwerbstätigkeit der Mütter, d.h. letztlich durch ihre Orientierung an der Norm der Männer, zu erreichen ist. Dieses einheitliche Bild differenziert sich in der postindustriellen Gesellschaft der individuellen Lebensstile immer mehr aus. In Skandinavien lehnen zunehmend mehr junge Frauen den traditionellen gesellschaftlichen Geschlechterkontrakt und das Doppelbelastungsmodell ihrer Mütter ab. Kinder kommen nur dann in Frage, wenn der Partner sich gleichermaßen an den familiären Verpflichtungen beteiligt bzw. gleichermaßen auf die Berufstätigkeit verzichtet. Das Arbeitsleben soll diesen Anforderungen gerecht werden, unterstützt durch die staatliche „Väterpolitik“. In dieser Variante der Geschlechterpolitik können sich

auch die Väter an den Normen der Frauen orientieren:¹⁴

Welche Familienmodelle strebt man denn generell in Europa an? Inwieweit sind pluralistische Lebensentwürfe für *beide* Geschlechter erreichbar, und um welchen Preis? In diesem Punkt scheinen die Interessen der globalisierten Marktwirtschaft und der modernen Familiengestaltung völlig auseinander zu klaffen. *Familienfreundliche Arbeitsmarktpolitik* und *arbeitsmarktfreundliche Familienpolitik* sind nicht miteinander zu verwechseln, auch wenn sie zueinander finden sollen. Dies erscheint in Deutschland durch das Modell der Ganztagschule machbar: endlich die Erwerbstätigkeit für die Mütter – spätestens dann, wenn die Kinder das Schulalter erreicht haben; endlich die Mütter für den Arbeitsmarkt, und zwar familiär entlastet.

Aus Finnland, wo diese Anpassung bereits stattgefunden hat wird nun zunehmend gerade aus der Sicht von Schule und Familie kritisch gefragt, inwieweit die Familien eigentlich ihre Lebensgestaltung nach den Interessen der Wirtschaft und des Berufslebens ausrichten sollen. Eher wünsche man, dass über eine gerechtere Verteilung der bezahlten Arbeit bzw. Reduzierung der Arbeit dis-

14 Viel stärker werden allerdings die Benachteiligungen der Frauen und die Barrieren für die Familiengründung durch die zunehmenden Unsicherheiten und Diskontinuitäten des Arbeitsmarktes diktiert. Die befristeten Arbeitsverhältnisse – oft der Schutz des Arbeitgebers gegen das Risiko der Familiengründung der MitarbeiterInnen – machen das Kind erneut zum Erwerbsrisiko für die Frau und höhlen damit die Errungenschaften der neuen Väterpolitik wieder aus.

kutiert wird. Und zwar nicht nur über eine Verteilung zwischen Männern und Frauen, sondern zwischen den überbelasteten Erwerbstätigen und den frustrierten Erwerbslosen in dem Sinne, dass alle etwas Arbeit und mehr Freizeit hätten.

In Deutschland wird diese Diskussion ebenfalls schon aus der speziellen Sicht der Väter geführt¹⁵ und auf die unausgeschöpften Möglichkeiten der Väterpolitik hingewiesen. Nicht nur über die fehlenden Dienstleistungen, sondern auch über die Überforderung durch den Beruf, Überstunden, Angst um den Job klagen die heutigen jungen Eltern. Gleichzeitig kommen Horrormeldungen aus den Schulen und aus der Jugendhilfe über die Verwahrlosung der Kinder und die angeblich abnehmende Erziehungskompetenz der Eltern. Dies sind insgesamt Herausforderungen, bei denen es nicht mehr bloß um die Berufstätigkeit der Frauen geht – diese dürfte im 3. Jahrtausend schon eine Selbstverständlichkeit auch in Deutschland sein.

Die hier angesprochenen Herausforderungen sind schließlich mit der Frage verknüpft, wie im Zeitalter des globalen Kapitalismus die Voraussetzungen für eine nachhaltige Gesellschaft, für ein ausgeglichenes Familienleben und ein solides Sozialisationsumfeld überhaupt zu erreichen sind. Transnationale Vergleiche zeigen immerhin, dass sehr viele Faktoren der Gesellschaftsgestaltung vom politischen Willen gelenkt und geändert werden können.

15 Vgl. z. B. Thomas Gesterkamp, Ab in die Mutti-Ecke, in: Die Tageszeitung vom 27./28. 4. 2002, S. 11.

Jahresbände

Aus Politik und Zeitgeschichte

mit komplettem
Inhaltsverzeichnis
Sach- und Personenregister



12,78 €

Jahrgang 2001

Noch begrenzt vorrätig (Preis 7,- €): Jahrgänge: 1993–2000



Bundeszentrale
für politische
Bildung

Bestell-
Adresse:

Das Parlament,

Vertriebsabteilung
54295 Trier

Maximierachi 11 c
Telefax (06 51) 4 60 82 23
[http://www.das-parlament.de/
html/abo4.cfm](http://www.das-parlament.de/html/abo4.cfm)

Dieter Smolka

Die PISA-Studie: Konsequenzen und Empfehlungen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S. 3–11

■ Die PISA-Studie hat die deutsche Bildungsnation auf hintere Ränge verwiesen und das Selbstbild unseres Bildungssystems erschüttert. In der seitdem entbrannten Debatte werden Auswege aus der Bildungskrise gesucht und die Reformbedürftigkeit unseres Schulsystems unter die Lupe genommen. Die international vergleichende PISA-Studie und die PISA-Ergänzungsstudie (PISA-E) der deutschen Bundesländer liefern für die Bildungspolitik und für die Schulpraxis wichtige Grundlagen und Impulse für Veränderungen und Innovationen, die – gemessen am internationalen Leistungsstandard – alle Bundesländer nötig haben. Die schul- und bildungspolitisch relevanten Ergebnisse werden dargestellt, die Folgen für die Schulpraxis aufgezeigt.

Karin Gottschall/Karen Hagemann

Die Halbtagsschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa?

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S. 12–22

■ Die Ergebnisse der PISA-Studie im Hinblick auf Kompetenzniveaus und soziale Selektivität deutscher Schulen haben zu einer erneuten Diskussion um die Halbtagsschulorganisation in Deutschland geführt. Diese Form einer reinen Unterrichtsschule stellt, verbunden mit einer dreigliedrigen Sekundarbildung, eine Ausnahme in Europa dar. Sie ist, historisch gesehen, eng mit grundlegenden Strukturelementen des deutschen Sozialstaates verbunden, insbesondere mit der Trennung von Bildung und Erziehung, der Vorrangstellung der Familie bei der Kindererziehung sowie der Kulturhoheit der Bundesländer. Diese institutionelle Verankerung der Halbtagsschule erschwert grundlegende Reformen, die gleichwohl angesichts eines bereits seit längerem erkennbaren Integrations- und Effizienzdefizits des deutschen Systems von Bildung und Erziehung dringend geboten scheinen.

Karl-Heinz Held

Aufbruch in Rheinland-Pfalz: Zum Stand des geplanten Ausbaus der Ganztagschule

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S. 23–28

■ Rheinland-Pfalz baut in den kommenden vier Jahren massiv die Ganztagschule aus. Bis zum Schuljahr 2005/06 sollen zusätzlich zu den schon bestehenden 144 Ganztagschulen weitere 300 an den allgemein bildenden Schularten eingerichtet werden. Diese haben ein neues pädagogisch-organisatorisches Konzept, welches in der Regel Halbtags- und Ganztagsbetrieb an einem Schulstandort erlaubt. Für die End-

ausbaustufe werden jährlich ca. 60 Mio. Euro zur Verfügung stehen. Die Mittel werden im Wesentlichen für das pädagogische Personal eingesetzt. Das Ganztagsangebot ist kostenlos. Eltern sowie Schülerinnen und Schüler können sich freiwillig dafür entscheiden. Im Falle der Anmeldung ist die Teilnahme für mindestens ein Schuljahr verpflichtend.

Mechthild Veil

Ganztagschule mit Tradition: Frankreich

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S. 29–37

■ Obgleich Frankreich über die längsten Erfahrungen mit der Ganztagschule im europäischen Vergleich verfügt, sind diese bisher in die Debatten in Deutschland kaum eingeflossen. Französische Kinder durchlaufen ein ganztägiges Schulsystem, von der Vorschule bis zum Abitur, und zwar in der allgemeinen wie in der beruflichen Ausbildung. Bemerkenswert ist die frühe „Einschulung“ in die so genannte école maternelle, die bereits mit dem vollendeten zweiten Lebensjahr möglich ist. Sie hat als außerfamiliäre Sozialisationsinstanz positive Auswirkungen auf die Schulkarriere – ein Gesichtspunkt, der auch für Deutschland sehr interessant ist. Auch die Sekundarstufe, die collèges, ist wichtig, weil diese – neben der fehlenden dualen beruflichen Ausbildung – das Sorgenkind französischer Schulpolitik darstellt. Der französische Schulalltag (Öffnungszeiten, Verteilung der Unterrichtsstunden, Schultransport und Essen) wird geschildert, um aufzuzeigen, mit welchen Fragen eine Einführung der Ganztagschule hierzulande konfrontiert sein könnte.

Aila-Leena Matthias

Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein „leuchtendes“ Beispiel?

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S. 38–45

■ In der Diskussion über die Ganztagschule sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist es ratsam, zu erkennen, dass es zwischen familienfreundlicher Arbeitsmarktpolitik und arbeitsmarktfreundlicher Familienpolitik einen feinen Unterschied gibt. Mit einer guten Familien- und Arbeitsmarktpolitik kann man zur erfolgreichen Bildungspolitik und zur Gleichstellung der Geschlechter beitragen, wie das Beispiel Finnlands zeigt. Allerdings braucht man dazu nicht unbedingt Ganztagschulen, sondern flexible und zuverlässige Lösungen für die Nachmittagsbetreuung. Statt längerer Betreuungszeiten fordern die jungen Eltern zunehmend flexible und kürzere Arbeitszeiten, vor allem auch für die Väter. Diesem Wunsch steht die Tendenz der globalen Marktwirtschaft gegenüber, möglichst frei über die Arbeitskräfte verfügen zu können.