

LSJV Rheinland-Pfalz / SPFZ Mainz /Stadt Ludwigshafen

Tagung „Wie können Jugendarbeit und Ganztagschule konstruktiv zusammen wirken?“

2.11.2004 in Ludwigshafen

Vortragsmanuskript von

Dr. Thomas Coelen, Kommunalpädagogisches Institut Hamburg / Universität Rostock

## ***a) Vergleich ‚ganztägiger‘ Bildungssysteme***

***Vergleichebenen***

***ausgewählte Details***

## ***b) Typen ‚ganztägiger‘ Modelle in Deutschland***

***Historischer Abriss des Verhältnisses von Jugendarbeit und Schule***

***Gesellschaftstheoretische Unterscheidung***

***Bundesprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“***

***Exkurs zum Bildungsbegriff***

***Typen ganztägiger Bildungsarrangements***

***Organisationsschemata***

***Begriffe***

***Das Modell der „Ganztagsbildung“***

***Thesen***

## **a) Vergleich ‚ganztägiger‘ Bildungssysteme**

### **Vergleichsebenen**

1. Organisationen
2. Personal
3. Adressaten(innen)
4. Disziplin/Theorie

# 1 Zur Organisation der (ganztägigen)<sup>1</sup> Bildungssysteme

## 1.1 Trägerschaft

Auf der organisatorischen Ebene sind in Bezug auf die Trägerschaft folgende Mischungsverhältnisse zwischen *Staat*, *Öffentlichkeit*, *Unternehmen* und *Familien* festzustellen:<sup>2</sup>

In den allermeisten Ländern werden die Bildungseinrichtungen *kommunal* getragen (wie z. B. in Finnland mit nur 4 % Schülern auf so genannten ‚Privatschulen‘ oder auch Japan mit 30 % ‚privaten‘ Oberschulen in der Sekundarstufe II). Es gibt auch Systeme mit weit überwiegend *nationalstaatlicher* Trägerschaft (wie Frankreich mit 14 % ‚Privatschülern‘ im Primar- und 20 % im Sekundarbereich<sup>3</sup>) als auch Bildungssysteme mit überwiegend *öffentlich* getragenen Schule (wie die Niederlande mit 65 % der Schulen in Trägerschaft durch Kirchen, Stiftungen, Vereine etc.<sup>4</sup>). In Italien sind die Schulen seit 1997 weitgehend autonome Körperschaften öffentlichen Rechts.

Neben diesen, im Wesentlichen unterrichtlichen Arrangements gehören zur vollständigen Gewährleistung ‚ganztägiger‘ Bildung in den sechs Ländern jedoch noch eine Reihe weiterer Angebote in unterschiedlichster Trägerschaft:

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung ‚ganztägig‘ ist in Klammern gesetzt, da von den analysierten Ländern – entgegen der weit verbreiteten Meinung – nur Frankreich und Japan über ein flächendeckendes Ganztags(schul)system verfügen: Finnland hat, zumindest im Primarbereich, bis auf das von Pulkkinen/Pirttimaa beschriebene Modellprojekt „Drei-Viertel-Schulen“ (Matthies 2002: 39), d.h. Vormittagsunterricht plus Mittagessen; in Italien und Russland bestehen, mit großen regionalen Unterschieden, Halbtags- und Ganztagschulen bzw. -betreuungsformen nebeneinander; in den Niederlanden nimmt die Zahl der durchgängig ganztägigen Bildungsangebote, vielfach in Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Anbietern, erst in den letzten Jahren zu.

<sup>2</sup> Im Folgenden unterscheide ich zwischen ‚staatlichen‘ (in den meisten Ländern genauer: kommunal getragenen), ‚zivilgesellschaftlich-öffentlichen‘ (in vielen Ländern durch Religionsgemeinschaften, Stiftungen, Vereine/Verbände getragenen), ‚privat-gewerblichen‘ (durch kommerzielle Anbieter getragenen) Bildungseinrichtungen und ‚privat-familiären‘ Lösungen (in den allermeisten Fällen durch Familienmitglieder oder Bekannte gewährleistete Betreuungen). Die weit verbreitete Unterscheidung in ‚staatlich = öffentlich‘ einerseits und ‚privat = gewerblich‘ andererseits ist – besonders bei der hier verfolgten Fragestellung – irreführend. Ebenso irreführend ist die Unterscheidung der OECD (2003) zwischen ‚öffentlichen‘ (= staatlichen), ‚staatlich-subventionierten privaten‘ (= zu mehr als der Hälfte staatlich finanzierten) und ‚unabhängig privaten‘ (= zu weniger als der Hälfte staatlich finanzierten) Bildungseinrichtungen. Denn unter den letzten beiden Gruppen fasst die OECD unterschiedslos kirchlich, gewerkschaftlich und unternehmerisch getragene Bildungseinrichtungen (ebd.: 496), also sowohl *profit- als auch non-profit*-Organisationen.

<sup>3</sup> Im französischen Bildungswesen haben die Kommunen (noch) keine nennenswerten Kompetenzen, lediglich bei den Vor- und Grundschulen sind sie Arbeitgeber des technischen und Verwaltungspersonals sowie der schulischen Sozialarbeiter, Krankenschwestern und Berufsberater.

<sup>4</sup> Die staatlichen Schulen (nur ein Drittel aller niederländischen Schulen), die sich in kommunaler Trägerschaft befinden, werden zunehmend durch juristische Körperschaften im Rahmen der Gemeindegesetze verwaltet, die auch die Lehrer und Schulleiter einstellen. Sie unterliegen einer komplizierten Kopplung zwischen einer zentralistischen Bildungspolitik und einer äußerst stark dezentralisierten Verwaltung.

- Betreuungen vor dem morgendlichen Schulbeginn, z. B. *öffentlich* oder *gewerblich* in den Niederlanden, *staatlich* oder *öffentlich* in Frankreich (*garderie*) und *kommunal* in Italien (*prescuola*);
- Mittagessen und ggf. Mittagsbetreuungen, die z. B. an den wenigen italienischen Ganztagschulen *kommunal* getragen sind (*interscuola*), wie in den Niederlanden durch Eltern *privat* gewährleistet werden oder wie in Frankreich und Japan Bestandteile des schulischen Arrangements sind;
- Nachmittagsclubs in *staatlichen* Schulen (z. B. für Musik und Englisch in Japan oder die Angebote der *ergänzenden Bildung* in Russland; in Finnland sind die von Lehrern geleiteten Arbeitsgemeinschaften seit den 1990er-Jahren allerdings stark rückläufig) oder diverse Sportgruppen, die z. B. in Frankreich am unterrichtsfreien Mittwoch (Nachmittag) eine entscheidende Rolle spielen: Sie werden meist von Lehrern geleitet und von der *öffentlichen UNSS (Union Nationale des Sports Scolaires et Universitaires)* getragen;
- Nachmittagsbetreuungen in *kommunalen* Kindertagesstätten, wie z. B. Hortangebote mit Hausaufgabehilfen und Freizeitgestaltung in Finnland;<sup>5</sup>
- Kooperationen mit außerschulischen pädagogischen Institutionen in *föderalstaatlicher* Trägerschaft, wie z. B. in Russland auf Grundlage eines gemeinsamen Bildungsprogramms, teilweise in Form von Unterrichts- und Erziehungs- (*ucebnovospitatel'nyje kompleksy*) bzw. Bildungskomplexen (*obrazovatel'nyje kompleksy*);<sup>6</sup>
- Angebote *öffentlicher* Träger, d. h. durch Beiträge oder Projekt- und Eigenmittel finanzierte Nachmittagsgestaltungen von Vereinen, Verbänden und Initiativen; in Frankreich fällt darunter ein an fast jeder Schule vorhandener gemeinnütziger Klub, der Freizeitangebote mittags und spätnachmittags organisiert (*foyer socioéducatif*); außerdem zählt dazu der

---

<sup>5</sup> In Finnland werden die Hortangebote seit den 1990er-Jahren stark gekürzt, was dort u. a. zur momentanen Diskussion um die Einführung einer Ganztagsbetreuung geführt hat.

<sup>6</sup> In Russland zogen sich seit 1990 viele vormals staatliche Großbetriebe aus der Unterstützung von außerschulischen Bildungseinrichtungen zurück, zivilgesellschaftliche Träger konnten sich bislang – abgesehen von einigen religiösen Initiativen und ausländischen Stiftungen – nicht etablieren.

religiöse Unterricht und die Jugendarbeit seitens der Kirchen und anderer Religionsgemeinschaften, oder auch die Jugendkulturarbeit (*Naraigito*) in Japan;

- *gewerbliche* Nachhilfekurse, z. B. durch die japanische „Erziehungsindustrie“ (Ito 1997: 458), die dort von zwei Dritteln der Schüler besucht werden (*Juku*).<sup>7</sup>

Darüber hinaus gibt es noch eine ganze Reihe *privater* Lösungen, denn z. B. in Frankreich verursacht der schulfreie Mittwoch (Nachmittag) erhebliche Probleme, wie auch die schulfreie Mittagszeit in den Niederlanden für viele Familien schwierig zu gestalten ist; in Finnland bleiben aufgrund der hohen Beschäftigungsrate beider Geschlechter viele Kinder an den schulfreien Nachmittagen unbeaufsichtigt.

In allen sechs Ländern sind aktuell Entwicklungen zu veränderten Trägerschaften im Hinblick auf ‚ganztägige‘ Strukturen zu beobachten:<sup>8</sup>

- Da ist das verstärkte Bemühen von Ganztagschulen um Kooperationen mit kommunalen Angeboten für Kinder und Jugendliche sowie mit Vereinen und Wohlfahrtseinrichtungen u. ä. zu nennen, wie z. B. in Frankreich, wo dafür neuerdings besondere Mittel und Verträge bereitgestellt werden (*contrats d'aménagement du temps de l'enfant*).
- Da entwickeln sich Schulen zu Knotenpunkten verschiedener schulischer und außerschulischer Aktivitäten unterschiedlicher Träger, die auf dem Schulgelände stattfinden und vom Schulleiter koordiniert und verantwortet werden, um eine Ganztagsbetreuung zu gewährleisten, wie z. B. im Modellprojekt MUKAVA in Finnland, oder im Konzept der ‚ergänzenden Bildung‘ in Russland (*dopolnitel'noe obrazovanie*).<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Die Autorin sieht in dem Anwachsen dieses Sektors eine tendenzielle Aufteilung der zentralen Prinzipien der japanischen Gesellschaft: ‚Harmonie‘ in den staatlichen Schulen und ‚Konkurrenz‘ in den gewerblichen Nachhilfeunternehmen.

<sup>8</sup> Für die Entwicklungen in den genannten Ländern sowie in den beiden deutschen Staaten, Spanien, Dänemark, England und Wales bis zum Anfang der 1990er-Jahre siehe Schmidt (1994: 48f.).

<sup>9</sup> In Russland werden in jüngster Zeit auch vermehrt gemeinnützige und kommerzielle Schulträger anerkannt (vgl. Schmidt 2002: 433).

- Und da gibt es Ganztagsbildungseinrichtungen, die sich ausschließlich durch Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Trägern konstituieren können und daraufhin durch staatliche Stellen (nationale und kommunale) finanziert werden, wie z. B. in den Niederlanden (*brede scholen*).<sup>10</sup>
- Aber es gibt auch die (teilweise nicht-intendierte) Verlagerung von ganztägigen Gewährleistungen vom Staat zum Markt. So hat z. B. in Japan die Einführung schulfreier Sonnabende zu einer weiteren Zunahme von Ergänzungsunterricht und Nachhilfe (*Juku*) geführt, und in Italien steigt die finanzielle Beteiligung von Eltern durch den neuen teilautonomen Status der Schulen.

## 1.2 Finanzierung

Bei der anteilig *staatlichen*, *öffentlichen* und *gewerblichen* und *familiären* Finanzierung der Bildungssysteme gibt es folgende Mischungsverhältnisse:

- Eine *vollständig nationalstaatliche* Finanzierung der Schulen, wie z. B. in den Niederlanden, über die die überwiegend öffentlichen Träger und die finanzautonomen Einzelschulen mit den Mittel zuweisenden Kommunen verhandeln, bei gleichzeitig *gewerblicher* oder *familiärer* Finanzierung der (nach-)mittäglichen Betreuung.
- Eine *fast vollständig nationalstaatliche* Finanzierung des formellen Bildungssystems aus Schulen und Vorschulen, die deshalb für die Adressaten kostenfrei ist, wie z. B. in Frankreich<sup>11</sup>, bei gleichzeitiger Finanzierung der nicht-formellen Lücken dieses Systems aus Betreuung für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht, mittags und spätnachmittags (*foyer socio-éducatif*), mittwochs (nachmittags) und in den Ferien durch *öffentliche* Träger (z. B.

---

<sup>10</sup> Die *brede school* ist die „erweiterte pädagogische Form“ (du Bois-Reymond) des Konzepts des verlängerten Schultages (*verlengde schooldag*). Formal untersteht eine *brede school* den beiden Ministerien, die für Jugend und für Bildung zuständig sind. Ob und in welcher Form die lokalen Initiativen gefördert werden, entscheidet jede Gemeinde für sich entsprechend ihrer kinder-/jugend- und schulpolitischen Prioritäten. Ab ca. 2010 wird ungefähr jede siebte niederländische Grundschule für die 4/5 bis 12-Jährigen (*basisschool*) eine *brede school* sein. Ven (2002: 343) sieht darin „mehr als ein[en] Trend“.

<sup>11</sup> Lediglich die Sachkosten werden in Sekundarstufe I durch die Departements bzw. die Schulverwaltungsbezirke (*académies*) in der Sekundarstufe II bestritten.

kirchliche oder laizistische Vereine/Verbände) sowie durch die *Departments*, *Kommunen* oder *gewerblichen* Anbieter, die für die Adressaten in vielen Fällen kostenpflichtig sind.

- Eine gemischt *nationalstaatlich-kommunale* Finanzierung des Schulwesens bei gleichzeitigem Abbau kommunaler Nachmittagsbetreuungen (z. B. von Kindertagesstätten und Jugendzentren) sowie einer Reihe von *gewerblichen* Arrangements, die mit Einkommenseinbußen einhergehen (z. B. Verkürzung oder Pause der elterlichen Arbeitszeit), wie z. B. in Finnland.<sup>12</sup> Auch in Italien ist der Nachmittagsunterricht an den nicht sehr zahlreichen Ganztagschulen<sup>13</sup> *nationalstaatlich* finanziert, die *Kommunen* bezuschussen das Mittagessen und die Regionen finanzieren den Transport.
- Eine gemischt *kommunal-regionale* Finanzierung, wie z. B. in Russland, die dort zu großen Unterschieden in Ausstattung und Bezahlung führt. In dem seit 1990 entstehenden Bereich kostenpflichtiger außerschulischer Bildungsangebote, der von ca. 40 % der Schüler genutzt wird, sind Beteiligungen der *Familien* an den Verpflegungskosten und Mischfinanzierungen für gefragte Angebote, wie z. B. Computerkurse und bestimmte Sportarten, aber auch für Materialien, üblich.
- Eine gemischt *nationalstaatlich-private* Finanzierung, wie z. B. in Japan, wo sowohl die Oberschulen, die von 95 % der Schüler auf freiwilliger Basis besucht wird, als auch die viel genutzten Nachhilfeschulen (*Juku*) Gebühren kosten.

### 1.3 Bildungsformen

Die Anteile der *formellen*, *nicht-formellen* und *informellen* Modalitäten von Bildungsarrangements<sup>14</sup> in den Ganztagsystemen bewegen sich

---

<sup>12</sup> Die lokalen Bildungsträger haben Anspruch auf staatliche Zuschüsse für Gründungs- und Betriebskosten; sie kommen praktisch für sämtliche mit der Schule zusammenhängenden Ausgaben auf: für Unterrichtsmaterial, Mahlzeiten, medizinische Vorsorge und Transport. Allerdings soll nach einem aktuellen Gesetzesvorhaben der Nationalstaat nur noch 57% des Bildungswesens finanzieren und den Rest die Kommunen und die Eltern.

<sup>13</sup> Nur 22 % der italienischen Schüler besuchen ganztägige Schulen.

<sup>14</sup> Siehe zu dieser international üblichen Unterscheidung Livingstone 2001, Overwien 2002 und BMBF 2004.

- in Frankreich zwischen fast ausschließlich *formellem* Unterricht zuzüglich weiterer *formeller* Bildungsangebote wie z. B. Förderunterricht (*études dirigées*) und Hausaufgabenaufsicht (*études surveillées*) durch schulisches oder kommunales Personal, einer *nicht-formellen* Betreuung für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht und Freizeitangeboten in der Mittagspause sowie den durch Lehrer angebotenen Sportgruppen nach Unterrichtschluss. Hinzu kommen die – bis vor kurzem von Fachpersonal geleiteten – Schulbibliotheken und Medienzentren (CDI) im Sekundarbereich sowie weitere Möglichkeiten der *informellen* Bildung, beispielsweise beim gemeinsamen Mittagessen;
- in den Niederlanden zwischen *formellem* Unterricht mit großen Gestaltungsspielräumen der Einzelschulen, einem *nicht-formellen* Bereich, zu dem die Vorschulen<sup>15</sup> wie auch die außerschulischen „Auffangzentren“ (Ven 2002: 341) für 4–12-Jährige gehören<sup>16</sup>, dem fakultativen Unterricht in den Muttersprachen sowie weiteren außercurricularen Aktivitäten, die zur Schulprofilbildung beitragen;
- in Finnland zwischen größtenteils projektartigem Unterricht neben zahlreichen *formellen* Förderangeboten, wenigen direkt auf die Schule bezogenen *nicht-formellen* Bildungsarrangements (Nachmittagsgruppen, Horte etc.) und einem traditionellen Bereich *informeller* Bildung beim gemeinsamen Mittagessen von Lehrern und Schülern;
- in Japan zwischen einer tendenziellen *Non-Formalisierung* der Schule, zu Gunsten einer Verlagerung der *formellen* Bildung auf die Nachhilfeunternehmen, bei gleichzeitig weiterer Einengung des *informellen* Bereichs;<sup>17</sup>
- in Russland (in vielfältigen Varianten, je nach dem Integrationsgrad *grundlegender und ergänzender* Bildung) zwischen *nicht-formellen*

---

15 Die Kindergärten sind seit 1985 organisatorisch in die basisschool eingegliedert.

16 In Deutschland dem Hort vergleichbar; in den Niederlanden haben sie auch nach dem Unterricht und während der Ferien geöffnet.

17 Die zeitweilige Zertifizierung ehemals nicht-formeller Leistungen durch die japanischen Schulen hat zu paradoxen bis absurden Verhaltensweisen geführt (vgl. Ito 1997: 461; Lipski 1998: 364).



ergänzenden Ganztagsangeboten an Schulen und außerschulischen Einrichtungen, die der Entfaltung von persönlichen Interessen und Begabungen dienen;

- in Italien zwischen *formellem* Förderunterricht und *nicht-formellen* „freien Aktivitäten“ (Schmidt 1994: 91) aus dem künstlerischen Bereich im Rahmen des normalen Curriculums sowie – außerhalb der Mittagspause – wenigen Zeiten *informeller* Bildung.

#### 1.4 Funktionen des Außerschulischen

Die schul- bzw. unterrichtsbezogenen Funktionen – auf diese bleibt die vorliegende Zusammenstellung beschränkt – der außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Angebote in den (ganztägigen) Bildungssystemen sind entweder als unterrichts- bzw. *schulunterstützend*, *-ergänzend*, *-ersetzend* oder als *eigenständig* einzustufen:

- In Frankreich haben die außerunterrichtlichen Arrangements vor allem *unterrichtsergänzenden* Charakter für schwächere Schüler; die Arbeitsgemeinschaften haben „sozialerzieherische“ (Hörner), also eher *schulunterstützende* Funktionen; die mittwöchlichen Schulsportgruppen haben insofern *schulersetzenden* Charakter, als sie die Lücke des Ganztagsystems zu schließen helfen; die Kooperationen mit kommunalen und öffentlichen Trägern haben *schulergänzende* Funktionen; die mittwöchlichen Angebote der katholischen Kirche und anderer Religionsgruppen und auch die Ferienkolonien in den langen Sommerferien sind als *eigenständig* zu bezeichnen.<sup>18</sup>
- In Finnland gibt es zahlreiche *unterrichtsunterstützende* Förderangebote für schwächere Schüler, und die seit den 1990er-Jahren im Rückgang begriffenen Nachmittagsangebote der Kommunen und der freien Träger

---

18 Alix (2003) betont den Effekt der vielen gemeinsam verbrachten Zeit, also die Sozialisationsfunktion der französischen Ganztagschule. Hörner fügt dies in einen größeren Rahmen ein, indem er feststellt, dass der Staat – quasi als Nebeneffekt der ursprünglich beabsichtigten politischen Sozialisationsfunktion – einen verlässlichen Rahmen für Unterricht und Kinderbetreuung vorgibt, auf den die Familien bauen können und der sich insofern familien- und gesellschaftspolitisch auswirkt.

haben z. T. *schulergänzende* (Horte) und z. T. *eigenständige* Funktionen (Jugendzentren und -verbände);<sup>19</sup>

- In den Niederlanden haben die außerschulischen Angebote des Ganztagsystems eine weitgehend *eigenständige* und unabdingbar konstitutive Funktion im verlängerten Schultag (*verlengde schooldag*) und vor allem in der ‚*brede school*‘. Im Zuge ihrer Verallgemeinerung ist neben die anfänglich kompensatorische Funktion der ‚*brede school*‘ die *schulergänzende* Funktion eines nachmittäglichen Aktivitätsprogramms für potenziell alle Kinder und Jugendlichen getreten. Darüber hinaus gibt es auch hier unterrichts- bzw. *schulunterstützende* Maßnahmen der Schulen sowie der – wiederum trägerrechtlich *eigenständigen* – Schulsozialarbeit (vgl. Nieslony 1997).
- In Russland überwiegt, wie der Begriff ‚ergänzende Bildung‘ selbst verrät, die *schulergänzende* Funktion außerschulischer Angebote.
- In Italien hat die verlängerte Schulzeit (*tempo prolungato*), die in der dreijährigen Mittelschule gewählt werden kann, *schulergänzende* Funktionen, indem hier Elemente der Einzelförderung und der ästhetischen Erziehung im Vordergrund stehen.
- In Japan haben die Nachhilfekurse eindeutig *unterrichtsergänzende* bis sogar *-ersetzende* Funktionen, da sie die Schüler anstelle der sich informalisierenden Schule auf die äußerst strengen Prüfungen am Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. zur Oberschule und zum tertiären Bildungsbereich vorbereiten. Die schulisch organisierten Nachmittagsclubs haben *schulergänzende* und die Kinder- und Jugendkulturarbeit (*Naraigito*) *eigenständige* Funktionen.

---

<sup>19</sup> Die Nachmittagsbetreuung des Modellprojekts MUKAVA hat vor allem beaufsichtigende und insofern schulersetzende Funktion, da sie die nachmittägliche Betreuungslücke des finnischen Grundschulsystems schließen soll.

## 2 Zum Personal der (ganztägigen) Bildungssysteme

### 2.1 Ausbildungsgänge

Bei den formalen Ausbildungsgängen des Ganztagspersonals ist das Mischungsverhältnis aus *wissenschaftlichen* (universitären) Ausbildungen, solchen *auf wissenschaftlicher Grundlage* (fachhochschulisch) und *berufsfeldbezogenen* (fachschulischen) sowie *sonstigen* Ausbildungsgängen zu beachten.

- In Frankreich werden die Pädagogen der Vorschule und der Grundschule in den gleichen universitären Institutionen (*Institut Universitaires pour la Formation des Maîtres*) ausgebildet und jeweils vom Bildungsministerium angestellt. Aber der Förderunterricht und die Hausaufgabenaufsicht – lange Zeit ebenfalls durch Lehrer oder *berufsfeldbezogen* ausgebildete Erzieher gestaltet – werden seit Neuestem vermehrt durch pädagogisches *Hilfspersonal* (z. B. Studierende) oder *ungelernte Honorarkräfte* gewährleistet. Die französischen Sozialpädagogen (*éducateurs spécialisés*) werden überwiegend drei Jahre lang an öffentlichen, aber größtenteils staatlich finanzierten *Fachhochschulen* ausgebildet, ihr vom Bildungsministerium nur eingeschränkt anerkanntes Staatsdiplom lässt sich an einigen Universitäten bis zum Erwerb des Höheren Diploms in Erziehungs-, Sozial- oder Freizeitwissenschaft erweitern. Die *berufsfeldbezogene* Ausbildung der Erzieher (*moniteurs-éducateurs*) dauert zwei, der Erzieher für kleine Kinder (*éducateurs des jeunes enfants*) zweieinhalb Jahre, die der Freizeitpädagogen (*animateurs*), die zumeist in Jugendclubs u. Ä. beschäftigt sind, drei Jahre.
- In Finnland arbeiten an fast allen Schulen Lehrerassistenten, Sozialarbeiterinnen, Speziallehrer, Krankenschwestern sowie weiteres, sozial- und sonderpädagogisches, psychologisches oder beratendes Personal. Die Tätigkeit als Klassenlehrer in der Grundschule oder als Fachlehrer in der Sekundarstufe erfordert einen *universitären* MA-Abschluss, die Mitarbeit in

den Horten einen *universitären* BA-Abschluss. Die Ausbildung für soziale Berufe ist auf allen drei Niveaus möglich: durch einen zweieinhalbjährigen *Berufsschulbesuch* (z. B. für Kindergärtner oder Jugendarbeit), durch einen *Fachhochschulabschluss* oder durch einen dreijährigen *Universitäts-Bachelor*, zzgl. eines zweijährigen Masters (z. B. für Schulsozialarbeit) mit der Möglichkeit zur Promotion.

- In den Niederlanden werden Erzieher und Grundschullehrer, ebenso wie Sozialpädagogen vier Jahre lang auf *Fachhochschulniveau* ausgebildet (an Pädagogischen Hochschulen), die Sekundarschullehrer absolvieren hingegen nach ihrem vierjährigen Fachstudium noch ein einjähriges Praxisstudium an Fachbereichen, die den *Universitäten* angegliedert sind. Sozialarbeiter werden vier Jahre lang an *fachhochschulischen Akademien* ausgebildet, die traditionell streng von den forschenden Universitäten getrennt sind. Danach ist ein Master-Studium oder ein universitäres Studium der Sozialwissenschaften möglich. Zu den nachmittäglichen Aktivitäten tragen auch unterschiedlich ausgebildete Spezialisten aus anderen Bereichen (Gesundheit, Kinderschutz, Jugendarbeit, Migration u. v. a.) und ehrenamtliche Kräfte bei.
- An den italienischen Ganztagschulen wird auch der Nachmittag weitgehend durch *universitär* ausgebildete Lehrer bestritten, ebenso ist der Kindergarten (*scuola materna*) dem Schulbereich zugeordnet, die *berufsfeldbezogen* ausgebildeten Fachkräfte heißen deshalb ebenfalls Lehrer (*insegnati*). Sozialpädagogen (*educatori professionale*), die z. B. in der lokalen Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, absolvieren ein vierjähriges erziehungswissenschaftliches *Universitätsstudium* (Diplom für den Sozialdienst) oder lernen an speziellen *Schulen*. Hinzu kommen diverse Ausbildungsgänge für jene, die vor allem in der Theater- und Kulturarbeit und der Erlebnispädagogik tätig sind (*animatori*).

- Die Mehrzahl der russischen Grundschullehrer wird an pädagogischen Lehranstalten (*mittleren Fachschulen*) ausgebildet, die Mittel- und Oberstufenlehrer studieren an *pädagogischen Hochschulen* oder *Universitäten*. Im Bereich der ‚ergänzenden Bildung‘ dürfen in der Regel nur Fachkräfte mit einem fast dreijährigen *Fachhochschulstudium* oder einer mittleren, fast vierjährigen *Berufsausbildung* beschäftigt werden; es arbeiten dort aber auch viele Fachlehrer nebenberuflich, die nachmittags Arbeitsgemeinschaften in und außerhalb der Schule, etwa in zahlreichen Klubs etc. anbieten. Insgesamt sind in diesem Bereich ca. 40 % des Personals nebenberuflich beschäftigt und zudem eine schwer schätzbare Zahl Ehrenamtlicher.

## 2.2 Ausbildungsinhalte

## 2.3 Professionalisierung

Ein weitere Perspektive ist die Verteilung der ‚ganztägigen‘ Tätigkeiten auf *professionelle, semi-professionelle, ungelernte* und *ehrenamtliche* Kräfte. Dabei ist insgesamt die Tendenz zu beobachten, alle nicht-unterrichtlichen Phasen durch anders und oftmals formal minder qualifiziertes Personal zu gewährleisten.

- In Frankreich gibt es neben den bereits genannten *professionellen* Kräften und der Koordination des außerunterrichtlichen Bereichs (*conseiller principal d'éducation*) eine ganze Reihe *semi-professioneller* Aufseher (*surveillants*), Erziehungshelfer (*aide-éducateurs*)<sup>20</sup>, Erziehungsassistenten (*assistants d'éducation*, z. B. Absolventen, Studenten) und außerschulische Hilfskräfte (*intervenants extérieurs*) sowie *ungelernte* Honorarkräfte (z. T. Erwerbslose).

---

20 Es handelt sich in den allermeisten Fällen um ABM-Kräfte, die mit privatrechtlichen Verträgen von der Schulleitung angestellt werden.

- In Finnland wird die Konzentration der Lehrer auf den Unterricht durch eine ganze Reihe anderer *professioneller* Kräfte ermöglicht (siehe oben).<sup>21</sup> Auch in den Kindertagesstätten und Horten muss ein Teil des Personals über eine Professionsausbildung verfügen, hingegen wird die Arbeit in Jugendzentren vielfach durch eine Anzahl *semi-professioneller* (z. B. zeitweise angestellten Erwerbslosen) und *ehrenamtlicher* Kräfte gewährleistet.
- In den Niederlanden haben in den letzten Jahren immer mehr Schulen die lange Mittagspause mit *ehrenamtlichen* Helferinnen (meistens Müttern) oder Honorarkräften überbrückt. Diese familienpolitisch bzw. pädagogisch unbefriedigenden Lösungen haben mit zur Entwicklung der ‚*brede school*‘ beigetragen. Daran sind, wie oben bereits erwähnt, eine ganze Reihe *professioneller* und *semi-professioneller* Kräfte beteiligt.
- In Russlands ‚ergänzender Bildung‘ arbeiten zumeist *professionelle* Pädagogen (Sozialpädagogen, Psychologen, methodisch-didaktische Leiter und Organisatoren) und eine schwer bestimmbare Zahl Ehrenamtlicher oder zusätzlich *ehrenamtlich* oder *nebenberuflich* tätiger Lehrern.
- In Italiens Ganztagsklassen und -schulen, die es dort nur im fünfjährigen Primarbereich gibt, teilen sich vier *professionelle* Lehrer zwei Klassen, was *Teamteaching* ermöglicht und Gruppenarbeit, Förderunterricht und Projektarbeiten sowie das gemeinsame Mittagessen einschließt. Vor allem in den Großstädten Norditaliens, in denen es die meisten Ganztagschulen gibt,<sup>22</sup> sind auch *professionelle* Erziehern und Sozialpädagogen von Jugendfreizeiteinrichtungen und Mitarbeitern von kulturellen Vereinen am Nachmittag projektbezogen eingebunden.

## 2.4 Gesellschaftliches Ansehen

---

21 In dem Modellprojekt zur Ganztagsbetreuung, das im vorliegenden Band beschrieben ist, werden auch die nachmittäglichen Hobbygruppen von dafür extra entlohnten Lehrern angeboten.

22 Dort werden bis zu 85 % der Grundschulen ganztägig geführt, in süditalienischen Großstädten sind es nur 4 %.

### 3 Die (ganztägigen) Bildungssysteme aus Sicht der Adressaten

#### 3.1 Zeiten

Wenn man als einen wichtigen Ausschnitt aus der Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen die zeitliche Verteilung ihrer Tagesabläufe auf die unterschiedlichen pädagogischen Institutionen betrachtet, d. h. auf die Schule (differenziert nach *Unterrichtszeiten* und *außerunterrichtlichen Zeiten*), auf diverse *außerschulische* (sozial- oder freizeitpädagogische) Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und auf die *Familien* sowie auf Zeiten, die sie *außerhalb pädagogischer Institutionen* verbringen (unter Bildungsaspekten wären hier noch Medien und *Peer groups* relevant), ergibt sich im Ländervergleich folgendes Bild:

Nach Zahlen aus dem Zeitraum um 1990 über die *Zeit in der Schule* und die *schulbezogene Zeit während des Gesamtdurchlaufs durch das allgemein bildende Pflichtschulwesen* (vgl. Döbrich/Huck 1994: 30f.) zeigt sich: In Bezug auf fünf der hier untersuchten Länder – Finnland wurde nicht erfasst – hatten die Niederländer am meisten Unterrichtszeit (10.500 Zeitstunden) und verbrachten auch die meiste Zeit in der Schule (weitere 1.000 Stunden); die Schüler der UdSSR hatten am wenigsten Unterricht (6.500), wandten aber so viel schulbezogene Zeit auf (vor allem für Hausaufgaben), dass sie in der Summe aller drei Kategorien auf die Höchstzahl von 14.500 Stunden kommen. Die Italiener verbrachten mit nur 300 Stunden die bei weitem geringste außerunterrichtliche Zeit in der Schule. Die Daten für Frankreich lauteten: 8.200/2.300/2.100, und für Japan: 7.900/3.100/3.200.<sup>23</sup> In einer weiteren Tabelle derselben Autoren (ebd.: 32) wird deutlich, dass die Zeiten für außerunterrichtliche Angebote, Betreuungen und Pausen in den Ganztagschulsystemen Frankreichs (25 %) und Japans (23 %) die vergleichsweise größten Anteile an der gesamten ‚Zeit für Schule‘ aufwiesen,

---

23 Döbrich/Huck (1994: 25) bieten auch eine Übersicht nach Wochen im allgemein bildenden Pflichtschulwesen (das außer im Fall der Niederlande jeweils neun Jahre dauert): UdSSR und Italien 305 Schulwochen, Frankreich 320, Japan 355 und die Niederlande (in elf Schuljahren) 420. Zum Vergleich: Je nach Bundesland liegen die Werte für Deutschland zwischen 340 und 350 Schulwochen.

während sie in der UdSSR bei 16 %, in den Niederlanden bei 12 % und in Italien bei nur 2 % lagen.<sup>24</sup>

Wenn man vergleichend aktuellere Zahlen über die *insgesamt vorgesehene Anzahl an Unterrichtsstunden für die Altersspanne von 7 bis 14 Jahren* in den Blick nimmt (vgl. OECD 2003)<sup>25</sup>, wird deutlich, dass aus allen OECD-Staaten die finnischen Schüler mit ca. 5.500 Stunden am wenigsten Zeit in der Schule verbringen, gefolgt von den Japanern mit 6.300 Stunden, während Frankreich mit ca. 7.300 Stunden im oberen Drittel liegt. Die Niederlande sind in dieser Teilstatistik leider nicht aufgeführt, dürften aber, anderen Angaben im selben Bericht zufolge (ebd.: 362), – zusammen mit Italien – die höchsten Werte aufweisen (ca. 8.000 Stunden).

Auf einzelne Jahre heruntergebrochen schwanken die Angaben zu *schulisch verbrachten Stunden pro Jahr* stark (umgerechnet auf Zeitstunden):<sup>26</sup>

- für Frankreich zwischen 928 (Klemm 2003), 936 (AgiV 2003) und 1.022 (PISA 2001) Jahresstunden;
- für Finnland zwischen 751 (Klemm), 855 (PISA) und 940 (AgiV);
- für die Niederlande zwischen 1.029 (PISA), 1.033 (Klemm) und 1.067 (AgiV).
- Die Angaben für Italien und Japan können lediglich der PISA-Studie entnommen werden: 1.030 bzw. 1.011 Stunden.
- Zu Russland lauten die Zahlen 859 (PISA) und 850 (AgiV).<sup>27</sup>

Aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen ist zudem relevant, wie viel Zeit sie für *weitere schulbezogene Aktivitäten* aufwenden müssen (d. h. für

---

24 Die durchschnittliche tägliche Gesamtanspruchnahme durch die Schule liegt in Frankreich bzw. der UdSSR zwischen 8,3 bzw. 8,0 Stunden und in Japan und den Niederlanden bei 6,8 Stunden. Obwohl Döbrich/Huck keine Angaben machen, ob sich diese Durchschnittszahlen auf alle Tage im Durchlauf durch das gesamte Pflichtschulwesen beziehen oder nur auf die Schultage, nehme ich letztere Bezugsgröße an.

25 Zum Vergleich: Der OECD-Durchschnitt liegt bei ca. 6.900, Deutschlands Halbtagschulsystem umfasst ca. 6.200 Unterrichtsstunden.

26 Zum Vergleich: Nach Angaben der PISA-Studie verbringen Schüler der Sekundarstufe I in Deutschland insgesamt 705 Zeitstunden pro Jahr in der Schule, nach Angaben von Klemm (2003: 87) sind es 850 Unterrichtsstunden à 45 Minuten.

27 In Russland gehen nur ca. 15% der Schüler auf Ganztagschulen in klassischer Form („vollgebundene“ Schulen).



Hausaufgaben, Ergänzungs- und Nachhilfeunterricht).<sup>28</sup> Nach den Angaben der PISA-Studie (2001: 417) ist der Anteil:

- in Finnland sehr niedrig (0,5 % der Schüler haben Ergänzungs- und 1,9 % Nachhilfeunterricht);
- in Frankreich deutlich höher (8,6 % haben Ergänzungsunterricht und 10,9 % Nachhilfe);
- in den Niederlanden im mittleren Bereich (5,4 % der Schüler haben Nachhilfe; zum Ergänzungsunterricht liegen keine Angaben vor);
- in Italien insgesamt im mittleren Bereich (wobei der Zeitaufwand für Hausaufgaben als ‚groß‘ angegeben wird, hingegen der Anteil der Schüler mit Ergänzungsunterricht ‚extrem niedrig‘ bei 0,6 % und derjenigen mit Nachhilfeunterricht durchschnittlich bei 11,1 % liegt);
- in Japan ebenfalls im mittleren Bereich (wobei zu beachten ist, dass der Zeitaufwand für Hausaufgaben ‚sehr niedrig‘ ist, der Anteil der Schüler mit Ergänzungsunterricht aber mit 57,5 % extrem hoch und mit Nachhilfeunterricht bei 11,6 % liegt);
- in Russland für Hausaufgaben ‚sehr groß‘, die Schüleranteile mit Ergänzungs- und Nachhilfeunterricht liegen aber im mittleren Bereich (15,1 % bzw. 8,3 %).

Das heißt – bei aller Vorsicht in der Interpretation –, dass die Schüler des deutschen Halbtagschulsystems nur etwas weniger Zeit in bzw. mit der Schule verbringen als beispielsweise die Schüler des französischen und des japanischen Ganztagschulsystems, jedoch deutlich mehr als die Schüler der im PISA-Test so erfolgreichen finnischen Drei-Viertel-Schule und deutlich weniger als die niederländischen und die italienischen Schüler.

Aus den Zahlen zu den schulisch verbrachten Stunden ist jedoch nur schwer ersichtlich, wie sich die Verteilung zwischen *unterrichtlichen* und

---

28 Individuelle Zeitbudgetstudien zu diesem Thema konnten bisher nicht herangezogen werden; die folgenden Prozentangaben geben lediglich die Prozentanteile der Gesamtschülerschaft wieder, die das jeweilige Angebot nutzen. Zum Vergleich: In Deutschland haben 3,0% der Schüler Ergänzungsunterricht und 14,1 % Nachhilfe.

außerunterrichtlichen Zeiten darstellt.<sup>29</sup> Zudem wird nicht klar, inwiefern in den o. g. Berechnungen Zeiten außerschulischer, aber *schulbezogener Bildungsangebote* (z. B. von Vereinen, Verbänden, Kirchen o. Ä.) eingeflossen sind. Das wird ein bisschen deutlicher, wenn man sich Tagesabläufe von Kindern und Jugendlichen vor Augen führt:<sup>30</sup>

- In Frankreich haben die Kinder und Jugendlichen im Grunde genommen neun oder zehn halbe Tage Unterricht (und zwar montags, dienstags, donnerstags und freitags jeweils vormittags und nachmittags sowie sonnabends vormittags und im Sekundarbereich auch mittwochs vormittags); für den Mittwoch (Nachmittag) gibt es wahlweise religiöse, schulische und kommunale *Angebote* oder private Lösungen; *Unterrichtsbeginn* ist gewöhnlich um 8.00 oder 8.30 Uhr, der *Unterrichtsschluss* zwischen 16 und 17 Uhr, d. h. die Schulzeit ist bis auf den Mittwoch (Nachmittag), den Sonnabend Vormittag und die Sommerferien an den Arbeitsrhythmus der meisten *Eltern* angepasst; in der Grundschule gibt es 26 Unterrichtsstunden, im Sekundarbereich bis zu 32 (jeweils à 55 Minuten); die Mehrheit der Schüler nimmt am kostengünstigen Mittagessen in der beaufsichtigten zweistündigen *Mittagspause* von 12 bis 14 Uhr teil.

Problematisch sind der Wochenrhythmus, durch den zwei ‚Paukblöcke‘ à zwei Tagen entstehen, und der aufgrund der langen Sommerferien zerrissene Jahresrhythmus.<sup>31</sup> Zudem sähen die allermeisten französischen Eltern ihre Kinder lieber über das ganze Wochenende bzw. in verkürzten Sommerferien zu Hause und stattdessen auch mittwochs (nachmittags) in der Schule.<sup>32</sup>

- In Finnland beginnt der *Unterricht* typischerweise zwischen 8 und 9 Uhr; pro Tag dürfen ab Klasse 3 höchstens sieben Stunden Unterricht (à 40 Minuten) stattfinden, das macht bis zur 6. Klasse 28 Wochenstunden und in den

---

29 Beispielsweise ist im OECD-Bericht (2003: 354) offen gelassen, was sich unter den Kategorien „Nicht-Pflichtteil des Lehrplans“, „Praktische und berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse“ und „Sonstiges“ verbirgt, die zusammen 7–8% der „vorgesehenen Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen“ ausmachen.

30 Im Falle Russlands waren der Literatur keine Angaben zu Tagesverläufen zu entnehmen.

31 Zur intensiven wissenschaftlichen Kritik an den „*rythmes scolaires*“ siehe Testu (2003) und Hüsti (zit. in: Alix 2003: 26ff.).

32 Vgl. die Elternbefragung, die Alix (2003: 24f.) in seiner Fallstudie anführt. Dennoch steht die „externe Zeitstruktur“, also die Ganztagsform der französischen Schule als solche nicht in Frage, wohl aber die „interne Zeitstruktur“, also die Gestaltung des Schultages.

Klassen 7 bis 9 bis zu 36 Stunden; durch das anschließende obligatorische Mittagessen verlängert sich der Schultag auf 14 Uhr, bei gewählter vor- und nachschulischer *Betreuungsmöglichkeit* im Hort o. Ä. auf 8 bis 16 Uhr.

Für den Nachmittag gibt es weitere Betreuungslösungen durch die Adressaten: Verkürzung oder Pause der *elterlichen* Arbeitszeit (gesetzlich ermöglichte und mit verringertem Einkommen verbundene Lösung für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie), Hobbys der Schüler (vielfältige Möglichkeiten, sich sportlich, musikalisch, kreativ oder medial zu betätigen), Selbstständigkeit der Kinder (Verabredungen in Peer groups zum Verbringen der gemeinsamen Freizeit).

- In den Niederlanden endet der *Schultag* aus Unterricht und andere Aktivitäten, die über Vor- und Nachmittage verteilt sind, an drei oder vier Tagen pro Woche für die meisten Schüler zwischen 15 und 16 Uhr.

Vor allem die lange *Mittagspause* zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht verursacht Probleme für viele Adressaten: Diese Zeit, in der die Kinder früher mehrheitlich zum Essen nach Hause gingen bzw. meist von ihren *Müttern* abgeholt und anschließend für weitere zwei bis drei Stunden wieder zurückgebracht wurden – was Berufsarbeit unmöglich machte und macht –, muss heute überbrückt werden. Dies hat zu vielfältigen *Elternselbsthilfeinitiativen* und zum Ausbau von *außerschulischen Betreuungseinrichtungen* geführt. Auch die Schulen müssen auf Elternwunsch den mittäglichen Aufenthalt in der Schule gewährleisten, dies geschieht an zwei Dritteln der Grundschulen (*basisscholen*) für ca. 30 % der Schüler.

- In Japan beginnt die Grundschule um 8.30 Uhr und beinhaltet fünf bis sechs *Unterrichtsstunden* pro Tag. Nach dem Unterricht essen die Schüler zu Mittag, und zwischen 14 und 16 Uhr kommen sie nach Hause. In der Sekundarstufe haben die Schüler sechs reguläre Unterrichtsstunden und verbringen danach noch weitere zwei bis drei Stunden mit außercurricularen

*Aktivitäten an der Schule*, die von Lehrern angeboten werden. Sie kommen etwa um 18 Uhr nach Hause. Obwohl japanischen Schülern nur wenig Zeit außerhalb der Schule zur Verfügung steht, gehen 88 % der Grundschul Kinder zu *extracurricularen Aktivitäten auf privater Basis (Naraigoto)* und 27 % zum *schulfachbezogenen Privatunterricht (Juku)*. In der Sekundarstufe I gehen ein Drittel zum *Naraigoto* und zwei Drittel zum *Juku*.

- In Italien gehen 22 % der Schüler auf ganztägig oder verlängert geführte Schulen, an denen zehn *zusätzliche Unterrichtsstunden* für Förderunterricht und „freie ergänzende Aktivitäten“ (Schmidt 1994: 76) genutzt werden – allerdings zumeist nur an zwei bis drei Nachmittagen in der Woche. In der eineinhalbstündigen Mittagspause wird ein kommunal bezuschusstes Mittagessen und eine kommunal getragene *Betreuung (interscuola)* angeboten. Schulschluss ist um 16 Uhr.

Für die meisten Schüler aller hier untersuchten Ganztagsysteme ist die Nachmittagsversorgung – falls vorhanden – auf zwei oder drei, maximal vier Wochentage beschränkt, was die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erschwert (siehe 3.4). Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die schulischen Rhythmen im Vergleich zur gesellschaftlich üblich gewordenen Arbeitszeit als sehr beharrlich erweisen (vgl. Schmidt 1994: 82).

### **3.2 Rechtsgrundlagen**

Insbesondere für eine spätere gesellschaftstheoretische Einordnung der ganztägigen Bildungssysteme sind die rechtlichen Grundlagen für den Besuch der Bildungseinrichtungen relevant. Hier wird nach *Pflicht*, *Freiwilligkeit*, *Rechtsanspruch* und *Bedarf* unterschieden:

- Zunächst ist grundlegend festzuhalten, dass fast alle – nicht nur die hier in Rede stehenden Länder – eine *Schulpflicht* kennen.<sup>33</sup> In Frankreich und den Niederlanden beginnt sie mit sechs Jahren (aber fast alle Drei- bis

---

33 Zur weltweiten Schul(pflicht)entwicklung, die vielfach als Grundrecht aufgefasst wird, siehe Adick (2003) sowie kritisch, mit Blick auf die Demokratisierungspotentiale am Beispiel Osteuropas, Epstein (1997).

Fünfjährigen gehen bereits zur ‚*école maternelle*‘ bzw. fast alle Vier- bis Fünfjährigen in die ‚*basisschool*‘), wie auch in Italien, Japan und Russland; in Finnland beginnt die Schulpflicht mit sieben (ein Drittel der finnischen Fünfjährigen und drei Viertel der Sechsjährigen gehen aber bereits in die fakultative Vorschule<sup>34</sup>); sie endet in Japan und Russland mit 15 Jahren und in Finnland, Frankreich, neuerdings Italien und den Niederlanden mit 16 (wobei es dort noch bis zum 18. Lebensjahr eine ‚partielle Lehrpflicht‘ gibt).

- Das Kriterium der *Freiwilligkeit* – zentral für die nicht-formelle Modalität von Bildung – ist zu differenzieren nach *fakultativen* Angeboten im Rahmen des Pflichtschulsystems und nach *frei gewählten* Angeboten außerhalb dieses rechtlichen Rahmens. Beispielsweise weist die niederländische Oberstufe (*het Studiehuis*) auch innerhalb der verpflichtenden Schulorganisation Elemente von didaktischer Freiwilligkeit auf.<sup>35</sup> Auch die Gestaltung der Mittagszeit unterliegt in den Niederlanden – rechtlich betrachtet – der Freiwilligkeit, wenngleich hier – qualitativ gesehen – kaum von einer freien Gestaltbarkeit gesprochen werden kann. In Frankreich ist der Besuch der Vorschule (*école maternelle*) freiwillig und die Angebote im (nach)mittäglichen ‚*foyer éducatif*‘ fakultativ wählbar. In Finnland ist 20 % der Unterrichtszeit optionalen Angeboten vorbehalten, und der Besuch der Horte und Jugendzentren ist freiwillig, genauso wie natürlich die Mitgliedschaft in Vereinen. In Italien gilt die Anmeldung zur Nachmittagsbetreuung jeweils für ein Jahr als obligatorisch.
- Systembedingter *Bedarf* an zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten – und auf diesen ist die vorliegende Erörterung beschränkt – entsteht in Frankreich vor allem mittwochs (nachmittags) und in den langen Sommerferien, in Finnland vor allem nachmittags zwischen 15 Uhr und dem Ende des Arbeitstages der Eltern, in den Niederlanden in derselben Tageszeit

---

34 Kansanen (2002: 147) erwähnt, dass es den finnischen Schülern „freigestellt“ sei, in welcher Weise sie die im Lehrplan aufgeführten erforderlichen Fähigkeiten erwerben; dennoch würden praktisch fast alle die neunjährige Gesamtschule besuchen. Es wird noch zu überprüfen sein, inwiefern man im Falle Finnlands von einer Schulpflicht sprechen kann.

35 In der 3. Stunde eines jeden Schultages können die Schüler zu einem Lehrer ihrer Wahl gehen und bei ihm lernen und Fragen stellen (vgl. van den Ven 2002: 342).

und zusätzlich in der Mittagspause der Schulen. In Japan wächst der Bedarf an Ergänzungs- und Nachhilfeunterricht auf Grund der sich informalisierenden Schulpädagogik unter Beibehaltung der selektiven Aufnahmetests in den Sekundar- und Tertiärbereich.<sup>36</sup>

### 3.3 Beiträge<sup>37</sup>

In allen sechs hier untersuchten Ländern ist der schulische Unterricht kostenlos. Daneben (teil)finanzieren jedoch die Adressaten eine Reihe von Betreuungs- und Bildungsangebote durch Beiträge:

- In Japan ist sowohl der viel genutzte *Ergänzungs- und Nachhilfeunterricht* als auch die *Oberschule*, die von fast allen Schüler besucht wird, kostenpflichtig.

### 3.4 Adressatenbezogene Funktionen

Aus dem denkbaren Spektrum der Funktionen (ganztägiger) Bildungssysteme werden hier nur diejenigen beiden Kriterien herausgehoben, die für die Begründung des Bundesinvestitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ zentral sind: Die *Lernleistungen* (auch in ihrer Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Status der Eltern) und die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*.<sup>38</sup>

#### Lernleistungen

Die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* lässt sich – selbstverständlich nicht ausschließlich – anhand der Frauenerwerbsquote<sup>39</sup> und der Geburtenrate<sup>40</sup> operationalisieren. Dabei können von den hier vertretenen Ländern Finnland,

<sup>36</sup> Ito (1997: 455) gibt an, dass in Japan sogar darüber diskutiert wird, ob die Zertifikate der Nachhilfeschulen berechtigenden Charakter bekommen sollen.

<sup>37</sup> Diese Vergleichsdimension wurde nachträglich aus verstreuten Angaben der Autoren entnommen – sie war nicht im vorgelegten Vergleichsraster ausgewiesen –, weil der Adressatenanteil an der Finanzierung auf der Organisationsebene (1.2) nicht deutlich genug wurde.

<sup>38</sup> Bei der Erstellung des Vergleichsrasters für die Autoren des Bandes war in Bezug auf diese Vergleichsdimension geplant, die Bildungssysteme entlang der Kriterien zu charakterisieren, die – analog zu dem entsprechenden Kriterium auf der Organisationsebene (1.4) – auf familienunterstützende, -ergänzende oder -ersetzende Funktionen hindeuten. Dies erwies sich aber anhand der Länderdarstellungen als nicht durchführbar.

Zu weiteren Effekten von Ganztagsystemen siehe Radisch/Klieme (2003: 16f.). Die Autoren kommen in ihrem ausführlichen Literaturbericht insgesamt zu einer sehr zurückhaltenden Einschätzung über etwaige, direkt auf die Ganztagigkeit zurückführbare Wirkungen. Über andere mögliche Funktionen von (ganztägigen) Bildungssystemen, wie beispielsweise ihr Anteil an der politischen Sozialisation oder der interkulturellen Integration, lässt sich beim gegenwärtigen Forschungsstand allenfalls mutmaßen. Diesbezügliche international vergleichende und gesellschaftstheoretische Vorüberlegungen, insbesondere zum Verhältnis zwischen privaten Werten und öffentlichen Tugenden, waren schon 1968 bei Dahrendorf (357ff.) zu finden.

<sup>39</sup> Die Frauenerwerbsquote liegt europaweit bei 67% der 25–50-jährigen (33 Stunden pro Woche) und in Deutschland bei 72% der 25–50-jährigen (32 Stunden pro Woche). Die Angaben zur durchschnittlichen Arbeitsstunden pro Woche sind entnommen aus: Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen [www.eurofond.ie/publications/files/EF0158DE.pdf](http://www.eurofond.ie/publications/files/EF0158DE.pdf) (abgerufen am 8.3.04).

<sup>40</sup> Zum Vergleich: Der EU-Durchschnitt bei den Geburten liegt bei 1,53 Kindern pro Frau; Deutschland hat eine Geburtenrate von 1,34.

Niederlande und Frankreich/Italien als Beispiele dreier verschiedener Typen patriarchalischer Wohlfahrtsstaaten betrachtet werden (vgl. Schunter-Kleemann 1992: 145ff.): Während Finnland zu den Ländern „mit Ansätzen zu egalitären Arbeits- und Sozialstrukturen“ gehört, fallen die Niederlande (wie auch Deutschland) in die Kategorie des „ehebezogenen Patriarchalismus“ und Frankreich wie auch Italien in die Gruppe des „familienbezogenen Patriarchalismus“. In den Ländern des zweiten Typs ist die Möglichkeit einer eigenständigen Existenzsicherung von Frauen bzw. Müttern am stärksten eingeschränkt: Diese Wohlfahrtsstaaten honorieren eher Wege aus dem Arbeitsmarkt heraus, Frauenarbeit gilt als Zuarbeit.<sup>41</sup> Die vier genannten europäischen Länder sind im Folgenden anhand dieser Typologie gruppiert.<sup>42</sup>

- In Finnland besteht traditionell eine hohe Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die zu einer der höchsten *Frauenerwerbsquoten* europaweit geführt hat (77 %, bei durchschnittlich 37 Stunden pro Woche).<sup>43</sup> Die *Geburtenrate* liegt bei 1,73 Kindern pro Frau. Fast die Hälfte der unter siebenjährigen Kinder und 17 % der unter Dreijährigen werden in Finnland in den kommunalen Kindertagesstätten betreut.
- In den Niederlanden hat die *Erwerbstätigkeit von Frauen*, im Vergleich zu Finnland und Frankreich, eine kurze Geschichte. Noch die Elterngeneration heutiger Schüler kannte arbeitende Mütter nur als Ausnahme. Erst in den letzten Jahren sind die sozialökonomischen Zwänge (d. h. die steigenden Kosten des Wohlfahrtsstaates und die stagnierende demographische Entwicklung; die *Geburtenrate* liegt bei 1,72 Kindern pro Frau) so stark geworden, dass – um die Frauenerwerbsquote zu erhöhen (74 % der 25–50-Jährigen, bei durchschnittlich 25 Stunden pro Woche) – der Ausbau von

---

41 Zu diesem Komplex siehe insgesamt den eindrucksvollen europäischen Vergleich von „Politiken der Mütterlichkeit“ bei Vinken (2002: 38ff.). Die Autorin dekonstruiert den wirkmächtigen Mythos des Mutterbildes in Deutschland. Denn in kaum einem anderen europäischen Land ist die Situation einer Frau, die Kinder und Karriere will, so ausweglos wie hier. Der Mythos der behütenden Kleinfamilie, die von der Mutter gegen die kalte Außenwelt zusammengehalten wird, wirke vom Protestantismus über den Nationalsozialismus bis in die Gegenwart. Ihre politische Forderung läuft auf – in Frankreich – Selbstverständliches hinaus, „nämlich ganztägige Kleinkinderbetreuung ab dem dritten Monat, Ganztagskindergärten und Ganztagschulen“ (ebd.: 67).

42 Die Literaturlage zu Russland und Japan ist lückenhaft und widersprüchlich.

43 Matthies (2002: 41) ist allerdings der Ansicht, dass die Quote weniger aus emanzipatorischen als aus ökonomischen Zwängen so hoch liegt.

außerschulischen Betreuungsangeboten vorangetrieben wurde, von denen nicht wenige anteilig von Eltern, Staat und Betrieben finanziert werden.

- In Frankreich gewährleistet der Staat – quasi als Nebeneffekt der ursprünglich beabsichtigten politischen Sozialisationsfunktion von Betreuung und Unterricht – einen zeitlichen Rahmen, auf den sich die Familien verlassen können. Zusätzlich übernimmt der französische Staat in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes den Großteil der Sozialabgaben für eine angestellte Kinderbetreuungsperson, wenn beide Eltern berufstätig sind. Nicht zuletzt deshalb wird hier die (Vollzeit)Berufstätigkeit von Müttern als völlig normal angesehen und führt zu einer entsprechend *hohen Erwerbsquote von Frauen*: 70 % der 25–50-Jährigen arbeiten durchschnittlich 33 Stunden pro Woche.<sup>44</sup> Nur ein Viertel der Mütter arbeiten in Teilzeit (in Westdeutschland: 60 %). Während in Deutschland 65 % der jungen Mütter ihre Berufstätigkeit unterbrechen, tun dies in Frankreich nur 41 %.<sup>45</sup> Frankreich weist auch die geringste Lohndiskrepanz zwischen den Geschlechtern unter den Staaten der europäischen Gemeinschaft auf. Ein weiterer Effekt des Ganztagsystems könnte möglicherweise die mit 1,89 Kindern pro Frau dritthöchste *Geburtenrate* unter den EU-Ländern sein.<sup>46</sup>

Man kann die beiden hier ausgewählten Perspektiven auf die Funktionen der Bildungssysteme für die Adressaten so zusammenfassen, dass die finnische Drei-Viertel-Schule mitsamt den nur lose damit verbundenen nachmittäglichen Betreuungsmöglichkeiten sehr gute kognitive und gesellschaftspolitische Funktionen besitzt (sehr gute Lernleistungen bei sehr geringer Korrelation mit der sozialen Herkunft, sehr hohe Vollzeiterwerbsquote von Frauen, hohe

---

<sup>44</sup> Ende der 1980er Jahre arbeiteten 56 % der französischen Mütter von unter 10-Jährigen, in Deutschland 38 % (vgl. Moss 1990: 7).

<sup>45</sup> Analog zu Matthies (2002) in Bezug auf Finnland ist Alix (2003) der Ansicht, dass in Frankreich die Frauenerwerbsquote weniger aus emanzipatorischen denn aus ökonomischen Zwängen so hoch liegt, was zutreffen mag, aber – wie Vinken (2002: 38ff.) am Beispiel der Kritik des BMFSFJ an der Familienpolitik der DDR vor Augen führt – entlarvt, dass hinter diesem Hinweis der Mythos der ‚eigentlichen‘ Berufung der Frau zur heimischen Mutter wirkt – wenn nur die ökonomischen Zwänge nicht wären ...

<sup>46</sup> Im starken Kontrast dazu steht Italien mit nur 1,23 Kindern pro Frau und einer deutlich geringeren Frauenerwerbsquote als in Frankreich: 42 % der Mütter von unter 10-Jährigen (vgl. Moss 1990: 7). Schmidt (1994: 76) merkt zudem an, dass unter den Elternmotiven für die Anmeldung von Kindern an Ganztagschulen sozialkompensatorische Motive vor der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und erzieherisch-didaktischen Überlegungen rangieren.



Geburtenrate). Das niederländische Bildungssystem verbindet gute kognitive Funktionen mit mittelstark ausgeprägten gesellschaftspolitischen Funktionen (gute Lernleistungen bei durchschnittlicher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Teilzeiterwerbsquote von Frauen, hohe Geburtenrate). Und die französische Ganztagschule hat mehr gesellschaftspolitische als kognitive Funktionen (durchschnittliche Lernleistungen bei ebensolcher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Vollzeiterwerbsquote von Frauen, sehr hohe Geburtenrate).

## **4 Zur disziplinär-theoretischen Fundierung der (ganztägigen) Bildungssysteme**

### **4.1 Formalstatus**

siehe Zusammenfassung

### **4.2 Leitbegriffe**

siehe Zusammenfassung

### **4.3 Vernetzung**

siehe Zusammenfassung

## **Zusammenfassende Bewertung und Ausblick**

Auf den vier hier zusammengestellten Vergleichsebenen: *Organisation*, *Personal*, *Adressaten* und *Disziplin* lässt sich über die sechs im vorliegenden Band dargestellten (ganztägigen) Bildungssysteme zusammenfassend sagen:

- Auf der *Organisationsebene* haben wir es mit überwiegend kommunalen Trägerschaften und nationalstaatlichen Finanzierungen zu tun, bei gleichzeitig signifikanten – in den letzten Jahren durch Dezentralisierungsbestrebungen ‚von oben‘ offensichtlich steigenden – Anteilen sowohl zivilgesellschaftlich-öffentlicher als auch privatgewerblicher Träger und Geldgeber.

Hinsichtlich der Bildungsformen überwiegt die formelle Schulausbildung, bei gleichzeitig signifikanten – ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden – Anteilen nicht-formeller Bildung, der zumeist schulunterstützende und -ergänzende Funktionen zugeschrieben werden, und kleineren Anteilen eigenständiger Sozialisationsfunktionen.

- Das *Personal* der Ganztageeinrichtungen setzt sich neben den Lehrern aus einer relativ großen – ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden – Anzahl nicht-unterrichtender Pädagogen, anderer Professionen und angelernter Kräfte zusammen, deren z. T. deutlich niedriger gestuften formalen Ausbildungsgänge und die damit einhergehende Bezahlung ein steiles Gefälle in den Professionalisierungsgraden der Bereiche formeller und nicht-formeller Bildung mit sich führt.
- Aus Sicht der *Adressaten* fällt auf,
  - dass die Kinder und Jugendlichen aus den sechs Ländern deutlich unterschiedliche Zeitemfänge in bzw. mit der Schule verbringen und die Lücken der ‚Ganztagsysteme‘ (mittags, nachmittags, in den Ferien) auf äußerst vielfältige Weise gefüllt werden;
  - dass – bei durchgängiger Schulpflicht – Rechtsansprüche auf darüber hinausgehende Bildungs- und Betreuungsleistungen wenig verbreitet sind, jedoch ihre frei gewählte und fakultative Nutzung eine große Rolle spielt, zumal in den Fällen, in denen der Bedarf daran durch die Lücken der ‚Ganztagsysteme‘ selbst verursacht wird;
  - dass die allermeisten nicht-unterrichtlichen Angebote mit direkten oder indirekten finanziellen Beiträgen der Adressaten verbunden sind;
  - dass die ganztägige Organisation von Erziehung und Bildung hinsichtlich der Lernleistungen keinen Kausalzusammenhang erkennen lässt, wohl aber hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, wenngleich dies selbst in den am weitesten ausgebauten Ganztagsystemen aufgrund von Angebotslücken schwierig bleibt.

- In Bezug auf die beteiligten *Fachdisziplinen* ist zu sagen,
  - dass ihr Formalstatus in den meisten Ländern höchstens eine Stufe voneinander entfernt ist: Lehrpersonen werden überwiegend an Universitäten, Sozialpädagogen und ähnliche Professionen zumeist an Fachhochschulen ausgebildet;<sup>47</sup>
  - dass die verwendeten Leitbegriffe weit verstreut aus dem großen Spektrum zwischen Sozialpolitik, -pädagogik, -medizin und -psychologie entnommen sind;
  - dass es kaum akademische Vernetzungen zwischen den (Teil-)Disziplinen gibt.

Die wesentliche Erkenntnis, die sich aus der vorliegenden Synopse ziehen lässt, besteht m. E. darin, dass – wie in Deutschland, so auch in anderen europäischen Ländern – ganztägige Bildungssysteme nur durch die Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Organisationen, Professionen und Disziplinen möglich sind. Anders gewendet: Es gibt kein Ganztagsystem, welches ausschließlich aus Schulen und dessen Personal ausschließlich aus Lehrern besteht oder dessen relevanten Disziplinen und Theorien lediglich schulpädagogisch sind; andere Organisationen (zumeist kommunal oder vereinsrechtlich gefasste), anderes Personal (zumeist aus dem Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen) und andere wissenschaftliche Disziplinen (zumeist sozialarbeiterische, medizinische und psychologische) sind in jedem der Fälle konstitutiv.

Letztgenannte Entwicklung ist m. E. insofern als ambivalent zu bezeichnen, weil dies in den meisten Fällen Ausdruck einer **Inkorporierung** außerschulischer Kompetenzen in das jeweilige Schulsystem ist (vor allem in der französischen und Ganztags*schule*, aber auch im finnischen Modellprojekt zur Ganztags*betreuung*) und nur zu einem geringeren Teil Ausdruck einer **Integration** von schulischer und außerschulischer Bildung (wie z. B. in den

---

47 Zusätzlich sind aber noch die durchaus zahlreichen an- und ungelerten Kräfte zu bedenken, die die Ganztagsysteme ermöglichen (s. o.)

Ansätzen zu einer Ganztags*bildung* in den Niederlanden).<sup>48</sup> Diese beiden Grundmuster zur Verknüpfung von Organisationsformen und Bildungsmodalitäten sind auch in der inländischen Bildungssystementwicklung – zusammen mit dem dritten und am meisten verbreiteten Grundmuster ‚Addition‘ – weiterzuverfolgen.<sup>49</sup>

In der weiteren Beschäftigung mit dem internationalen Vergleich werde ich zunächst die vorliegende Synopse weiter füllen und präzisieren, um im darauf folgenden Schritt zu einer Typologie ganztägiger Bildungssysteme zu gelangen, die gesellschafts- und bildungstheoretisch einzurahmen sein wird.<sup>50</sup>

---

48 Zu dieser Differenz siehe BMBF (2004: 33). Häufig werden die Kategorien ‚inkorporativ‘ und ‚integrativ‘ verwischt (vgl. z. B. Holtappels 1994: 243ff.), was insofern unpräzise ist, weil in den inkorporativen Konzepten nicht-formelle Bildungssettings unter Verlust ihrer institutionellen Eigenständigkeit (z. B. in Vereinen/Verbänden, Jugendeinrichtungen etc.) in die schulische Organisation eingegliedert sind.

49 Im Unterschied zu dieser Typenbildung unterscheidet Schmidt (1994: 50) zwischen einem „schulbezogenen“ und einem „familienbezogenen“ Grundmuster ganztägiger Bildungssysteme. Nach ersterem stützen sich die Ganztagschulen, personell betrachtet, einzig auf Lehrer, richten sich mit allen Angeboten an alle Schüler und seien komplett kostenlos. Dieses Grundmuster sei in Reinform allein in Italien verwirklicht, wengleich lediglich für 22% der Schüler. Das familienbezogene Grundmuster zeichne sich durch den Einbezug anderer Professionen sowie durch freiwillige und mit Kosten verbundene Teilnahme an den Ganztagsformen aus und sei z. B. in Frankreich und in den Niederlanden anzutreffen (ebd.: 101).

50 Die empirische Überprüfung dieser Typologie ist Gegenstand eines z. Zt. begutachteten Antrags an die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

## ***b) Typen ‚ganztägiger‘ Modelle in Deutschland***

### ***Historischer Abriss zum Verhältnis von Jugendarbeit und Schule***

Weimarer Republik:

Halbtagsvolksschule und Jugendbewegung

1945ff. „Re-Education“

1960er „Bildungskatastrophe“

1970er „sozialpädagogische Schule“

1980er Schulsozialarbeit

1990er Kooperation

2001 PISA

seit 2002: Internationaler Vergleich von ganztägigen Bildungssystemen

seit 2003: Bundesinvestitionsprogramm  
„Zukunft Bildung und Betreuung“

...

Ein Ergebnis der Kooperationspraxis und -reflexion der 1990er Jahre:

**Unterscheidung von Jugendarbeit und Schule  
anhand von gesellschafts- und bildungstheoretischen Kategorien**

<b>Kategorie</b>	<b>Jugendarbeit</b>	<b>Schule</b>
<b><i>Prinzipien</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilligkeit</li> <li>• Pluralität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verpflichtung</li> <li>• Standardisierung</li> </ul>
<b><i>Werte</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgleich von Ungerechtigkeiten</li> <li>• Ermöglichung von Unbestimmtheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chancengleichheit</li> <li>• Herstellung von Bestimmtheit</li> </ul>
<b><i>Bindungen</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilität</li> <li>• Spontaneität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabilität</li> <li>• Konstanz</li> </ul>
<b><i>Sozialformen</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individueller Bezug</li> <li>• Gemeinschaftliche Erlebnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollektive Ansprache</li> <li>• Gerechte Einzelbewertung</li> </ul>
<b><i>Interaktionen</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wertrationalität</li> <li>• Konsens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweckrationalität</li> <li>• Disziplin</li> </ul>
<b><i>Raum</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lokaler Bezug</li> <li>• Mobile Aktivitäten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universalistischer Blick</li> <li>• Ortsgebundener Unterricht</li> </ul>
<b><i>Zeit</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegenwartsbezug</li> <li>• Prozeßorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zukunftsperspektive</li> <li>• Ergebnisorientierung</li> </ul>

**Bundesinvestitionsprogramm**  
**„Zukunft Bildung und Betreuung“**  
**(2003-2007)**

**Kernziele**

1. Verbesserung der Lernleistungen („Bildung“)
2. Erhöhung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf („Betreuung“)

**Wege**

durch die Schule selbst:

„Ganztagsschule“

durch Mithilfe außerschulischer Partner:

„Ganztagsbetreuung“

**Mittel- und Steuerungsinstanzen**

Bund: Sachmittel

Land: Personalmittel für Lehrer (zzgl. weitere Sachmittel)

Kooperationsmittel im Landesjugendplan

Schulbezirke/Landesjugendämter: Aufsicht und Beratung

Kommunen: Personalmittel für Nicht-Lehrer (zzgl. weitere Sachmittel)

Eltern: Eigenbeiträge

# Formelle Bildung

- curricular gestuft
- zumeist verpflichtend
- zertifizierbar strukturiert
- für weitere Zugänge berechtigend

Ergebnis- und Produktorientierungen

zweckrationale Absichten

# Nicht-formelle Bildung

- ohne berechtigende Zertifikate
- freiwillig institutionalisiert oder fakultativ wählbar
- Gestaltbarkeit seitens der Teilnehmenden

Verlaufs- und Prozessorientierungen

wertrationale Einstellungen

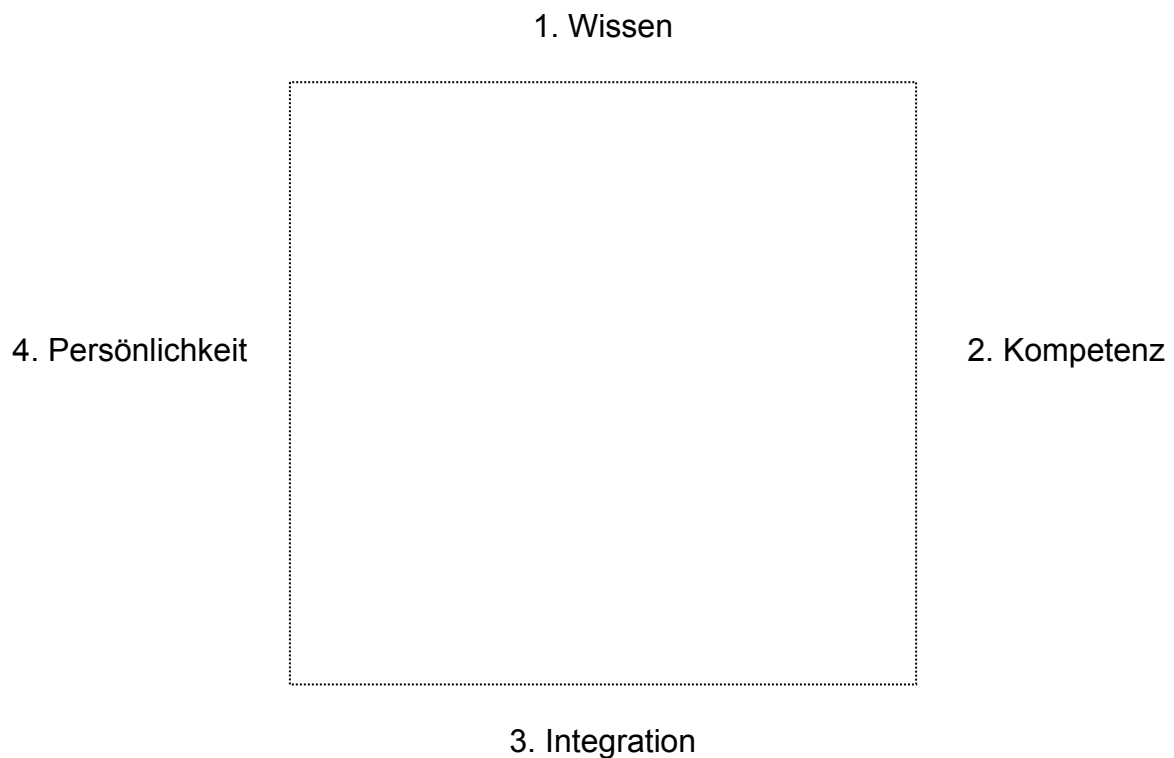


# „Koordinatensystem für einen modernen Bildungsbegriff“

nach Rauschenbach/Otto (2004, S. 22-25)

## „Zielperspektiven“

1. kulturelles Wissen (Ausbildung)
2. materielle Kompetenzen
3. soziale Integration (Identitätsbildung)
4. Persönlichkeitsentwicklung



# ***Begriffserläuterungen***

## Ganztagsschule

1. Ganztagsschulen in "(teilweise) gebundener Form"
2. Ganztagsschulen mit offenen Angeboten
3. erweiterte Halbtagschulen mit festen Öffnungszeiten
4. Kombinationsformen von Schule und Hort

## Ganztagsbetreuung

unpräzise Sammelbezeichnung für alle Formen (2-4), die nicht ‚echte‘ Ganztagsschulen „in gebundener“ Form sind

## Ganztagsbildung

Institutionalisierungsformen, in denen formelle und nicht-formelle Bildung durch die organisatorische und personelle Verschränkung der komplementären Schwerpunkte „Unterricht“ und „Kinder- und Jugendarbeit“ zu einem integrierten Ganzen gestaltet werden (Coelen 2002)

## Kommunale Jugendbildung in arbeitsteiliger Trägerschaft - „Ganztagsbildung“

Schulgebäude	Jugendeinrichtung			
<b>Unterricht</b>  (Projektunterricht)	<b>Mittag-essen*</b>	<b>Freie Zeit*</b>	<b>Hausauf-gabenhilfe*</b>	<b>Jugendarbeit</b>  (Gruppenarbeit)

\* durch Teilzeitbeschäftigte aus beiden Bereichen auf Honorarbasis oder Vollzeitbeschäftigte gegen Arbeitszeitentlastung

## **Zusammenfassung und Thesen**

Einen „modernen Bildungsbegriff“, den Rauschenbach/Otto in vier Perspektiven ausdifferenzieren, fasse ich in die beiden Komplementäre ‚Ausbildung‘ (Achsen 1 und 2 des Koordinatensystems) und ‚Identitätsbildung‘ (Achsen 3 und 4). Diese beiden Schwerpunkte des Bildungsbegriffs verweisen auf die fundamentalen Vergesellschaftungsmodi ‚Arbeit‘ und ‚Interaktion‘. Somit lässt sich eine ‚arbeitsbezogene Schulpädagogik‘ von einer ‚interaktionsbasierten Sozialpädagogik‘ abheben.

Der Grund für die Betonung dieser Schwerpunkte liegt darin, dass wir in einer zugleich kapitalistischen und demokratischen Gesellschaft leben - mit allen Vorzügen, aber auch allen Entfremdungen, die damit einhergehen bzw. allen Defiziten, die darin zu verzeichnen sind, sowie darüber hinaus mit allen Widersprüchen zwischen diesen beiden Grundprinzipien: Die materiellen Reproduktionsoptionen werden größtenteils auf dem Arbeitsmarkt gehandelt, und die symbolische Reproduktion vollzieht sich größtenteils in den Bereichen von Kultur/Alltagskultur, Gemeinschaften und Person. Für die Integration einer solchen Gesellschaft ist zweierlei entscheidend: **Qualifikation** für den Arbeitsmarkt unter kapitalistischen Rahmenbedingungen und **Partizipation** in der - mindestens vom Anspruch her - demokratischen Zivilgesellschaft, deren Funktion u. a. darin besteht, die Kapitallogik zu „zähmen“ (wie Habermas es ausgedrückt hat), um die Sinn- und Wertressourcen nicht vollständig aufbrauchen zu lassen.

Der systematische Vorteil der Institutionen nicht-formeller Bildung - namentlich der Kinder- und Jugendarbeit in Vereinen/Verbänden und Offenen Einrichtungen - ist nun, dass sie ‚Partizipation‘ und ‚Demokratielernen‘ weniger zum Thema haben, sondern dass sie qua „Strukturprinzipien“ in sich selbst partizipativ gestaltet ist und unhintergebar auf Verständigungsorientierung basiert - sonst ist sie nicht.

Das Modell der ‚Ganztagsschule‘ beinhaltet den Grundgedanken einer Non-Formalisierung der bisher hauptsächlich formell strukturierten Schule. Meine erste These dazu lautet: Unter den soeben beschriebenen Rahmenbedingungen und einer eher noch steigenden Selektivität auf dem Arbeitsmarkt würde eine Non-Formalisierung der Schule zu einem Anwachsen der gewerblichen Nachhilfeindustrie führen.<sup>51</sup> und damit zu einer noch höheren Schichtabhängigkeit formeller Bildung, als sie ohnehin schon bei uns gegeben ist. Im internationalen Vergleich illustriert hier das japanische Beispiel die wahrscheinliche Entwicklungsrichtung:

Japan hat zwar unter allen PISA-Teilnehmern die geringste Korrelation zwischen schulischen Lernleistungen von 15-Jährigen und ihrem sozio-ökonomischen Status, das Land bescheinigt zwar seinen Schülern in den reinen Berichtszeugnissen, die zudem nicht versetzungs- und zugangsrelevant sind, eine Reihe von nicht-formellen Tätigkeiten und es stellt seine staatlichen Ganztagsgesamtschulen seit Neuestem unter die didaktischen Leitziele ‚emotionale Bildung‘ und ‚Lebensfreude‘. Aber: Die Zugänge zur Sekundarstufe II, zum Arbeitsmarkt und zur Hochschule sind in Japan durch harte Tests aufs Strengste selektiv eingeschränkt. Das dazu notwendige Wissen eignen sich die japanischen Schüler(innen) in gewerblichen Nachhilfekursen an, die von 2/3 aller Jugendlichen besucht werden - Tendenz steigend.

Meine Schlussfolgerung lautet: Unter den Rahmenbedingungen einer zugleich demokratischen und kapitalistischen Gesellschaft muss die staatlich garantierte Schule nicht nur ihre Funktion der Vermittlung von Weltwissen ernst nehmen, sondern auch ihre Allokationsfunktion und die diesbezügliche pädagogische Verantwortung übernehmen, nämlich für die bestmögliche Qualifikation der Heranwachsenden zu sorgen - sonst liefert sie die Schüler(innen) dem Nachhilfe-Markt aus. Allerdings - und das ist entscheidend: Zur Erfüllung ihres

---

<sup>51</sup> Dazu muss man wissen, dass mittlerweile fast alle Firmen Eingangstests für ihre Azubis durchführen und die Zeugnisnoten nur als ersten, sehr groben Filter ernst nehmen.

*Bildungsauftrags* muss die Schule systematisch mit Institutionen kooperieren, deren Schwerpunkt im nicht-formellen Modus von Bildung liegt.

Das führt mich zu einer Doppelthese, die - so denke ich - zu einer anschließenden Diskussion anregen wird:

# Schultheoretische These

Um ihrem Bildungsauftrag  
unter kapitalistisch-demokratischen Rahmenbedingungen  
gerecht werden zu können,  
ist die Schule auf andere lebensweltliche,  
weniger verrechtlichte und vermachtete,  
Institutionen angewiesen,  
da sie die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt  
aus strukturellen Gründen (Schulpflicht, Beurteilungswesen, Zertifizierung von  
Zugangschancen)  
nur begrenzt gewährleisten kann.

# Jugendarbeitstheoretische These

**(aus Adressatensicht)**

Kinder und Jugendliche müssen  
(ggf. im Kontext ganztägiger Bildungsarrangements)  
zeitlich und inhaltlich signifikante Angebote der Jugendarbeit nutzen können,  
weil diese durch ihre Grundprinzipien  
der Freiwilligkeit, der Partizipation, der Wahl von (Ehren-)Ämtern und Formen von  
interner und lokaler Öffentlichkeit,  
ein Maß an Selbstorganisation und Verständigungsorientierung ermöglichen,  
das für die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt unverzichtbar ist  
und in der Struktur des schulischen Aufsichts- und Beurteilungswesens unter  
kapitalistisch-demokratischen Rahmenbedingungen  
nicht ausreichend gewährleistet werden kann.

## **Zum Nachlesen und Zitieren**

Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (hrsg. mit Hans-Uwe Otto) (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft“, hrsg. v. Wilfried Bos u. a., Bd. 5), Münster: Waxmann, 2004 (i. D.).

Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot, in: Hartnuß/Maykus (Hg.): Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, 2004 (i. D.).

Zur Typologie ganztägiger Bildungssysteme. Ein Zwischenbericht, in: Appel u. a. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2005. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach: Wochenschau, 2004 (i. D.).

Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft (hrsg. mit Hans-Uwe Otto), Wiesbaden: VS, 2004.

Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit, in: Schirp/Schlichte/Stolz (Hg.): Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, o. O.: Afra, 2004, S. 109-124.

Wer bildet die „Offene Ganztagschule“? Bildungsanspruch und Bildungspraxis in der Kooperation von Grundschule und Jugendhilfeträger (zusammen mit Heidi Hetz und Stefan Wolf) in: Lindner/Sturzenhecker (Hg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis, Weinheim und München: Juventa, 2004, S. 77-93.

Ganztagsbildung im internationalen Vergleich. Eine Forschungsskizze, in: Appel u. a. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004, Schwalbach: Wochenschau, 2003, S. 217-226.

Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit, Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2002.

„Ganztagsbildung“ - Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen, in: neue praxis 1/02, S. 53-66.