

Heft 110 enthält u.a. folgende Beiträge:

- Joachim Schroeder: Ganztagsschulen und die ‚Bruchkanten‘ der Gesellschaft
- Karin S. Amos: Was kann man aus den aktuellen Debatten um Ganztagsschulen für das Verständnis des Verhältnisses zwischen Staat und Schule lernen? – Und was bedeutet dies für die Konzeption gesellschaftlicher Mitgliedschaft?
- Fritz-Ulrich Kolbe und Sabine Reh: Der Erfolg der Ganztagschule – reformpädagogische Ideen, pädagogische Praktiken der Individualisierung und politische Konstellationen
- Heike Deckert-Peaceman: Mehr Zeit in der Schule. Aktuelle Reformbaustellen der Grundschule in ihrer Auswirkung auf Institution und Kindheit
- Gabriele Nordt und Charlotte Röhner: Hausaufgaben in der offenen Ganztagsgrundschule – ein Beitrag zur Förderung des schulischen Lernens und der Schulqualität?
- Uwe Hirschfeld: Ganztagsstaat – Politik der Ganztagschulentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche
- Peter Bartelheimer: Für eine sozialpolitische Reformagenda Mindestsicherung. Zur Geschäftsordnung im Streit um Grundeinkommen und Grundsicherung



Ganztagschule – Hoffnung. Ernüchterung. Kritik.

Widersprüche 110

Kleine Verlag



# Ganztagschule – Hoffnung. Ernüchterung. Kritik.

WIDERSPRÜCHE



# Widersprüche ★

28. Jahrgang, Dezember 2008

*Knochenbrüche  
Z'ammenbrüche  
Bibelsprüche  
Lehrerflüche  
Mutters Küche  
sind 'ne Menge  
Widersprüche  
(Volksmund)*

## Inhalt

Zu diesem Heft ..... 3

### Schwerpunktthema

**Ganztagsschule – Hoffnung. Ernüchterung. Kritik.**

*Joachim Schroeder*

Ganztagsschulen und die ‚Bruchkanten‘ der Gesellschaft ..... 13

*Karin S. Amos*

Was kann man aus den aktuellen Debatten um Ganztagsschulen für das Verständnis des Verhältnisses zwischen Staat und Schule lernen? – Und was bedeutet dies für die Konzeption gesellschaftlicher Mitgliedschaft? ..... 25

*Fritz-Ulrich Kolbe und Sabine Reh*

Der Erfolg der Ganztagsschule – reformpädagogische Ideen, pädagogische Praktiken der Individualisierung und politische Konstellationen ..... 39

*Heike Deckert-Peaceman*

Mehr Zeit in der Schule. Aktuelle Reformbaustellen der Grundschule in ihrer Auswirkung auf Institution und Kindheit ..... 55

<i>Gabriele Nordt und Charlotte Röhner</i> Hausaufgaben in der offenen Ganztagsgrundschule – ein Beitrag zur Förderung des schulischen Lernens und der Schulqualität? .....	67
--	----

<i>Uwe Hirschfeld</i> Ganztagsstaat – Politik der Ganztagsschulentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche .....	81
---	----

## Forum

<i>Peter Bartelheimer</i> Für eine sozialpolitische Reformagenda Mindestsicherung. Zur Geschäftsordnung im Streit um Grundeinkommen und Grundsicherung .....	93
---	----

## Magazin

### Rezensionen

<i>Eberhard Bolay</i> über <i>Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/ Stange, Waldemar (Hg.) 2008: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation.</i> <i>Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften</i> .....	109
--	-----

<i>Barbara Rose</i> über <i>Böllert, Karin (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe.</i> <i>Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008</i> .....	111
---	-----

<b>Zeitschriftenschau</b> .....	117
---------------------------------	-----

---

### Bildnachweise

Titelfoto sowie Fotos im Innenteil: © Walburga Freitag, Bielefeld  
Fotoserie „Baustellen“, 2008

## Zu diesem Heft

---

Kaum ein anderes Thema aus dem Bereich Schule/Bildung hat in den letzten Jahren im öffentlichen Diskurs, in Politik, Praxis und Wissenschaft eine derart große Prominenz erhalten wie das Thema ‚Ganztagsschule‘. Ganztagsschule ist gewissermaßen zur diskurstragenden Begrifflichkeit geworden: Reformhoffnung, Projektionsfolie, Mythos. Bisweilen entsteht der Eindruck, Bildungspolitik ginge in der Ganztagsschulentwicklung auf. Dass diese Diskussion flächendeckend geführt wird, daran besteht kaum Zweifel. Weniger eindeutig ist allerdings zu beantworten, ob die aktuelle Entwicklung gleichzusetzen ist mit einer substanziellen und flächendeckenden Veränderung von Schule, welche Bereiche sich tatsächlich verändern und welche lediglich ergänzt werden, ansonsten aber unverändert weiter bestehen bleiben etc.. Diese Aspekte bedürfen der scharfen Beobachtung.

Zweifelsohne ist der Schulbereich in den letzten Jahren – nicht zuletzt angestoßen durch die milliarden schweren Förderprogramme des Bundes zum Ausbau von Ganztagsschulen – in Bewegung geraten. Alle Bundesländer sind in erstaunlicher Einigkeit wenngleich mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen beteiligt, ebenso weitere Institutionen des Bildungs- und Sozialbereichs: Volkshochschulen, Jugendzentren, Sportvereine, Musikschulen etc. Und manchmal drängt sich fast die Frage auf: Wer macht derzeit eigentlich kein Angebot für den Ganztagsbetrieb? Kooperationen von Jugendhilfe und Schule, um die es hier im Wesentlichen geht, wurden seit den 1960er Jahren, also seit fast 50 Jahren fortwährend eingefordert und konnten sich zwar zögerlich aber doch mit wachsender Tendenz in Teilen des Schulsystems realisieren. Ein derart offensives Einklagen einer inter-institutionellen und inter-professionellen Zusammenarbeit, nicht zuletzt auch von Seite der ‚großen‘ Politik, ist seit dem Ausbau von Ganztagsschulen ebenso etwas Besonderes wie der Umfang, mit dem der Ausbau der Kooperationen von Schule mit außerschulischen Partnern heute tatsächlich stattfindet. Im Zuge der Ganztagsschulentwicklung konnte sich hier etwas realisieren, was zuvor nicht selten bloßer Appell, Aufforderung und Wunsch geblieben war.

Die Entwicklungen im Ganztagschulkontext sind mittlerweile ausgesprochen umfangreich und vielfältig – ja in Teilen ziemlich unübersichtlich geworden. Dies gilt bereits für das Bündel an formulierten Absichten und Zielsetzungen, mit dem der aktuelle Ausbau von Ganztagsschule begründet wird: So soll aus einem

*bildungspolitischen* Blickwinkel betrachtet mit dem Ausbau von Ganztagschulen bzw. Ganztagsbetreuung, nicht zuletzt im Anschluss an die als Desaster empfundenen Ergebnisse internationaler Leistungstests, das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler in Deutschland gehoben und das internationale Ansehen des deutschen Bildungssystems zurück gewonnen werden. Die Steigerung der Schülerleistungen und die Ausdehnung dessen, was durch den Ganztagsbetrieb in Schule gelernt werden soll, soll das „gesamtgesellschaftliche Humanvermögen“ erhöhen. Ganztagschulen werden als Möglichkeiten betrachtet, einen effektiven Ausgleich sozialer Bildungsbenachteiligung (nicht zuletzt für Einwandererkinder) zu schaffen und verstärkt soziales Lernen zu ermöglichen. Aus reformpädagogischer Sicht verbinden sich mit dem Ganztagsschulprojekt die weitergehende Hoffnung, diejenigen schulpädagogischen und unterrichtsbezogenen Reformen wie ganzheitliches Lernen, Rhythmisierung von Lernprozessen, Lebensweltorientierung von Unterricht etc. umzusetzen, die sich bislang nur bedingt realisieren ließen. Und schließlich soll der Ausbau von Ganztagschule eine vielfältigere Bildungslandschaft und ein erweitertes Verständnis von Bildungsprozessen (formelle und informelle Bildung) befördern und sich unmittelbar als Erweiterung der Möglichkeiten förderlicher Bildungsprozesse für Kinder und Jugendliche niederschlagen.

Und die *sozialpolitischen* Zielsetzungen sind nicht weniger ambitioniert: Mit dem Ausbau von Ganztagschulen soll die Betreuung von Kindern vor und nach dem Unterricht sichergestellt werden. Hier sei aufgrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen in Familie und Wirtschaft erheblicher Bedarf entstanden, der nur auf diese Weise sinnvoll gedeckt werden könne. Eine gesicherte Betreuung der Kinder wirke sich wiederum auf die Familienorganisation und auf eine Effektivierung der Gestaltung von Lohnarbeitsprozessen positiv aus, sprich: auf eine Erhöhung der Erwerbstätigkeit von Müttern. Und nicht zuletzt wird mit dem Ausbau von Ganztagschulen die biopolitische Hoffnung auf einen ‚generativen Erfolg‘ verbunden, nämlich die Steigerung der Geburtenzahlen.

Entsprechend der Vielfalt dieser Intentionen kann es kaum verwundern, dass mit dem Begriff Ganztagschule Vielfältiges gemeint ist. Den vorliegenden gesetzlichen und fiskalischen Regelungen, die den Entwicklungsprozess ansatzweise steuern, liegen zwar Definitionen von Ganztagschule zugrunde, z. B. die Unterscheidung von offenen, gebundenen und teilgebundenen Ganztagschulen. Mit Blick auf das, was bundesweit und vor dem Hintergrund föderal verankerter Länderzuständigkeit diskutiert wird, bedient das Verständnis von Ganztagschule/Ganztagsangeboten aber ein weites Spektrum, das von einem Angebot, das von vom vormittäglichen Unterrichtsgeschehen weitgehend unabhängig gestalteten Freizeitangeboten am Nachmittag reicht, bis hin zu Konzepten, die einen über den gesamten Tag verteilten Wechsel zwischen ‚klassischem‘ Unterricht und nicht-unterrichtlichen Angeboten vorsehen und bei dem die Grenzlinie

hung zwischen Unterricht und Nicht-Unterricht durchaus verschwimmen kann. Der *Minimalkonsens* der verschiedenen Konzeptionen ist, dass es bei Ganztagschulen um mehr geht, als um Unterricht, dass insgesamt mehr Zeit als in einer Halbtagschule zur Verfügung steht und dass neben der Profession der Lehrerinnen und Lehrer nun weiteres (sozial)pädagogisches Personal an Schule beteiligt ist. Deutliche Unterschiede bestehen demgegenüber hinsichtlich des Grads der Verbindlichkeit der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler, dem Ausmaß der systematischen Integration – oder auch Separierung – von Unterricht und Nicht-Unterricht im Schulalltag, der Trägerschaft der nicht-unterrichtlichen Anteile (Schule oder nicht-schulische Träger) sowie der konkreten Orte, an denen der nicht-unterrichtliche Teil des Ganztagsangebotes stattfindet.

In diesem Zusammenhang überrascht es nicht, dass mit dem Ausbau von Ganztagschulen auch die Diskussion zum Komplex ‚Jugendhilfe und Schule‘ einen enormen Auftrieb erhalten hat. Die Akzeptanz einer Kooperation zwischen beiden Systemen ist vermutlich noch nie so groß gewesen wie zur Zeit. Zugleich scheint sich jedoch mit der konkreten organisatorischen Umsetzung von Ganztagsangeboten an Schulen die Unterordnung von Jugendhilfe gegenüber der Schule weiter fortzuschreiben, die viel beschworene ‚gleiche Augenhöhe‘ nicht selten bloßer Appell zu sein. Zudem wird im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Diskurs die Breite dessen, was unter ‚Jugendhilfe und Schule‘ noch bis Ende der 1990er Jahre verstanden und initiiert wurde (z. B. Schulsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung und Schule, Jugendarbeit und Schule, Schülerhilfen etc.), von der Ganztagsschulthematik in den Hintergrund gedrängt und damit, das ist hier von besonderer Bedeutung, auch die Forderung nach einer besonderen Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlichen, wie es etwa für Schulsozialarbeit oder Sozialarbeit an Schulen immer kennzeichnend gewesen ist.

Der Ganztagschuldiskurs wird häufig recht verkürzend und selbstbezüglich geführt. Dieser Umstand verdeckt, dass es sich hierbei keineswegs um völlig neue Überlegungen und Entwicklungen, gewissermaßen um Pionierarbeit handelt. Vielmehr gibt es zum einen Vorläufer in der seit den 1960er Jahren immer wieder aufkommenden Debatte zur Ganztagschule, zum anderen ebenso in den zeitgleich laufenden Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule und den verschiedenen in diesem Kontext angestoßenen Projekten (wie die genannte Schulsozialarbeit, Schülerhilfen etc.). Zum zweiten gerät schnell aus dem Blick, dass die Ganztagschulentwicklung keineswegs im bildungs- und sozialpolitisch luftleeren Raum stattfindet. Vielmehr geht sie etwa einher mit der Etablierung zentraler Bildungsstandards und zentraler Leistungsprüfungen (Zentralabitur, jahrgangsspezifische Leistungsmessungen, Sprachstandserhebungen etc.), mit einer Verkürzung der Gesamtschulzeit auf zwölf Schuljahre, sowie mit einer nur randständig geführten schulpolitischen Diskussion um das gegliederte Schulwesen (bei der keine ernstzunehmenden Anzei-

chen für eine Abschaffung des gegliederten Schulwesens in Sicht sind). Die Ganztagschuldiskussion steht also insgesamt im Kontext einer Verstärkung der individuellen Leistungsorientierung in der Schule, gepaart mit einer Schulzeitverkürzung, die den individuellen Leistungsanspruch an die Schülerinnen und Schüler faktisch noch einmal erhöht. Parallel schreitet der Ausbau der ‚selbstständigen‘ Schule voran, inklusive verschiedener neuer Ansätze zur Finanzierung von außerunterrichtlichen Bildungsangeboten am Nachmittag, der gewollten Konkurrenz unter den Anbietern (Verpflichtung, den billigsten Anbieter einer Nachmittagsbetreuung auswählen zu müssen) sowie der Professionalisierung von Schulleitungen; vielleicht könnte man hier von ersten vorsichtigen Schritten einer Transformation von Schulen in Unternehmen sprechen, einschließlich der Verortung in einer Konkurrenzsituation um Schülerinnen und Schüler, die bei insgesamt abnehmender Kinderzahl und in der Konsequenz drohender Schulschließungen immer deutlichere Züge annimmt.

Schließlich vollzieht sich in wachsendem Maße – und durchaus auch unabhängig von der Ganztagschulentwicklung – die Hereinnahme von pädagogischem Personal in Schule, die keine Lehrkräfte sind (bspw. Bildungsassistenten oder Sozialpädagoginnen). Sieht man einmal von der Schulsekretärin und dem Hausmeister ab, dann war berufliches Handeln in Schule bislang weitgehend der Profession der Lehrer vorbehalten. Diese professionelle ‚Alleinherrschaft‘ ist mit der Ganztagschulentwicklung tatsächlich gebrochen. Dennoch und trotz der Betonung der Wichtigkeit der Relationierung formeller, informeller und nonformaler Bildungsprozesse ist die Dominanz der Lehrerverberufung in der Schule keineswegs in Frage gestellt. Zudem: Im Ganztagsbetrieb findet nicht selten eine klare Trennung zwischen den Feldern Unterricht und Ganztagsangebote statt und damit auch zwischen den Arbeitsfeldern von Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal; das Nicht-Lehrer-Personal ist hinsichtlich des Einflusses auf den gemeinsamen Schulalltag den Lehrkräften untergeordnet; von der Differenz der erheblich schlechteren Entlohnung für die geleistete Arbeit und der nicht selten unsicheren Beschäftigungsverhältnisse des Personals des Nachmittagsbereichs einmal ganz abgesehen.

Und mit Blick auf die Kinder, die zentral an der Ganztagschulentwicklung beteiligt sind, ist das Bild ebenfalls ambivalent: Für sie bedeutet Ganztagschule eine verlängerte Anwesenheit in Schule, vermehrte Gelegenheiten, Zeit mit Freundinnen und Freunden zu verbringen, neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und der Kontakte zu Erwachsenen, vermehrte Lern- und Förderangeboten etc. Die Verlängerung der Schulzeit bedeutet für sie aber auch eine Verlängerung des institutionellen Zugriffs auf ihren Alltag und auf ihre Lebensführung, verkürzt den Zeitraum, der ihnen – freilich begrenzt auf den Rahmen ihrer eigenen Ressourcen und Möglichkeiten – unabhängig vom Zugriff der Schule zur Verfügung steht. Tatsächlich werden mit dem Ausbau von Ganztagschulen und damit auch

dem Ausbau von außerunterrichtlichen Angeboten deutlich mehr Kinder im Rahmen öffentlich verantworteter Erziehung, Bildung und Betreuung erreicht als zuvor – ohne Zweifel ein sozialstaatlicher Ausbau. Es bleibt allerdings zu fragen, um welchen Preis und wen diese neuen Angebote tatsächlich erreichen. Denn der Ausbau von Ganztagsplätzen geht – jedenfalls in einigen Bundesländern – zeitgleich einher damit, dass an anderen Stellen, z. B. bei Angeboten der Hortbetreuung oder offenen Angeboten der Jugendarbeit, eine Verlagerung von Ressourcen in Richtung Schule stattgefunden hat. So wurde z. B. in NRW ein Großteil der Hortplätze aufgelöst bzw. in den Ganztagsschulkontext integriert, was, sofern die Angebotsqualität gesichert wäre, an sich kein Problem bedeuten müsste. Allerdings richteten sich Teilbereiche des Hortangebotes speziell an sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche bzw. deren Familie. Mit der Verlagerung dieser Betreuungen in den Schulbereich wurde die Quantität insgesamt erhöht und eine am Bedarf orientierte, flächendeckende Betreuung und gegebenenfalls Förderung aller Kinder, deren Eltern Interesse angemeldet haben, angestrebt. Eine spezifische Förderung bestimmter Schülergruppen, die unter sozialen Benachteiligungen den Schulbesuch absolvieren müssen, unterbleibt jedoch nicht selten. Diese (zumindest in Teilbereichen) soziale Schieflage bei der Einrichtung von Ganztagsangeboten verschärft sich z. T. noch dadurch, dass eine Kostenbeteiligung der Eltern, häufig ohne einen angemessenen öffentlichen Ausgleich, für das Ganztagsangebot nicht unüblich ist.

Die Beurteilung der aktuell stattfindenden Entwicklungen, so das Fazit dieses kurzen Überblicks, kann nicht eindeutig ausfallen. Weder lässt sich die aktuelle Ganztagsschulentwicklung als die Eröffnung umfassender Optionen für die Schülerinnen und Schüler und für die institutionell Beteiligten interpretieren noch einfach als ‚Unterjochung‘ der ansonsten ‚freien und ungebundenen‘ jungen Menschen unter den nur formierenden und die Selbstentfaltungsmöglichkeiten begrenzenden Einfluss der Schule. Trotz erster empirisch begründeter Hinweise lässt sich (jenseits von Einzelergebnissen) die Entwicklung von Ganztagschule derzeit kaum seriös beurteilen. Es fehlen (noch) flächendeckende Ergebnisse, wieweit die genannten Intentionen sich umsetzen und welche Folgen die ganztägige Umgestaltung von Schulen für die Beteiligten haben, zuallererst für die Schülerinnen und Schüler, dann für die Lehrerinnen und Lehrer wie für die sozialpädagogischen Fachkräfte. Und nicht zuletzt ist keineswegs hinreichend ausgelotet, was die Ganztagsschulentwicklung für die gesamtgesellschaftlichen Relationierungen zwischen Schule und den weiteren Institutionen des Bildungs- und Sozialbereichs einerseits wie auch zwischen Schule, Eltern und Schülerinnen und Schüler andererseits bedeutet.

Das Bild, das sich aktuell von der Ganztagsschulentwicklung zeichnen lässt, ist also eher uneindeutig und zwiespältig: Zwar ist eine fast schon rasant zu nennende Weiterentwicklung von Schule belegbar; und die Dynamik, die sich hier



entfaltet, ist sicherlich nicht zu unterschätzen. Zugleich setzen sich aber Beharrungskräfte durch, die einen der zentralen Stützpfeiler des deutschen Bildungssystem, die hoch-selektive Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen, sichern wollen. Ungeachtet der mit dem Ganztagsdiskurs einhergehenden Integrationsversprechen scheinen sich in diesem Aspekt keine bedeutsamen Veränderungen zu vollziehen. Die Ganztagsschulbewegung der 1960er und 1970er Jahre stellte demgegenüber Ganztagsschule in den Zusammenhang mit dem Ausbau von *Gesamtschulen*. Eine ähnliche Koppelung von ganztägiger Beschulung der Kinder bei gleichzeitiger Abschaffung (oder wenigstens Abmilderung) der schulischen Selektion findet derzeit nicht statt; allenfalls eine Abfederung etwa durch nachmittägliche Förderangebote. Die Weiterentwicklung von Schulen zu Ganztagsschulen hat hier also eine deutliche Grenze. Es wird kritisch zu beobachten sein, ob sich die Ganztagsschulentwicklung nicht als eine Art Befriedungsstrategie herausstellt für das aufgrund seiner selektiven Wirkung in die Kritik geratene bundesdeutsche Schulsystem.

Die nachfolgenden Beiträge versuchen hier, einige Linien aufzunehmen und den bislang eher samtweich geführten Diskurs zu forcieren.

## Zu den Beiträgen im Einzelnen

Der erste Beitrag des Themenschwerpunktes kritisiert aus einer ungleichheitskritischen und sozialpolitischen Perspektive eine zentrale Legitimationsfigur des aktuellen Ganztagsschuldiskurses: diese Schulform sei geeignet, so wird erwartet, produktiver mit der sozialen Heterogenität der Schülerschaft umzugehen und ein höheres Integrationspotenzial freizusetzen. Demgegenüber kritisiert *Joachim Schroeder* zunächst die Verkürzung sozialer Ungleichheit auf den Topos der Bildungsbenachteiligung. Verarmung und Zuwanderung gehen sehr häufig mit sozialen Spaltungen und der Marginalisierung ganzer Sozialräume einher, sind also nicht primär Folge des dreigliedrigen Schulsystems, mithin schon gar nicht durch die Einführung von Ganztagsschulen zu beheben. Zugespitzt wird die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Schulsystem durch die Konzentration auf die Vermittlung kulturellen Kapitals und die Verschleierung der Bedeutung, die dem sozialen Kapital für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zukomme. Eine reflexive Strategie der Unterstützung von marginalisierungsbedrohten Schülerinnen und Schülern könne weder mit appellativen Programmen der Familienstärkung begegnet werden noch allein mit einem intensiveren Einbau der Jugendhilfe an solchen Schulen. Stattdessen gehe es darum, den institutionenfixierten Blickwinkel abzulegen und als Kooperationspartner für Ganztagsschulen nicht allein an die Jugendhilfe oder die Sonderpädagogik zu denken. Darüber hinaus und vor allem gehe es darum, den Jugendlichen Kontaktfelder auch zu solchen

Erwachsenen wie Organisationen zu erschließen, die nicht Teil des schulischen Gefüges sind, um ihnen auf diese Weise nutzbare soziale Beziehungen zu verschaffen und zugleich die kulturelle Dominanz der ‚Bildungsbürgerschule‘ zu durchbrechen.

Im Beitrag von *Karin S. Amos* wird Schule als ein basales Regulativ gesellschaftlicher Mitgliedschaft herausgestellt. Die Frage nach einer Formveränderung dieses Regulativs durch die Ganztagschulentwicklung stellt den roten Faden ihrer Argumentation dar. Die öffentliche Schule spiele, so markiert die Autorin den Ausgangspunkt ihrer weiteren Überlegungen, eine wesentliche Rolle bei der (staatlichen) Gestaltung gesellschaftlicher Mitgliedschaftsverhältnisse: Historisch könne dies auf die Formel gebracht werden kann, dass sich im Erzieher-Zögling-Verhältnis das Staat-Bürger-Verhältnis präfiguriert. Mit der Durchsetzung des modernen Nationalstaats wird mit dem staatlichen Erziehungswesen (Schule) eine Institution geschaffen, die entlang der aufklärerischen Tradition auf die ‚Entwicklung‘ der Gesellschaft und des Subjekts zielt. Entlang dieser Legitimationsfigur (Metanarration) rückt das meritokratisch begründete Leistungsprinzip in den Vordergrund und dethematisiert Aspekte der ungleichen sozialen Herkunft. Anhand eines Vergleichs von Begründungsdokumenten zur Ganztagschule aus den 1960er Jahren mit aktuellen Verlautbarungen lässt sich zunächst, so die Autorin, eine gemeinsame Begründungsfigur feststellen: ‚Erschließung des Humankapitals in einer internationalisierten Wissensgesellschaft‘. Ein markanter Unterschied besteht jedoch darin, dass die Bildungsexpansion der 1960er Jahre neben wirtschaftlichen Überlegungen zwei weitere Diskursfiguren hervorhob: Chancengleichheit und Demokratisierung; beide spielen heute keine Rolle mehr. Dagegen sei nun der dominante Fokus der des Wettbewerbs um Leistung, Wissen und Können. Gesellschaftliche Mitgliedschaft wird nun zweifach konstituiert: als Verkopplung von Staatsbürgerschaft *und* individuellem Leistungserfolg.

Der zentrale Effekt der Ganztagschulentwicklung bestehe, so die These des Beitrags von *Fritz-Ulrich Kolbe* und *Sabine Reh* in einer doppelten Grenzverschiebung des Schulischen: ‚nach außen‘ wie nach ‚innen‘. Auf der Basis von diskursanalytischen und empirischen Befunden wird dargelegt, dass in den politischen wie pädagogisch-praktischen Begründungsfiguren der deutschen Ganztagschuldiskussion reformpädagogische Überlegungen einen wesentlichen, wenngleich nicht kritisch-reflexiv eingeholten Stellenwert einnehmen. Eine Grenzverschiebung ‚nach außen‘ entfaltet sich dahingehend, als Schule nun nicht mehr nur als Unterrichtsraum, sondern als umfassende Lebenswelt, gar als sorgende und Halt gebende Gegenwelt konzipiert wird und mit einer bemerkenswerten Abwertung der Familien einhergehe. Nach ‚innen‘ wird die Grenzverschiebung markiert durch ein sich veränderndes Bild von den Heranwachsenden. Die Orientierung an der ‚Schülerpersönlichkeit‘ und nicht mehr so sehr an der ‚Schülerrolle‘ führe

zu stärker individualisierten Lernarrangements, die sich zudem über den Unterrichtsanteil hinaus auch z. B. auf die in der Schule verbrachte Freizeit beziehe und darin veränderte Subjektivierungsformen freisetze. Kennzeichnend ist also eine stärkere Individualisierung, die sich als Zumutung zur Selbstständigkeit erweisen könne und hohe Anforderungen an die Subjekte stellt. Die spezifische Ambivalenz dieser Entwicklung liegt nun darin, dass Ganztagschule einerseits Kindern in anregenden und förderlichen Lernumgebungen selbständige(re)s Lernen ermöglichen kann, ihnen andererseits aber auch die Verantwortlichkeit für das eigene – erfolgreiche – Lernen aufzulasten droht.

Wohl keine Schulform ist im gesellschaftlichen Bewusstsein so umstandslos und weitgehend kritikfrei anerkannt wie die Grundschule: harmonisch, reformfreudig, politikfrei, inklusiv. Dieser ‚Mythos Grundschule‘ wird nicht zuletzt durch zwei aktuelle Reformentwicklungen, die *Heike Deckert-Peaceman* in ihrem Beitrag analysiert, in Frage gestellt: die Entwicklung von Ganztagsgrundschulen bzw. ganztägigen Angeboten an dieser Schulform sowie Veränderungen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Auch in der Entwicklung von Ganztagsgrundschulen zeichnet sich eine spezifische Spannung ab, die die Einführung von Ganztagschulen generell zu begleiten scheint: auf der einen Seite reformpädagogisch inspirierte Hoffnungen auf einen ‚ganzheitlichen‘ und rhythmisierten Unterricht, auf der anderen Seite die Realität eines primär sozial- und wirtschaftspolitischen Überlegungen folgenden Umbaus zu einer stärker leistungsorientierten Vormittagschule mit angebotsförmig gekoppelten nachmittäglichen Betreuungsarrangements, die (in erster Linie) den Müttern einen kalkulierbareren Zugang zum Erwerbsarbeitsmarkt verschafft. Auf diese Weise bildet sich eine neue Spaltungslinie in eine Unterrichtsschule für alle am Vormittag, die entlang verstärkter Leistungserwartungen operiert, und in einen nachmittäglichen Bereich für den Teil der Kinder, die spezifische Förderung und Betreuung benötigen. Ähnliche Muster zeichnen sich für die zweite ‚Reformbaustelle‘ ab, den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Eine markante Entwicklung ist hier die Deregulierung des Eingangs in die Grundschule im Zeitraum zwischen fünf und acht Jahren, die zur Vorverlagerung der für die Grundschule typischen Ambivalenz von Fördern und Auslesen bereits an den Schulanfang führe. Durch den früheren Eintritt von Kindern in den Elementarbereich und den Ausbau ganztägiger Schulformen verstärkt sich zudem die institutionelle Einbindung von Kindheit und führe in der Ganztagsgrundschule zu einer verstärkten Orientierung an formalem Lernen.

Im Fokus des Beitrags von *Gabriele Nordt* und *Charlotte Röhner* steht die Frage nach der Qualität der Hausaufgabenbetreuung in der offenen Ganztagschule, die ja zahlenmäßig die dominante Ganztagschulform darstellt. Mit der Verlagerung der Hausaufgabenbetreuung in den schulisch strukturierten Nachmittag ist bildungspolitisch die Intention verbunden, auf diesem Wege insbesondere die

schulischen Leistungen von sogenannten Risikoschülerinnen und -schülern zu fördern. Die Autorinnen kommen auf der Basis eines Forschungsprojekts zu sehr ernüchternden Ergebnissen: Die Hausaufgabenerledigung (wie zu erwarten begleitet durch nicht dafür qualifizierte und kostengünstige Kräfte) behält ihren hohen Ritualcharakter und wird weiterhin ‚jobmäßig‘ betrieben, der Lerntypus bleibt reproduktiv, Aufgaben werden als fremdbestimmt wahrgenommen, das Setting als hochgradig reglementiert und den Schülerinnen und Schülern bleiben kaum Spielräume für selbstreguliertes Lernen. Tradiert werden also zentrale Merkmale der Hausaufgabenerledigung wie an der Halbtagschule, ein Qualitätszuwachs in der schulischen Lernkultur sei (angesichts der gegenwärtigen Praxis) nicht erwartbar.

Einen (partiellen) Perspektivenwechsel nimmt *Uwe Hirschfeld* im letzten hier vorgelegten Beitrag vor. Er diskutiert die ‚Politik der Ganztagschulentwicklung‘ weniger aus einem institutionellen oder pädagogischen Blickwinkel, sondern interpretiert sie als einen der Bausteine in einer sich abzeichnenden postfordistischen Regulationsweise. Im Rekurs auf Gramsci pointiert er drei Bedeutungsgehalte, die dem Bildungssystem in der Formierung eines neuen ‚hegemonialen Blocks‘ zukomme: *erstens* in ökonomischer Perspektive angesichts sich verändernder Produktivkraftentwicklungen die angemessene Qualifikation von Arbeitskräften – die Vermittlung einer traditionellen Basisqualifikation wird abgelöst durch lebenslanges Lernen sowie durch Formen des Kompetenzerwerbs auch in nonformalen und informellen Arrangements (was Hirschfeld als ‚lebensbreites‘ Lernen kennzeichnet); *zweitens* in gesellschaftsregulativer Hinsicht die Vermittlung entsprechender ‚ethisch-politischer‘ Verkehrs- oder Subjektivierungsformen – die ‚Meta-Lernaufgabe‘ charakterisiert der Autor als „verwertungsorientiertes Selbstmanagement von Bildungsprozessen“; zum *dritten* sei Bildung das Feld, auf dem über diese beiden Merkmale besonders heftig gestritten werde – als kritische Perspektive pointiert Hirschfeld zweierlei: keine weitere Polarisierung von ‚niederer‘ und ‚höherer‘ Bildung in der und durch die Ganztagschule, sowie die Rekonzeptualisierung von Schule als „Ort des Eigensinns und der produktiven Irritation.“

## Die Redaktion



Joachim Schroeder

## **Ganztagschulen und die ‚Bruchkanten‘ der Gesellschaft**

---

Die forcierte Ausweitung der Ganztagschulen in Deutschland beruht u. a. auf der Behauptung, mit einer solchen Form der Schulorganisation könne pädagogisch ‚gerechter‘ als bislang auf die Heterogenität der Schülerschaft reagiert und insbesondere einer Marginalisierung benachteiligter Kinder und Jugendlicher entgegen gewirkt werden. Mit der Einführung von Ganztagschulen ist das Versprechen verknüpft, dadurch ‚Schulen für alle‘ zu schaffen, die, ausgestattet mit mehr Zeit und mehr Ressourcen, in der Lage seien, die Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern zu verhindern. Aus kultur- und raumsoziologischen Perspektiven erweisen sich solche Verheißungen jedoch als naiv und trügerisch, denn auch Ganztagschulen werden eher von den Wirkkräften gesellschaftlicher Spaltung erfasst, als dass es ihnen gelänge, sich diesen zu entziehen. Gleichwohl lassen sich Vorschläge unterbreiten, wie auch Kinder und Jugendliche in riskanten Lebenslagen schulisch wirksam gefördert werden können.

### **Ganztagschulen im ‚geteilten Raum‘**

Gesellschaftliche Verarmungs- und Zuwanderungsprozesse führen sehr häufig zu einer markanten sozialräumlichen Segregation, deren Wirkungen sich Schulen – auch wenn sie in Ganztagsform organisiert werden – nicht so einfach entziehen können (Schroeder 2002). Denn es gibt bekanntlich städtische Viertel oder ländliche Regionen, in denen fast ausschließlich Menschen ohne jegliche Aussicht auf einen Arbeitsplatz wohnen, in denen Migranten vorwiegend unter sich leben oder – und dann wird es besonders brisant – in denen sozial ausgegrenzte und kulturell verunsicherte Bevölkerungsgruppen in Verteilungskämpfen um knappe materielle Ressourcen konkurrieren müssen. Die Sozialraumforschung hat es schon so oft belegt: Bezogen auf Indikatoren wie Arbeit, Wohnen, Bildung, soziale Versorgung sowie Zu- und Abwanderung gelingt es in den Quartieren und Kommunen unterschiedlich gut, die Bevölkerung zu integrieren, sozial zu sichern und Teilhabechancen zu eröffnen. Die Ursachen für solche strukturellen Verwerfungen sind im Negativimage mancher Stadtteile und der schwachen Lobby

im kommunalen Verteilungskampf, der Monostruktur des Wohnraums mit überwiegend kleinen Wohnungen und der mangelhaften Infrastruktur in den Bereichen Bildung, Kinderbetreuung und Freizeitgestaltung zu sehen (Alisch/Dangschat 1998; Straßburger 2001; Schönig 2007).

In Deutschland werden Bildungsbenachteiligungen fast ausschließlich im Zusammenhang mit der Gliedrigkeit des Schulsystems diskutiert. Aus einer sozialräumlichen Perspektive erweitern sich solche Systemdebatten jedoch zu Fragen nach den lebensweltlichen Verhältnissen, in denen die Menschen wohnen und in die Institutionen eingebettet sind. Die soziale Verelendung von Stadtteilen und ganzen Landstrichen ist wahrlich nicht Folge der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems, sondern Konsequenz einer entsprechenden Wohnbau-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik. Die sozialräumliche Konzentration benachteiligter Kinder ist zudem eine Auswirkung der Weigerung bürgerlicher Familien, in solchen Stadtteilen zu bleiben oder dort hinzuziehen. In der Sozialforschung wird darauf hingewiesen, dass der wichtigste Grund für den Wegzug von Mittelschichtfamilien deren Wahrnehmung und Bewertung der lokalen ‚Kultur im öffentlichen Raum‘ ist: Wie sieht es auf der Straße und auf den Plätzen aus? Gibt es genug und attraktive Spielplätze, Freizeiteinrichtungen, Grünanlagen? Gilt das Viertel als sicher? Ist es verkehrsberuhigt? Die Sorge um die Schulbildung der Kinder und die Kultur der Nachbarschaft seien die beiden wichtigsten Wirkungskräfte in der wachsenden sozialräumlichen Spaltung (Häußermann et al. 2004).

Was in den USA als *white flight* bezeichnet wird (Wegzug weißer Familien, wenn schwarze Familien zuziehen), kennen wir in Deutschland als schichtbezogene ‚Flucht‘ der Angehörigen des bürgerlichen Milieus ebenso. Und auch Einwandererfamilien ziehen in ‚bessere‘ Stadtteile, sobald sie es sich leisten können. Das heißt: Die Verknüpfung von sozialräumlicher Segregation und Schüleraufkommen lässt sich bildungspolitisch so gut wie nicht lösen: Wird das Prinzip der wohnortnahen Beschulung beibehalten, so bedeutet dies für arme wie reiche Kinder und Jugendliche, dass sie weiterhin in den Schulen ihrer jeweiligen Parallelgesellschaften unter sich bleiben werden. Wird die freie Schulwahl eingeführt, wählen Mittel- und Oberschichteltern – mit und ohne Migrationshintergrund – gewiss nicht die in den sozialen Randvierteln gelegenen Bildungseinrichtungen, so gut diese in ihrer pädagogischen Arbeit auch sein mögen, sondern sie ziehen um oder bringen ihre Kinder in andere Einrichtungen, bevorzugt in die wachsende Zahl neu gegründeter Privatschulen. Diese legen im allgemeinen Wert darauf, dass sie keine Eliteschulen sein wollen, die meisten nehmen auch sozial benachteiligte Schüler auf. Privatschulen erwarten aber von den Eltern dasselbe wie öffentliche Schulen auch: So wird beispielsweise in einem 2007 erschienenen Bericht des STERN (Nr. 35) über die Flucht der Mittelschicht aus Problemvierteln, die stellvertretende Vorsitzende der Schulstiftung der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg, Annerose Steinke, folgendermaßen zitiert: „Uns ist das Ein-

kommen der Eltern egal. Wir wollen vor allem Eltern, die sich für die Schule engagieren.“ Den Kommentar des Journalisten hierzu finde ich ebenso bemerkenswert:

„Engagierte Eltern. Genau das ist die Bruchkante der Gesellschaft. Auf der einen Seite sind es die aktiven Eltern, die sich kümmern, ihre Kinder bewusst erziehen und nach Kräften fördern. Ihnen gegenüber sind die passiven, überforderten Eltern, die ihre Kinder einfach groß füttern, ihre Entwicklung laufen lassen und zufrieden sind, wenn die Kinder nicht kriminell oder schwanger werden. Engagement, das hört sich freundlich an. In Wahrheit ist Engagement das zuverlässige Ausschlusskriterium, der sichere Schutzwall der Mittelschicht. Damit bleibt die Unterschicht draußen“ (Wüllenweber 2007: 94).

Die „Bruchkante“ der Gesellschaft wird hier sicherlich treffend benannt – und sie wird in der abwertenden Beschreibung der Unterschichteltern in bürgerlicher Arroganz zugleich verfestigt. Zu einem Bildungs- und Schulkonzept, das Ausgrenzung bekämpfen will, gehört für mich auch die Aufgabe, zur Schaffung einer Kultur des Respekts sowie zu einer tiefgreifenden Neugestaltung sozialer Bezüge im Nahraum beizutragen. In dieser argumentativen Spur bewegen sich die folgenden Überlegungen.

## Ganztagsschulen und soziales Kapital

Bildung wird in der deutschen Tradition fast ausschließlich als das verstanden, was Pierre Bourdieu (1983) kulturelles Kapital nennt. Darunter fasst er sowohl die in Zeugnissen, Abschlüssen und Titeln gleichsam verobjektivierte formale Bildung, als auch Bildung wie sie sich in unseren Handlungen und in unseren Geschmäckern äußert, also ob wir den Opernbesuch oder das Fußballstadion wählen, ob wir Vollwertnahrung oder Fastfood bevorzugen, ob wir zum Buch oder zur Fernbedienung greifen usw. Diese Reduktion des Bildungsbegriffs auf die Aneignung bzw. Vermittlung von kulturellem Kapital produziert und reproduziert soziale Ungleichheit in vielerlei Hinsicht: Beispielsweise indem sie den Bildungsbegriff spaltet in eine ‚legitime‘ bürgerliche und eine ‚zweitklassige‘ Bildung für marginalisierte soziale Milieus. Sie nährt Illusionen der Chancengleichheit insbesondere jedoch durch die Verschleierung der Bedeutung, die dem sozialen Kapital für das erfolgreiche Absolvieren einer Bildungskarriere zukommt.

Ohne effektive familiäre und verwandtschaftliche Sozialbeziehungen, ohne die Unterstützung durch den Freundeskreis, ohne vielfältige informelle Kontakte ist es in einer auf Wettbewerb basierenden Gesellschaft kaum möglich, bildungserfolgreich zu sein. Über Perspektiven eröffnendes, für das eigene Fortkommen nützliches soziales Kapital verfügen ausgegrenzte Kinder und Jugendliche jedoch zumeist in doppelter Hinsicht nicht: Weder im verwandtschaftlichen Feld bzw.



bei den Peers ist es vorhanden, noch finden sie es in ihren lebensweltlichen Verhältnissen, weil es dort keine oder nicht genug Vereine, Kultureinrichtungen oder Spielplätze gibt. Wer kümmert sich um benachteiligte Kinder und Jugendliche, wer ist für sie in unserer Gesellschaft zuständig bzw. fühlt sich für sie verantwortlich? Auf diese Fragen werden gebetsmühlenartig immer die zwei selben Antworten gegeben: Erstens, die Familien – die es in die Pflicht zu nehmen gälte; zweitens, die institutionalisierten Stützsysteme – die ausgebaut und mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden müssten.

Viele, vermutlich die meisten jungen Benachteiligten sind jedoch de facto auf sich alleine gestellt. Appelle und Programme zur Stärkung der Familien greifen deshalb völlig zu kurz. Vielmehr ist darauf zu achten, dass es den betroffenen Kindern und Jugendlichen in den schulischen und sozialpädagogischen Angeboten möglich wird, neue quasi-familiäre Beziehungen zu knüpfen und zu erproben. Wo Familie gestärkt, entlastet oder ersetzt werden muss, da wird jedoch bislang fast ausschließlich auf die Jugendhilfe gesetzt und man greift vorwiegend auf die professionelle Sozialpädagogik zurück, obwohl bekannt ist, dass deren Hilfeleistungen im lebensweltlichen Zusammenhang und weiteren biografischen Verlauf der jungen Leute nur sehr bedingt anschlussfähig sind. Denn die professionelle Jugendhilfe ist allenfalls zu Bürozeiten und an Werktagen, weder an den Wochenenden noch in der Urlaubszeit abrufbar, mehr noch, sie bricht – und dies jäh – ab, wenn die Mädchen und Jungen die Schulzeit beenden oder die Volljährigkeit erreichen. Familienersatz kann meines Erachtens nicht im institutionellen Gefüge gefunden werden, sondern nur im alltäglichen sozialen Umfeld. Es ist somit äußerst fragwürdig, die Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher mit zusätzlichen pädagogischen Maßnahmen unter Zuhilfenahme von Fachleuten aus erzieherischen, bildenden, betreuenden und beratenden Einrichtungen zu versuchen, vielmehr muss es vor allem darum gehen, die jungen Leute vor dem schieren Ausgeliefertsein an Institutionen, Sachzwängen und vermeintlich zwingenden Abläufen zu bewahren und Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie zur raschen und verlässlichen Erweiterung privater sozialer Bezüge beitragen.

Gerade ausgegrenzte Heranwachsende sind angewiesen auf tragfähige soziale Beziehungen mit Menschen, die nicht dem eigenen Milieu oder derselben Altersgruppe angehören. Solche Vertrauenspersonen finden ‚arme‘ Kinder und Jugendliche nun mal nur im Bildungsbürgertum, dessen Mitgliedern jedoch zumeist die Kompetenzen fehlen, außerhalb institutioneller Kontexte angemessen mit ‚diesen‘ jungen Leute umzugehen. Schul- und sozialpädagogische Einrichtungen können viel dafür tun, entsprechende Begegnungen anzubahnen, zu begleiten und zu reflektieren. Sich auf solche Beziehungen einzulassen, erfordert erhebliche Lernprozesse auf beiden Seiten. Bildungskonzepte sind mithin so auszulegen, dass ausgegrenzte Kinder und Jugendliche lernen können, soziales Kapital ‚zu erwerben‘ – deshalb Vorsicht mit Forderungen nach dem Ausbau von Ganz-

tagsschulen oder/und der Ausweitung sozialpädagogischer Angebote, die die Chancen von jungen Leuten noch mehr schmälern, andere Erwachsene als Pädagoginnen und Pädagogen aller Art kennenzulernen. Zu bevorzugen wären dagegen Bildungsangebote, in denen diese Kinder und Jugendlichen Leute kennenlernen können, die sich nicht mit ihnen beschäftigen, weil sie dafür bezahlt werden oder mit denen man ‚unglücklicherweise‘ verwandt ist, sondern die sich um einen kümmern und zwar längerfristig und verbindlich, weil sie erkannt haben, dass die tätige, engagierte und ganz praktische Auseinandersetzung mit den Lebensproblemen junger Benachteiligter ein Weg ist, das Bildungsbürgertum aus seiner selbstverschuldeten ‚Borniertheit‘ zu entlassen.

## **Ganztagsschulen und kulturelle Dominanz**

Was Bildung ist, was Bildungseinrichtungen vermitteln sollen, was in den staatlichen Lehrplänen oder in den pädagogisch erzeugten Wochenplänen und Arbeitsblättern steht, was die Lehrmittelindustrie als Bildung verkauft, auch was an den Hochschulen gelehrt wird, ist eine in Theorie und Praxis durch und durch bürgerlichen Werte- und Lebensordnungen verpflichtete Veranstaltung. Kulturoziologische und ethnographische Untersuchungen zur Unterrichtskultur belegen immer wieder neu, dass wir im formalen, non-formalen und informellen Bildungssystem allen ein und dieselbe allgemeine Bildung bieten (Wenning 1999, Bourdieu 2001, Weber 2003). Diese orientiert sich an den Lebensentwürfen und Bildungsbedürfnissen der gesellschaftlich dominierenden Gruppe – also dem Bildungsbürgertum. Es ist ein nicht zu unterschätzendes Verdienst der Sonder- oder Sozialpädagogik, unermüdlich darauf hinzuweisen, dass unser Bildungswesen, unsere Kultureinrichtungen, selbst unsere Hilfesysteme nicht nur durch ihre äußere Organisation ausgrenzend wirken, sondern auch in ihrer inneren Verfassung dazu tendieren, soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität unerbittlich zu nivellieren und dem bürgerlichen Habitus anzugleichen. Weshalb soll in Ganztagschulen gelingen, woran die Halbtagschulen permanent scheitern, sich nämlich in ihren Inhalten, Methoden und Haltungen von diesem „Annäherungskonzept“ (Klein 1990) zu lösen? Wird denn eine ‚Ganztagschule für alle‘ wirklich frei sein von einem ‚heimlichen Lehrplan‘? Wie sichert diese ab, dass sie über ihre Wochenpläne und Arbeitsblätter, Morgenkreise und Unterrichtsrituale, Beratungsangebote und Kooperationsbeziehungen nicht das tut, was Schule und auch die Kinder- und Jugendhilfe immer tun: Heranwachsende auf bürgerliche und mittelständische Wertvorstellungen und Lebensentwürfe zu formatieren?

Mit der Zielsetzung, künftig in den internationalen Schulvergleichsstudien merklich besser abschneiden zu wollen, um solchermaßen mit der Ganztagschule den ‚PISA-Schock‘ der deutschen Gesellschaft zu therapieren, wird der Fokus weiter-

hin auf die Vermittlung von kulturellem Kapital als schulisch definierter bürgerlicher Bildung gelegt. Verstärkt wird diese Sichtweise zudem durch die an die Jugendhilfe gerichtete Ermahnung, sich „erst einmal *über ihren* Bildungsauftrag klar [zu] werden“ (Spieß/Stecklina 2005: 15). In dieser zeitlichen Ausdehnung der Sozialpädagogik im Kinder- und Jugendalter, in ihrer räumlichen Ausweitung in die Schule hinein und in ihrer inhaltlichen Erweiterung in die Bildungsarbeit versuche die Jugendhilfe eine dreifache Defizitzuschreibung zu überwinden, der sie traditionell unterliege,

„und zwar in Bezug auf die Lebenssituation und/oder das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (Jugend als problematische/problemverursachende Lebensphase), die Aufgabenbereiche der Sozialpädagogik (*Nothilfe/Jugendhilfe*) und die mangelnde Leistungsfähigkeit der Schule (Lernanstalt/Selektionsinstanz)“ (Coelen 2004: 249).

Es mag als professioneller Fortschritt erscheinen, wenn sich die Sozialpädagogik als Bestandteil eines organisatorischen Netzes zur Vermittlung von Bildung im Verbund formeller, non-formeller und informeller Lernorte versteht, und die Ganztagschulen als hervorragende Organisationsform zur Umsetzung eines solchen Konzepts begreift (vgl. Braun 2005: 56). Dies würde jedoch für Schulen unter anderem bedeuten, die Diversifizierung des dort tätigen Personals konsequent voranzutreiben (Hiller 2005). Denn aus der Sicht benachteiligter Kinder und Jugendlicher sehen Erwachsene, an denen man sich orientieren könnte, weil sie in ähnlich komplizierten Lebenslagen zurecht kommen wie die eigene Familie und kaum andere Ressourcen haben als man selbst, anders aus als Lehrerinnen und Lehrer, wohl auch anders als Schulpsychologen und Sozialpädagoginnen. Bildungsangebote haben somit einerseits darauf zu zielen, auf allen Schulstufen die Kontaktaufnahme und die Zusammenarbeit zwischen beispielsweise Sonderschülern und anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen konsequent zu erhalten und auszubauen sowie für zeitlich befristete Vorhaben Kleinlehraufträge an Eltern, Übungsleiter, Künstler, Artisten, Handwerker zu vergeben. Andererseits wären Ganztagschulen als zwar wichtiger und verlässlicher, aber eben nur als *Bestandteil* eines kommunalen Bildungsraumes zu konzipieren. Dann müssen Schülerinnen und Schüler nicht mehr unbedingt am schulisch vorgehaltenen Ergänzungsprogramm teilnehmen, wenn sie dasselbe in Vereinen, außerschulischen Institutionen aber auch in kommerziellen Einrichtungen wie beispielsweise den Volkshochschulen erlernen können; ebenso würden kulturelle Angebote aber auch Jobs anerkannt, die von mindestens gleicher Qualität sind wie das, was die Schule bieten kann, und wenn der Nachweis geführt wird, dass regelmäßige Teilnahme erfolgt.

## **Ganztagsschulen und das Beschäftigungssystem**

Das deutsche Bildungssystem hat bekanntlich nicht nur ein gravierendes Problem, Jugendliche zu einem schulischen Abschluss zu führen, sondern selbst für junge Leute, die einen Schulabschluss erworben haben, stellen sich zudem erhebliche Schwierigkeiten, einen beruflichen Anschluss zu finden. Soziale Selektion findet in einer dramatischen Weise am Übergang von der allgemein bildenden Schule in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem statt. Die deutschen Ganztagsschulprogramme kennzeichnet eine verengte Fokussierung auf Schulstufen und Schulformen: Manche Bundesländer setzen auf die Primar-, andere auf die Sekundarstufe, wieder andere stärken einzelne Schultypen, alle konzentrieren sich jedoch auf das allgemein bildende Segment. Eine Ganztagsschulstrategie, die auf eine konzeptionelle und organisatorische Verdichtung der Schnittstellen zwischen allgemein- und berufsbildenden Stufen und Bildungsgängen zielt, findet sich nirgendwo (KMK 2004). Dem liegt die naive Ansicht zugrunde, dass mit einer qualitativ hohen allgemeinen Bildung die Grundlagen für einen erfolgreichen beruflichen Werdegang gelegt würden. Nur so ist es zu erklären, dass die Ganztagsschulkonzepte ausschließlich auf die Klassen eins bis neun bzw. zehn fokussiert sind und mittels Zuhilfenahme sonder- und sozialpädagogischer Ressourcen sowie mit einer massiven Frühförderung im Kindergarten die solide Grundbildung sichern möchten – unter unverantwortlicher Vernachlässigung der schulisch-beruflichen Anschlussprobleme, die Jugendliche haben. Bildungskonzepte zur Verzahnung von Ganztagsschulen mit beruflichen Bildungsgängen fehlen in Deutschland völlig.

Mir scheint, dass die an erschwerten Lebenslagen orientierte Schulentwicklung immer dann besonders gut gelingt, wenn Kooperationen zwischen Schulen und dem Erwerbssystem zustande kommen. Die spannendsten ‚Ganztagsschulen‘ sind meines Erachtens dort entstanden, wo man sich systematisch mit den Problemen des erschwerten Übertritts in die Arbeitswelt von benachteiligten Jugendlichen befasst: Produktionsschulen, Schülerfirmen, Jugendschulen, integrierte Kooperationsklassen von Sonder-, Haupt- und Berufsschulen (Schroeder 2006). Durch die systematische Annäherung allgemein bildender Schulen an die Arbeitswelt sind gleichsam ‚unter der Hand‘ Ganztagsschulen entstanden, weil das gewählte Schulkonzept einen ganztägigen Betrieb erforderlich macht: Da sind nicht nur in den Praxisfirmen achtstündige Arbeitstage zu absolvieren, sondern auch die Unterrichtszeit wird diesem Zeitmuster angepasst. Und statt das Jahr zerstückelnde Schulferien gibt es lediglich Betriebsferien im Sommer, was vor allem Jugendlichen, die wenig mit ihrer Freizeit anzufangen wissen, sehr entgegen kommt. Allgemein bildende Schulen sind dann nachweislich in der Förderung benachteiligter Jugendlicher erfolgreich, wenn sie ihren bis in die Abschlussklassen vornehmlich kindorientierten, unterfordernden und überbehütenden Unterricht,

der zumeist auf spielerischen Methoden beruht und im Bearbeiten von Arbeitsblättern besteht, in Auseinandersetzung mit den realen Erfordernissen der Arbeitswelt curricular und didaktisch neu justieren. Hierzu ist im letzten Jahrzehnt im Sonder- und Hauptschulbereich beachtliches entstanden: In vielen Bundesländern sind die Lehrpläne für diese Schulformen durch eine klare Orientierung am faktischen Alltag junger Benachteiligter gekennzeichnet; vielerorts wurde das Fach Arbeitslehre auf randständige Lebenswelten bezogen überdacht; es sind etliche innovative Konzepte für eine angemessene berufliche Vorbereitung benachteiligter Schülerinnen und Schüler entwickelt worden; wöchentliche Praxistage in Berufsschulen oder Betriebspraktika werden häufiger und länger, zudem besser begleitet durchgeführt; neben einer Orientierung an den klassischen Ausbildungsberufen wird zunehmend auch auf den Übertritt in den informellen Sektor und in Jobs vorbereitet. Es wäre unverantwortlich, wenn diese pädagogischen Bausteine, die in den viel geschmähten ‚Restschulen‘ entwickelt und sehr erfolgreich implementiert wurden, der Ganztagschule ‚für alle‘ wegen geopfert würden.

Aus solchen Überlegungen folgt zwingend der dringende Rat, in Ganztagschulen nicht lediglich auf Kooperationspartner in der Jugendhilfe und Sonderpädagogik zu setzen – was allenfalls zu einem Mehr an Sozialpädagogen und Psychologen, an Förderkursen in Deutsch und Mathematik, an Maßnahmen für die Abschlussvorbereitung und Trainingskursen zur Gewaltprävention, an Judo- und HipHop-Angeboten führt –, sondern auch und vor allem die Nähe zum berufsbildenden System zu suchen. Dann gilt es Handwerksmeister in das multiprofessionelle Team zu integrieren, sich mit Werkstattleitern und Personalchefs pädagogisch zu verständigen, lokale Arbeitsmarktanalysen durchzuführen, für manche Jugendliche Arbeits Erlaubnisse zu erwirken usw. All dies zählt bislang in Deutschland nicht zu den schulischen Standards – Ganztagschulen haben vermutlich noch am ehesten die Möglichkeiten, sich in der angedeuteten Weise weiterzuentwickeln.

## **Ganztagschulen und die Medien**

In Ressourcen orientierten Perspektiven wird immer wieder darauf hingewiesen: Sowohl ausgegrenzte individuelle Lebenslagen als auch marginalisierte Sozialräume sind durch mehr als ihre Defizite definiert. Gerade in sozialen Brennpunkten entstehen die spannendsten pädagogischen Innovationen und ‚alternativen‘ Bildungsangebote, über die es lohnt, zu berichten. Hier sind auch die Medien gefragt, doch deren Vorgehensweise ist ambivalent. Denn in ihrer Berichterstattung über Armut bzw. Migration konzentrieren sich diese zumeist auf die angeblich katastrophalen Verhältnisse in schwierigen Wohnvierteln. Die Presse ist in einem erheblichen Maße beteiligt, das Bild zu reproduzieren, dass

es äußerst schwierig sei, in sozialen Brennpunkten die Vermittlung von Bildung gut zu organisieren. Die Medien können und müssen jedoch dazu beitragen, das Thema Ausgrenzung entsprechend der gesellschaftlichen Realität zu platzieren und einen Blickwechsel hin zur angstfreien Betrachtung von Unterschiedlichkeit zu ermöglichen. Lassen sich die Medien vom hegemonialen Diskurs der Mehrheitsgesellschaft dominieren oder fördern sie diesen sogar noch wissentlich durch eine meinungsmachende, polemische Berichterstattung gegen Minderheiten, tragen sie zur Zersplitterung und Polarisierung der Gesellschaft bei. Ein berühmtes Beispiel ist die bereits mehrfach ausgestrahlte Fernsehdokumentation „Nix Deutsch – Eine Schule kämpft für Integration“ des Norddeutschen Rundfunks über die Schule Slomanstieg in Hamburg-Veddel. Der Film zeichnet das Bild unvereinbarer Gegensätze zwischen muslimischen Einwanderern und hilflosen Deutschen; Väter werden gezeigt, die ihre Töchter vom Schwimmunterricht fern halten; strenggläubige Muslime, die nicht gewillt sind, sich mitteleuropäischen Werten und Normen anzupassen; Konflikte einzelner Schüler, die regelmäßig wegen der ethnischen Konflikte eskalieren – aber:

„Die Schule Slomanstieg taugt nicht als Beleg der heruntergekommenen Ghetto-Schule. Anstatt Spuren des Vandalismus bietet sich dem Besucher ein erfreuliches Bild. Im Treppenhaus sind Kunstarbeiten der Schüler ausgestellt. Fotos und Schautafeln zeugen von regen Aktivitäten über den Pflichtunterricht hinaus. Die moderne und aufwendig ausgestattete Schulmensa bietet nicht nur den Schülern, sondern auch Gästen aus der Nachbarschaft ein kostengünstiges Mittagessen. Und mit der Aula, die mehr als 500 Menschen Platz bietet, drängt sich die Schule Slomanstieg dem Viertel als kulturelles Zentrum nahezu auf“ (Seidel 2005: 49).

Solange in den Medien über die Verhältnisse in sozialen Brennpunkten vornehmlich in dramatisierender Weise berichtet wird, können sich Sozialarbeiter und Lehrkräfte noch so anstrengen, können sich Eltern noch so engagieren und können sich Schülerinnen und Schüler noch so viel Mühe geben, gegen eine solche Öffentlichkeitsarbeit ist nicht anzukommen. Nicht die Armut der Kinder und Jugendlichen macht den schulischen Alltag schwierig, sondern die mangelnde Unterstützung durch Politik, Wirtschaft und Wissenschaft für einen angemessenen pädagogischen Umgang mit der Vielfalt bringt Schulen in Schwierigkeiten. Es wäre wichtig, die Presse würde *darüber* regelmäßig berichten. Ebenso wäre es wünschenswert, in den Medien die ganz alltägliche pädagogische ‚good practice‘ zu würdigen, doch eine ‚normale‘ Bildungseinrichtung hat kaum eine Chance, in die Schlagzeilen zu gelangen. Schulen, Jugendhäuser und Kindergärten ziehen dann die mediale Aufmerksamkeit auf sich, wenn sie in einem sozialen Brennpunkt liegen und als ‚Ghettos‘ mit angeblich amerikanischen Verhältnissen denunziert werden können – oder wenn sie zu Modellprojekten und möglichst mit einem Schulpreis ausgezeichnet werden. Bildungseinrichtungen in sozialen Brennpunkten haben ein erhebliches Imageproblem, das in hohem Maße verantwortlich ist, dass solche Schulen gemieden werden. Ob mit einer ge-

zielten Öffentlichkeitsarbeit dagegen wirksam angegangen werden kann, ist durchaus fraglich; ob jedenfalls mit Ganztagschulen die ‚Bruchkanten‘ der Gesellschaft spürbar entschärft werden können, das wäre mir schon weiterhin eine Diskussion wert.

## Literatur

- Alich, Monika; Dangschat, Jens 1998: Armut und soziale Integration. Strategien sozialer Stadtentwicklung und lokaler Nachhaltigkeit. Opladen
- Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Rolf (Hg.): Soziale Ungleichheit. Soziale Welt, Band 2, Göttingen, pp. 183–198
- Bourdieu, Pierre 2001: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg
- Braun, Karl-Heinz 2005: Neue Lernkulturen in der Ganztagschule. In: Spies, Anke; Stecklina, Gerd (Hg.): Die Ganztagschule, Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn, pp. 55–72
- Coelen, Thomas 2004: „Ganztagsbildung“ – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, pp. 247–267
- Häußermann, Hartmut; Kronauer, Martin; Siebel, Walter 2004: An den Rändern der Städte. Armut und Ausgrenzung. Frankfurt am Main
- Hiller, Gotthilf Gerhard 2005: Förderschulen: Notwendige Ganztageschulen?! Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Mitteilungen 1, pp. 20–30
- Klein, Gerhard 1990: Auftrag und Dilemma der Sonderschule – gestern, heute und morgen. Sonderschule in Niedersachsen, Heft 2, pp. 5–16
- KMK – Kultusministerkonferenz 2004: Bericht über allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03. Bonn
- Schönig, Werner 2007: Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze. Schwalbach/Taunus
- Schroeder, Joachim 2002: Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster
- Schroeder, Joachim 2006: Jugendschulen – Konzeptionelle Ansätze für die pädagogische Arbeit mit markt-, sozial- und rechtsbenachteiligten jungen Menschen. In: Spies, Anke; Tredop, Dietmar (Hg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, pp. 207–221
- Seidel, Eberhard 2005: Stadtteilpalaver mit Ergebnis. In: Kleff, Sanem (Hg.): Islam im Klassenzimmer. Impulse für die Bildungsarbeit. Hamburg, pp. 47–53
- Spies, Anke; Stecklina, Gerd 2005: Aktuelle Entwicklungen von Ganztagschule und Jugendhilfe – Zugang. In: diess. (Hg.): Die Ganztagschule. Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs, Bad Heilbrunn, pp. 8–21 [sowie textidentisch in Band 2: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen, Bad Heilbrunn, pp. 8–21]

- Straßburger, Gaby 2001: Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main. Studie zur Erforschung des Standes der Integration von Zuwanderern und Deutschen in Frankfurt am Main am Beispiel von drei ausgewählten Stadtteilen im Auftrag des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main
- Weber, Martina 2003: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen
- Wenning, Norbert 1999: Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den ‚wirklichen‘ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen
- Wüllenweber, Walter 2007: Die neue Klassengesellschaft. Die Mittelschicht flieht aus den Problemvierteln. STERN, Nr. 35, pp. 86–94

*Prof. Dr. Joachim Schroeder, Fachbereich Erziehungswissenschaften,  
Goethe-Universität Frankfurt/Main,  
Senckenberganlage 13–15, 60054 Frankfurt/Main  
E-mail: J.Schroeder@em.uni-frankfurt.de*





Karin S. Amos

## **Was kann man aus den aktuellen Debatten um Ganztagsschulen für das Verständnis des Verhältnisses zwischen Staat und Schule lernen? – Und was bedeutet dies für die Konzeption gesellschaftlicher Mitgliedschaft?**

---

Die öffentliche Schule spielt eine wesentliche Rolle bei der (staatlichen) Gestaltung gesellschaftlicher Mitgliedschaftsverhältnisse, das historisch auf die Formel gebracht werden kann, im Erzieher-Zögling-Verhältnis werde das Staat-Bürger-Verhältnis präfiguriert. Wie immer man die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen auch beschreiben mag, so ist in jedem Falle evident, dass die Absichten, den Ganztagsschulbereich auszubauen und damit die öffentliche Schule zu stärken, auch Folgen für die Frage der Gestaltung der gesellschaftlichen Mitgliedschaft haben.

Die umständliche Formulierung des Titels deutet bereits an, dass im folgenden Beitrag einer komplexen Frage nachgegangen werden soll, nämlich der nach dem Verhältnis zwischen Staat und Schule mit Blick auf die Bedeutung dieses Verhältnisses für die Gestaltung gesellschaftlicher Mitgliedschaftsbeziehungen. Damit wird die aktuelle Ganztagsschuldebatte in einen größeren und abstrakteren, gleichzeitig auch in einen erklärungsbedürftigen Rahmen eingerückt.

Die Ausgangsbeobachtung ist folgende: Über Ganztagsschulformen wird, seit es in Deutschland moderne Schulen gibt, periodisch immer wieder einmal nachgedacht. Aktuell wird dieses Projekt mit Nachdruck verfolgt, während in vergangenen Zeiten die Diskussion nach einigen ambitionierten Ansätzen und Vorhaben wieder verebbte. Um die gegenwärtige Situation besser einschätzen zu können, macht es daher Sinn, eine historisch vergleichende Betrachtung anzustellen, um etwas über Konjunkturen und Akteurskonstellationen, Interessen und Motivationen zu erfahren und die Einbettung bildungspolitischer Kontroversen oder Neuerungen in einen größeren gesellschaftlichen Kontext zu rekonstruieren. Dabei ist grundsätzlich festzuhalten, dass bei aller Vielfalt in der Ge-

staltung der „Bildungsarena“, um das gängige angelsächsische Wort von der „educational arena“ aufzunehmen, der politischen Gestaltung eine besondere, ja die entscheidende Bedeutung zukommt. Dies wiederum führt hin zu einem ebenso selbstverständlichen wie erklärungsbedürftigen Zusammenhang, nämlich zu dem Zusammenhang zwischen Politik und Bildung. Genauer gesagt, zwischen Politik und Schule in ihrer modernen Form. Dieser Zusammenhang ist deswegen selbstverständlich, weil allseits bekannt ist, dass über Bildungsangelegenheiten in Deutschland in erster Linie auf der Ebene der Bundesländer in den Kultusministerien entschieden wird. Erklärungsbedürftig ist dieser Zusammenhang, weil die historische Bedingtheit des staatlichen Engagements im modernen Erziehungssystem meist nicht mitbedacht wird. Staat und Schule erscheinen in der Wahrnehmung als quasi natürliche Einheit; es scheint immer schon so gewesen zu sein und damit gerät die grundsätzliche Kontingenz dieser Relation aus dem Blick. Dies um so mehr, als auch eine internationale Betrachtung zum gleichen Ergebnis führt: Andere Nationen mögen zwar andere bildungspolitische Traditionen haben, mal zentralistischer, mal dezentraler als unser föderales System, aber im Kern ändert dies nichts daran, dass ohne Schwierigkeit überall der Staat als wichtigster Akteur bei der Gestaltung und Steuerung von Bildungssystemen identifiziert werden kann. Was kann uns dieser Zusammenhang für das Verständnis unserer aktuellen Ganztagschuldebatte mit Blick auf die oben angesprochene Mitgliedschaftsfrage lehren?

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird dem Zusammenhang zwischen Schule und Staat unter Bezug auf einschlägige Theorien nachgegangen. Als entscheidende Wegmarke zur Einordnung der aktuellen Diskussionen wird die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre identifiziert. Diese wird im Kernstück des Beitrags mit den aktuellen Entwicklungen anhand zweier exemplarischer bildungspolitischer Dokumente in Beziehung gesetzt. Eine vergleichende Würdigung rundet den Beitrag ab.

## **Zur neoinstitutionalistischen Perspektive auf die Beziehung zwischen Schule und Staat in modernen Gesellschaften**

Was ist damit gemeint, im Verhältnis zwischen Staat und Schule bestimme sich gesellschaftliche Mitgliedschaft? Mit dieser Frage hat sich seit den 1970er Jahren in einer inzwischen langen Reihe großräumiger Studien eine im Kern organisationssoziologisch orientierte Gruppe von Wissenschaftlern um John W. Meyer befasst, die mit ihren Arbeiten gleichzeitig die Forschungsrichtung des sogenannten Neoinstitutionalismus auch in der Erziehungswissenschaft bekannt gemacht haben (vgl. Meyer 1977, 2000; Ramirez 1997; Ramirez/Boli 1987 a, b). In ihren

ausschließlich quantitativ angelegten Untersuchungen verweisen die Forscher auf einen interessanten Zusammenhang. Die moderne Schule so wie wir sie kennen, als öffentliche, i.e. staatlich organisierte, finanzierte, regulierte Institution sei, so die Neoinstitutionalisten, eng mit der Form moderner Gesellschaften als Nationalstaaten verbunden. Dies ist uns aus der historischen Bildungsforschung (vgl. nur Wenning 1996) zwar im Einzelfall bekannt – weniger stark beachtet hingegen war der *übergreifende* Befund, dass diese Beziehung einem bestimmten Muster folgt. Mit diesem Muster ist gemeint, dass mit der Durchsetzung des Nationalstaats als im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts weitgehend alternativlos werdendem Gesellschaftsmodell, ein bestimmtes staatlich vermitteltes Mitgliedschaftsverständnis verbunden ist, für dessen Konstituierung eine Institution als zentral verantwortliche identifiziert wurde: das öffentliche, i.e. staatliche Erziehungswesen.

Die Basis dieses staatlich vermittelten Mitgliedschaftsverhältnisses ist der für die Moderne seit der Aufklärung charakteristische Gedanke der „Entwicklung“ und zwar vor allem in zweierlei Hinsicht: *Zum einen* mit Blick auf die Gesellschaft insgesamt; hier nimmt der Entwicklungsgedanke die Form des Fortschritts im Sinne einer säkularen Teleologie an; *zum anderen* mit Blick auf das Individuum, das als bildsames und selbsttätiges, als perfektibles Wesen verstanden wird. Beide Dimensionen von zielgerichteter Entwicklung werden im nationalstaatlichen Mitgliedschaftsverständnis miteinander kurzgeschlossen. Dies geschieht über das Postulat, die individuelle Vervollkommnung trage unmittelbaren Anteil am nationalen Wohlergehen. Erziehung sei notwendig, weil die Entwicklung durch pädagogische Intervention befördert und unterstützt werden könne und müsse und zwar umso mehr, als nicht mehr die Familie, der Stand oder Clan die zentralen gesellschaftlichen Einheiten seien, sondern das Individuum selbst. Über den Platz, den ein Individuum in der Gesellschaft einnimmt, entscheidet in der Deutung moderner Gesellschaften folglich auch nicht mehr die soziale Herkunft, sondern *Leistung*.

Das Leistungsprinzip impliziert Differenzierung. Diese Differenzierung findet aber auf der Basis einer fraglosen Grundinklusion statt, die auf dem für Nationalstaaten konstitutiven Zusammenhang von Bevölkerung und Territorium aufruht. Damit rückt Enkulturation in den Mittelpunkt, das heißt die grundsätzliche ‚Vergemeinschaftung‘ *aller Mitglieder* der nachwachsenden Generation. Man könnte sagen, dass die wechselseitige Beziehung zwischen gesellschaftlichem Gemeinwesen und den einzelnen Mitgliedern im Kindesalter im Wesentlichen die Form des Schülers/der Schülerin annimmt und im Erwachsenenalter die des Staatsbürgers/der Staatsbürgerin. Noch etwas anders gewendet: im Lehrer-Schüler-Verhältnis wird das spätere Staat-Bürger-Verhältnis präfiguriert. Die ursprünglich deutlich männlich konnotierte Form – der Schüler und der Staatsbürger – wurde im Laufe der Entwicklung moderner Gesellschaften immer inklusiver und uni-

versalistischer. Dies ist eine Folge der für moderne Staaten konstitutiven Koppelung von Natalität („Geburtlichkeit“), wobei „Geburtlichkeit“ hier nicht mehr im Sinne der ständischen Verortung aufzufassen ist, sondern als Relationierung einer als Einheit konzipierten Bevölkerung mit dem nationalstaatlichen Territorium. Diese Beziehung wurde nicht sofort umfassend realisiert, sondern langsam und schrittweise umgesetzt. Heute aber gilt sie fraglos in den entwickelten Gesellschaften: Bis auf besonders geregelte Ausnahmen hat der Staat dafür Sorge zu tragen, dass jedem Kind Bildungsmöglichkeiten gegeben werden, gleich ob diese Möglichkeiten im Sinne einer Schul- oder einer Unterrichtspflicht geregelt sind. Dies hängt insgesamt damit zusammen, dass ein jedes Kind mit der Geburt – auch wieder bis auf wenige Ausnahmen wie die sogenannten staatenlosen Minoritäten – eine potenzielle Staatsbürgerschaft erwirbt.

Systematisch sind aus dem bisher Dargelegten also zwei Dimensionen zu unterscheiden: *Zum einen* der Gedanke der grundsätzlichen Integration bzw. Inklusion aller Mitglieder der nachwachsenden Generation als Gleiche, dem die Verschränkung von Territorialität und Natalität zugrunde liegt, und *zum anderen* der mit dem Konzept der Meritokratie verbundene Gedanke der Verschiedenheit als Leistungsverschiedenheit. Um im Modell nationalstaatlich vermittelter gesellschaftlicher Mitgliedschaft zu bleiben, lässt sich jetzt zwischen zwei Perspektiven auf den Zusammenhang von individueller Perfektibilität und nationalem Fortschritt unterscheiden. Markiert der erste Fokus die Verzahnung zwischen Politik und Gemeinschaft in der Form der Konstitution eines einheitlichen Gesellschaftskörpers, einer einheitlichen Bevölkerung, so ist mit der jetzt angesprochenen Perspektive die Verzahnung zwischen politischen und ökonomischen Gesichtspunkten bezeichnet. Beide entstehen zeitgleich und sind bereits im 18. Jahrhundert zu beobachten. Es ist daher kein Zufall, dass die moderne Pädagogik in einer im 18. Jahrhundert sehr einflussreichen Linie, dem Philanthropismus, an prominenter Stelle mit Fragen der Nützlichkeit und der Industriosität befasst war.

Neben diesen Selbstbeschreibungen moderner Gesellschaften spielt noch ein weiteres Moment eine Rolle, nämlich der fortbestehende Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft, der das meritokratische Prinzip fortwährend irritiert. Je inklusiver die Gesellschaften werden, je mehr Gruppen die Forderung nach voller und uneingeschränkter Bildungsteilnahme erheben, desto widerspruchsvoller wird der weiter bestehende Zusammenhang mit der sozialen Herkunft als nach wie vor wesentlichem Prädiktor für schulischen Erfolg. Die aktuellen Bildungsreformen und mithin die Debatten um Ganztagschulen lassen sich insgesamt als großangelegter Versuch verstehen, den operativen Kern der Schule, die unterrichtlichen Vermittlungspraktiken, stärker auf kontrollierbare Verfahrensweisen zu beziehen. Damit, so die Vermutung, der im folgenden nachgegangen werden soll, wird der Zusammenhang zur Natalität in zweifacher Hinsicht gelockert: Mitgliedschaft und Leistung sollen stärker verkoppelt und

Mitgliedschaft und soziale Herkunft sollen stärker entkoppelt werden. Die auf Zeremonien und Ritualen beruhende enkulturierende Herstellung von Mitgliedschaft verliert ihre Funktionalität – entscheidend wird das operative schulische Kerngeschehen.

## **Perspektiven auf die Gestaltung der modernen Schule: Modell und nationale Besonderheiten**

Die neoinstitutionalistische Grundthese bezüglich der für moderne Gesellschaften konstitutiven Vorstellung vom engen Zusammenhang zwischen individueller Vervollkommnung und nationalem Fortschritt kann auch für die aktuelle Bildungsreformdebatte reklamiert werden. Sie wird bestätigt durch die Funktionsweise der Rankings, die eine unmittelbare Verbindung zwischen den individuellen Schülerleistungen und der nationalen Standortfrage herstellen. Insofern wird auch weiterhin als selbstverständlich angenommen, dass Investitionen in die heranwachsende Generation als in unmittelbarem Verhältnis zur gesellschaftlichen Entwicklung stehend und deshalb weiterhin eine das ganze Kollektiv betreffende Aufgabe betrachtet werden. Dies wäre in neoinstitutionalistischer Perspektive ein klares Indiz für die Verbreitung von „Metanarrationen“, also universalisierten Deutungsmustern über den Stellenwert von Bildung und Erziehung in modernen Gesellschaften.

Bei aller national spezifischen Differenzierung und inneren Widersprüchlichkeit zeigt sich, dass der Durchsetzung von Metanarrationen – moderne Menschen- und Gesellschaftsvorstellungen – und universalisierten Skripten – z. B. institutionalisierten Handlungsroutinen – bei der Gestaltung moderner Bildungsreformen entscheidende Bedeutung zukommt. Diese universalisierten Skripte verleihen sowohl bestimmten Rationalitätsvorstellungen wie auch Werten und Normen Ausdruck. Seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts zählt dazu die Forderung nach Chancengleichheit und Verteilungsgerechtigkeit. Bei der Verbreitung dieser universalisierten Skripte und Metanarrationen spielen internationale Organisationen eine zunehmend bedeutsame Rolle. Was ich oben nur knapp umrissen habe, ließe sich weiter ausformulieren, indem man etwa an Menschenrechts- und Bildungsrechtsvorstellungen, an Gleichheit im Sinne von Zugangs- bzw. Chancengleichheit, aber auch an die Notwendigkeit der bestmöglichen Entwicklung der Fähigkeiten dächte. Education for All, Lifelong Learning sind Beispiele für solche universell verbreiteten Metanarrationen. Diese komplexen Zusammenhänge finden sich in griffigen Formeln wieder, wie zum Beispiel ‚equity‘ und ‚excellence‘. Im Falle der aktuellen Ganztagschuldebatte ist als klarer Bezugspunkt auch für diese Reform die PISA-Studie der OECD benannt. Ein anderes Argument verweist auf die Anstrengungen der europäischen Union zur Schaffung eines

gemeinsamen Bildungsraums. Sehr vorsichtig und vorläufig wäre zu vermuten, dass mit zunehmender Dichte der internationalen Kommunikation und der größeren Verbreitung der Metanarrationen die nationalen Anpassungen unter Druck geraten, z. B. als Ausbau eines möglichst flächendeckenden Angebots an Ganztagschulen. Nicht nur das: der traditionell enge Bezug zwischen Territorium und Bevölkerung müsste, sollte diese Vermutung stimmen, schwächer werden und zu neuen Modi der Mitgliedschaft führen. An dieser Stelle kann keine umfassende Antwort gegeben werden, aber es lassen sich erste Entwicklungstendenzen aufzeigen, an die weitere Untersuchungen anschließen könnten.

## Veränderung der Metanarrationen über Ganztagschulen in Deutschland

Zur besseren Einordnung und zur Einstimmung auf das aktuelle Ganztagschulenthema werfe ich zunächst zwei Schlaglichter auf die Beurteilung der älteren Bildungsreform aus heutiger Perspektive:

„Die kognitive Mobilisierung breiter Bevölkerungsschichten gehörte zu den vorrangigen Zielen, die mit der Bildungsexpansion der 1960er Jahre verknüpft waren. Unabhängig davon, ob man die Bildungsexpansion primär als Ausweg aus dem befürchteten Bildungsnotstand (vgl. Picht 1964) sah oder insbesondere die Bildungsungleichheiten in der Bevölkerung vor Augen hatte (Dahrendorf 1965), es gab kaum einen Zweifel daran, dass Fortschritt nur über eine bessere Ausbildung für mehr Schülerinnen und Schüler gelingen könnte“ (Becker u. a. 2006, S. 63).

„Die Bildungsexpansion ist eine Entwicklung, die moderne Staaten wie etwa Deutschland kennzeichnet (Müller 1998). Eine der wichtigsten Gründe für ihre Initiierung war die wirtschaftliche Modernisierung in der Nachkriegszeit (Picht 1964). Die Bildungsexpansion wurde vom Staat angestoßen, um die Nachfrage der Privatwirtschaft nach höher qualifizierten Arbeitskräften zu befriedigen, und um gleichzeitig die wohlfahrtsstaatlichen Programme wie Bildung, Gesundheit und Sozialfürsorge ausbauen zu können. Kritiker hoben aber neben wirtschaftlichen Beweggründen den humanistischen Aspekt in den Vordergrund. Demokratie basiere auf der Entscheidungsfähigkeit mündiger Bürger und nur durch Bildung kann diese Grundvoraussetzung gewährleistet werden (Dahrendorf 1965)“ (Schubert/Engelage 2006, S. 93).

An diesen Zitaten lässt sich verdeutlichen, was mit universalisierten Skripten gemeint ist: In beiden Texten wird genau die Spannung zwischen ‚equity‘ – mehr Zugang für bislang nicht erreichte Bevölkerungsschichten – und ‚excellence‘ – kognitive Mobilisierung, höhere Inklusionsraten in den oberen Etagen des Bildungssystems – thematisiert. Die Grundfrage scheint die gleiche geblieben zu sein, aber die Gewichtungen haben sich verändert. Um hier detaillierter zu untersuchen, sind folgende Fragen für die weiteren Überlegungen leitend:

1. In welchen übergreifenden Kontext werden die bildungspolitischen Überlegungen zu Ganztagschulen gesetzt? Welche neuen gesellschaftlichen und

individuellen An- und Herausforderungen werden identifiziert und wie wird ihr Verhältnis zu Bildung bestimmt? Diesen vor allem in sozialpädagogischen Analysen schon weitgehend erhellten Zusammenhang gilt es mit Bezug auf die Gesamtschuldebatte anhand zentraler Dokumente herauszupräparieren.

2. In einem nächsten Schritt ist zu fragen, wie die organisatorische Umstellung in Form von Ganztagsschulen erfolgen soll. Präziser: wie ist die organisatorische Umstellung an neue Subjektivierungsformen im Sinne der Mitgliedschaft gekoppelt?

Vor dem Hintergrund der skizzierten Perspektive geht es um eine Betrachtung von politischen Dokumenten. Die *These* lautet schließlich, dass die gesellschaftlichen Mitgliedschaftsverhältnisse im öffentlichen, also im staatlichen Schulwesen gestaltet werden und dass daher auch die breite Diskussion um die Ganztagschule Aussagen zur gesellschaftlichen Gestaltung von Mitgliedschaft erwarten lässt. Vor allem aber sind politische Dokumente die entscheidenden Medien für die Verbreitung von Metanarrationen. Insbesondere soll die zweite der oben angesprochenen Fragen aufgenommen werden: welche Veränderungen in den Metanarrationen lassen sich feststellen? Dazu wird der gleiche Gegenstand: die Ganztagschule zum einen im Kontext der großen Bildungsreform im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts und zum anderen im Kontext mit den aktuellen Debatten betrachtet. Dabei wurden bewusst beliebig zwei Dokumente unterschiedlicher Textsorten und unterschiedlicher politischer Ebenen gewählt: eine der baden-württembergischen Bildungspolitik der sechziger Jahre zugeordnete Expertise zu einem Ganztagschulmodellversuch und eine aktuelle Informationsbroschüre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in der das Thema Ganztagschule ebenfalls prominent verhandelt wird. Das BMBF-Dokument ist deswegen von Interesse, weil hier erwartbar Aufschluss über die Einrückung der Ganztagschuldebatte erhofft wird. Die Dokumente sind nicht nur auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, sie haben nicht nur einen unterschiedlich weiten Gegenstand, sie gehören auch verschiedenen Textsorten an. Zum einen die Form der wissenschaftlichen Expertise bzw. des wissenschaftlichen Kommentars, zum anderen die der Information bzw. Werbung. Diese Unterschiede sind deshalb zu vernachlässigen, weil sich in ihnen die gleichen metanarrativen Elemente finden lassen sollten. Es versteht sich von selbst, dass diese kleine Untersuchung nur explorativen Charakter haben kann; auf dieser Grundlage lässt sich keine repräsentative Auswertung unternehmen.

Der oben skizzierte allgemeine Kontext der großen Bildungsreform spiegelt sich auch in den Ganztagschuldebatten der sechziger Jahre wider. Der deutsche Bildungsrat spricht in seinen Empfehlungen zu Ganztagschulen (1968, S. 13 ff.) eine Reihe erziehungswissenschaftlicher Begründungen an, die fast wörtlich in den aktuellen Debatten wieder auftauchen. Die Rede ist von veränderten Bildungsaufgaben, weil die Lebensaufgaben komplexer geworden seien, von Arbeits-



techniken und sozialem Lernen, von der Absicht, die Chancengleichheit zu verbessern, von kulturellen Anregungen und Stärkung von Lernmotivation sowie dem Angebot von Lernhilfen. Das Grundmotiv für die Ganztagsesschule wird im Zeitgewinn gesehen, um all diese Prozesse anzuregen und zu fundieren. Auf den ersten Blick entspricht dies den aktuellen Differenzierungen zwischen schul- und bildungstheoretischen Begründungen, (vgl. etwa Höhmann/Holtappels/Schnetzler 2004). Auch hier ist die Rede davon, dass Schulen in Ganztagsform Teil sozialer Infrastruktur seien, Ganztagsformen die sozialerzieherische Funktion der Schule stärken und auf gewandelte Bildungsanforderungen reagieren soll. Nicht zuletzt geht es auch darum, durch eine erweiterte Schulzeit die Lernkultur zu entwickeln und verstärkt zu fördern. Bei näherer Betrachtung zeigt sich aber, dass die Diskussion damals andere Akzente als die heutige hat.

Gewählt wurde ein Text aus der Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik aus dem Jahr 1968 in dem unter der Überschrift Bildung in neuer Sicht das Modell einer Ganztagesesschule: Programmierung und Auswertung des Wettbewerbes für das Gymnasium Osterburken diskutiert wurde. Der damalige Baden-Württembergischen Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn spricht in seinem einleitenden Text von der „Ganztagesesschule als Schritt auf dem Weg zur *sozialen Bildungsgesellschaft*“ (Herv. d. A.). Hahn verweist zunächst auf die lange Tradition der Diskussion um diese Schulform und auf die unterschiedlichen Praktiken in den europäischen Nachbarländern. Nicht die sozial- und bildungspolitischen Argumente seien neu; neu hingegen für die sechziger Jahre sei das bildungssoziologische Argument des Ausgleichs des Bildungsgefälles. Die Formel lautete: Die Ganztagesesschule für diejenigen Schüler die ihrer bedürfen und für diejenigen Eltern, die sie wünschen, ist eine Forderung unserer Zeit (S. VIII).

Im Anhang diskutieren Experten die Rahmenbedingungen und die Erwartungen an die Ganztagesesschule (damals auch noch gebräuchlicher als heute als Tagesheimschule bezeichnet). Der ausführlichere Text stammt von Franz Hebel und ist ein Pädagogisches Gutachten zum Modellvorhaben in Osterburken mit dem Titel „Ganztagesesschule und Unterrichtsform mit einem starken vergleichenden Teil zur US-amerikanischen Praxis“. Der kürzere Text von Felix von Cube (dessen aktuelle Beiträge aufschlussreicher Weise unter verhaltensbiologischen Vorzeichen stehen) äußert sich hierzu: „Wo man mehr als Wissen lehrt. Eine solche Institution könnte die Tagesheimschule sein“. Beide Texte sind im Vergleich zur heutigen Diskussion stark soziologisch bestimmt. Felix von Cube, damals Professor an der Pädagogischen Hochschule in Berlin, rekurriert auf David Riesmans These vom Wandel von der außengeleiteten zur „egalitären Geschwistergesellschaft“ mit den damit verbundenen Konsequenzen für ein anderes Verständnis der Lehrerrolle hin zu mehr Partnerschaftlichkeit. Dies, so von Cube, impliziert nicht einfach einen Verlust sozialer Regulative, sondern vielmehr die anspruchs-

volle Forderung, soziale Regulative rational zu legitimieren und zu kommunizieren. Der Aufstieg der egalitären Gesellschaft wird von ihm in engem Zusammenhang zur Verwissenschaftlichung und Technisierung gesehen, die sich nicht auf äußere Belange begrenze, sondern zunehmend auch auf die individuellen und sozialen Belange des Menschen erstreckt. Die Verwissenschaftlichung und Demokratisierung der Gesellschaft, so das Argument, erfordere die Abkehr von autoritären Erziehungsstilen.

Konstatiert wird, dass weder die herkömmliche Halbtagsschule noch die Familie dazu in der Lage seien, die geeignete Form der Erziehung zur „sozialen Selbstorganisation“ bereitzustellen (S. 182). Die Kleinfamilie besitze keinen Modellcharakter für die moderne Gesellschaft. Sie spiele eine wichtige Rolle für die Intimbeziehungen, aber keine die den Erfordernissen der sozialen Organisationen gerecht würde. „Soziale Selbstorganisation lässt sich nicht im Unterricht realisieren, sondern nur in dem unmittelbaren Miteinander gleichberechtigter Individuen, das heißt: in einer offenen, entwicklungsfähigen sozialen Umgebung. In der Halbtagsschule finden die Kinder und Jugendlichen weder Zeit noch Gelegenheit zum Erlernen sozialer Verhaltensweisen und Organisationstechniken“ (ebd.). Auch diese Denk- und Argumentationsfigur findet sich in aktuellen Diskussionen wieder.

Der gesellschaftliche Hintergrund der Ganztagschuldebatte der großen Bildungsreform in Deutschland lässt sich grob wie folgt skizzieren: Wirtschaftlich zehrte die Ära in Westdeutschland noch vom Aufschwung der Nachkriegszeit. Wichtige Kennzeichen des wirtschaftlichen Wohlergehens waren hohe Beschäftigungsraten der ‚inländischen‘ Bevölkerung, aber auch der ‚ausländischen‘ Arbeitskräfte, die als ‚Gastarbeiter‘ mittels Anwerbeverträge ins Land geholt wurden, um einen Arbeitskräftemangel in einigen Arbeitsmarktsegmenten auszugleichen. Bereits damals spielten die Stichworte: Humankapital und Wissensgesellschaft in der internationalen und somit auch in der westdeutschen Debatte eine Rolle. Die Fokussierung ökonomischer Gesichtspunkte, die in der wirtschaftstheoretischen These von der Zentralität von Bildung und Wissen als Produktivfaktor enthalten sind, fand im – durch wirtschaftlichen Wohlstand – erreichten Ausbau der Sozialsysteme ein Gegengewicht. Die Bildungsreform war in erster Linie eine durch öffentliche Mittel ermöglichte Bildungsexpansion. Gesellschaftliche Ungleichheit wurde nicht unter dem Vorzeichen von Exklusion und zunehmender Polarisierung, sondern unter dem Vorzeichen der Erhöhung der Bildungsbeteiligung in den oberen Bildungssystemsegmenten diskutiert. Bessere „Ausschöpfung der Humanressourcen“ oder „Bildungsreserven“ wie es damals hieß, war das Gebot der Stunde. Die Konstruktion gesellschaftlicher Mitgliedschaft in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen hatte damals nicht das Menetekel einer Gefährdung von Prosperität und ökonomischem Standort im Blick, sondern die Habitualisierung demokratischer Formen und Prozeduren im sozialen Miteinander.

Zur Exemplifizierung der aktuellen Debatte wurde als zentrales Dokument die programmatische Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahr 2004 gewählt. Der unmittelbare Hintergrund ist das von der Bundesregierung 2003 beschlossene Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), das die Entwicklung und den Ausbau von Ganztagschulen qualitativ und quantitativ vorangebracht hat. Es handelt sich um einen Text im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Ministeriums wodurch deutlich wird, dass ein breites Publikum erreicht werden soll. Augenfällig wird dies schon im schlichten Titel: „Deutschland. Das von morgen“ – gefolgt durch einen knappen einleitenden Text:

„Erfolgreich durch Innovation. Der Mut der Menschen, gedankliche Grenzen zu überschreiten, die Energie, Ideen mit Leben zu füllen, das Gespür für die Bewegungen des Marktes – erst in diesem dynamischen Zusammenspiel werden Innovationen möglich. Um Visionen umzusetzen, braucht Deutschland eine Atmosphäre der Aufgeschlossenheit und Experimentierbereitschaft. Die Kreativität jedes Einzelnen entscheidet dabei über die Qualität von Ideen. Höchste Zeit, dieses Potenzial zu erkennen und gezielt zu mobilisieren. Nur mit Innovationsfreude und Konsequenz erreichen wir unser Ziel: uns mühelos mit den Besten dieser Welt messen zu können“ (S. 3).

Aus den folgenden Teilüberschriften geht hervor, dass sich das BMBF vor allem als Motor, als Katalysator, als Impulsgeber versteht. Wie die gesamte Aufmachung der Broschüre durch geschickte Kombination von Text- und Bilddokumenten, erinnert auch der sprachliche Duktus sehr an die Werbesprache: „Wir begeistern Vorreiter; wir inspirieren Entwicklungshelfer; wir powern Pioniere; wir aktivieren Entdecker; wir begeistern Visionäre“ (vgl. auch Fairclough 1995). Zur Sprache gebracht werden zunächst vor allem naturwissenschaftliche und medizinische Innovationen, dann aber auch veränderte und gestiegene Berufsanforderungen und schließlich die Herausforderungen für das Bildungssystem. Berufsanforderungen und Bildungssystem bilden einen inneren Zusammenhang und werden daher gemeinsam zitiert:

„AUSBILDUNG. Können, das Zukunft hat. Wir aktivieren Entdecker. Unternehmen brauchen hoch qualifizierte Mitarbeiter, um innovativ zu bleiben. Wettbewerbsfähigkeit verlangt, Ausbildungsprofile und Qualifikationen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Damit das Projekt Innovation funktioniert, müssen die Beteiligten ständig ihr Know-how verbessern. Dabei sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Produktion und Vertrieb genauso gefragt wie die Experten in den Entwicklungsabteilungen. Alle Kompetenzen und Erfahrungen zählen. Eine Produkteinführung gelingt nur, wenn in jedem einzelnen Bereich das Optimum erreicht wird. Und ein neues Modell verkauft sich erst, wenn auch Marketing, Logistik und der Service stimmen. Wer erinnert sich nicht an früher, als Kfz-Mechaniker vor allem schrauben mussten, Arzthelferinnen Karteikarten sortierten statt Bildschirmmasken zu bearbeiten und Tischlermeister mit Handsäge und Hobel Möbel bauten. Seitdem hat sich viel getan. Mädchen sind längst dabei, die ‚Männerberufe‘ zu erobern, Ausbildungswege ändern sich zusehends. Weil heute keiner mehr auf Airbag, ABS und elektroni-

sche Verriegelung verzichten mag, müssen Kfz-Mechaniker außer dem Anzugsmoment auch die Bordelektronik kennen. Qualitätssicherung, Gesundheits- und Umweltschutz gehören heute genauso zum Handwerk wie der Leisten zum Schuster“ (S. 20).

Auch hier wieder der Bezug auf zentrale gesellschaftliche Normen: Geschlechtergerechtigkeit, veränderte Geschlechtsrollen, produktive Teamarbeit, gemeinsamer Erfolg, aber auch, wie die folgenden Zitate vertiefend zeigen, die Hinweise auf veränderte Anforderungen in der Berufswelt. Leicht lässt sich eine Metanarration erkennen: gefordert werden nicht nur immer höhere Bildungsinklusionsraten sondern auch die Durchlässigkeit des gesamten Systems, Bildung und Ausbildung, für leistungsstarke und leistungsmotivierte Individuen.

Letztlich hängen die Bewältigungen der neuen Anforderungen von veränderten Bildungsverhältnissen ab und hier spielt Bildung die zentrale Rolle. Es ist bezeichnend, dass beides – Ausbildung, Bewährung in der Berufswelt und Bildung – in der Formulierung „BILDUNG. Chancen für mehr Leistung“ kurzgeschlossen wird und in den Erwartungen an die Ganztagschule seinen Ausdruck finden.

Es sei Bildung, die darüber entscheide, ob und wie die nachwachsende Generation mit den neuen An- und Herausforderungen umgehen könne und in der Lage sei, die neuen Verhältnisse innovativ mitzugestalten. Humanressourcenentwicklung oder Humankapitalentwicklung wird, auch wenn diese Begriffe nicht ausdrücklich verwendet werden, als wichtige staatliche Aufgabe betrachtet, da die individuelle Förderung von Begabungen ebenso wie frühzeitige Intervention bei Schwächen und Defiziten von gesamtgesellschaftlichem Interesse sei. Schule müsse sich den individuellen Bedürfnissen und Zugängen besser anpassen und dazu seien neue pädagogische, einen anregenden Unterricht gewährleistende, Konzepte nötig. Dieser solle nicht nur zeitlich gestreckt, sondern auch durch andere Anregungs- und Unterstützungsformen ergänzt werden, die am besten im Rahmen einer Ganztagschule realisiert werden könnten. Damit werde nicht nur der Einzigartigkeit jedes einzelnen Kindes besser Rechnung getragen, sondern auch die Familien entlastet. Das Bundesbildungsministerium stelle sein Engagement auf diesem Sektor durch großzügige Unterstützung der Initiativen in den Bundesländern unter Beweis.

Die Erwartungen an die Ganztagschule sind umfassend: nicht nur das individuelle Lerntempo soll so angemessener berücksichtigt werden, auch Lernformen, die aufgrund des zeitlichen Aufwands zumeist außerhalb der Möglichkeiten des Regelunterrichts blieben, sollen auf diese Weise realisiert werden. So könnten fachübergreifende Kompetenzen aufgebaut und praktisches Know-how erworben werden. Zudem ist für die Ganztagschulkonzeption kennzeichnend, dass sich die Schule anderen Expertengruppen, ehrenamtlichem Engagement und einer intensivierten Elternarbeit öffnet. Deutlich wird ausgesprochen, dass eine derart strukturierte, der intensiven und extensiven Begabungsförderung dienende

Lernumgebung auch der Entlastung von Familien dient, vor allem aber als eine zeitgemäße und die gesellschaftlichen Anforderungen adäquat adressierende Antwort gilt, die auf die Internationalisierung ebenso antwortet wie auf die Forderung nach interkulturellen Kompetenzen. Die Ganztagschule gewährleiste eine individuelle Förderung aller Talente und sei so in der Lage, die durch die soziale Herkunft bedingten Unterschiede auszugleichen. Das Fazit lautet, dass es durch gemeinsames Engagement wieder möglich sein werde, in die Spitzengruppe bei den PISA-Studien zu gelangen. Entsprechend hohe Bedeutung wird der Hochschulbildung beigemessen. Es entspricht der Beschreibung der Gesellschaft als Wissensgesellschaft, wenn im letzten Abschnitt im Faktor „Wissen“ die wichtigste Voraussetzung für eine wettbewerbsstarke Gesellschaft identifiziert wird. Gleichzeitig wird unterstrichen, dass nicht nur die kognitiven Fähigkeiten und Begabungen entwickelt werden sollen, sondern dass dem sozialen Miteinander und der Solidarität eine ebenso große Bedeutung beizumessen seien.

„Die Welt erklärt man nicht an einem Tag. Das Konzept der Ganztagschule reagiert auf den gesellschaftlichen Wandel. Wachsende Internationalität und der Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf erfordern zeitgemäße Betreuungsangebote, die den interkulturellen Austausch fördern und berufstätige Ehepaare und Alleinerziehende entlasten. Nur eine gute Bildung bereitet auf die Anforderungen des Lebens vor und lässt Deutschland im internationalen Wettbewerb bestehen. Ganztagschulen tragen dazu bei, die Stärken jedes einzelnen Kindes zu fördern und die Qualität der Bildung zu verbessern. So wachsen Kinder zu eigenständigen, kreativen Persönlichkeiten heran, die die Zukunft Deutschlands mitgestalten“ (S. 27).

## **Schlussbemerkung: Ganztagschulen als Mittel zur Förderung einer neuen gesellschaftlichen Mitgliedschaft?**

Es ist in neueren Schriften üblich geworden, von Bildungsarenen zu sprechen. In diesem Bild ist angelegt, dass viele Akteure und Interessen die Bildungs- und Erziehungsverhältnisse mit gestalten, dass gestritten und um Konsens gerungen wird. Dies ist bei den Ganztagschulen nicht anders. Die in diesem Beitrag angelegte Perspektive fokussierte das Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik bei der Gestaltung der öffentlichen Schulsysteme. Dabei wurde im Anschluss an neoinstitutionalistische Untersuchungen als Ausgangspunkt festgehalten, dass es die modernen nationalstaatlich geprägten Mitgliedschaftsverhältnisse waren, die schulische Sozialisation und Erziehung notwendig werden ließen. Dieses Verhältnis hat sich, wie die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre zeigt, im Laufe der Zeit verändert und ausdifferenziert. Eine Fokussierung auf die damalige Ganztagschuldebatte machte deutlich, dass sowohl gesellschaftliche Fragen, Chancengleichheit, Demokratie als auch wirtschaftliche Überlegungen die zentralen Orientierungen boten. Dies lässt sich im Grunde auch für die heu-

tige Situation sagen. Die Konstellationen und Kräfteverhältnisse unterscheiden sich jedoch deutlich. War in den sechziger und siebziger Jahren die Gesellschaftsbeschreibung ohne den Zusatz „sozial“ nicht denkbar: Soziale Marktwirtschaft, soziale Bildungsgesellschaft, so versteht sich die Gesellschaft heute schlicht als Wissensgesellschaft.

Im aktuellen Dokument des Bildungsministeriums, das griffig auf die Formel: „Deutschland. Das von morgen“ gebracht wird, geht es nicht primär um Solidarität, auch nicht um das neu zu justierende Verhältnis zwischen Tradition und Innovation, sondern um Wettbewerb, um Leistung, Wissen und Können, um die optimale Entwicklung individueller Begabungen. Entsprechend ist nicht mehr die Soziologie die wichtigste Bezugswissenschaft, sondern es sind Psychologie und Hirnforschung. Der gesellschaftlichen Forderung nach Innovation und Kreativität entspricht eine neue Subjektivierungsform, die sich an Selbstorganisation, Selbstregulierung und Selbstmobilisierung orientiert.

Die individuelle Aggregatbildung zur Gesellschaft läuft jetzt nicht mehr über das primäre Prinzip der Natalität und des Territoriums als Abstammungsgemeinschaft, sondern sie ist eher am Prinzip der Leistungsgemeinschaft orientiert. Mitgliedschaft ist nicht mehr nur an die Staatsbürgerschaft gekoppelt, sondern an von dieser entkoppelten, dafür aber präziser regulierten Subjektivierungsformen, in welchen die Selbstkompetenzen schrittweise aufgebaut werden sollen, um so die für die Selbstregulation des Lernens und der Lernorganisation sowie die für das Management sozialer Beziehungen notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Genauere Analysen könnten vielleicht deutlicher zeigen, dass nicht das Leistungsprinzip die oberste Orientierung bietet, sondern letztlich der Erfolg zum Leitprinzip erhoben wird. Dies hängt, so aktuelle sozialwissenschaftliche Thesen (vgl. Neckel 2008), mit der Durchsetzung des marktgesellschaftlichen Prinzips zusammen. Die Pointe dieser Beziehung, so Neckel, besteht darin, dass es sich um eine zunehmend lockerer werdende handelt. Eine, die sich nicht mehr an der protestantischen Werkethik, sondern am wirtschaftlichen Modell orientiert, nicht mehr mit Anstrengung sondern mit Glück codiert ist.

## Literatur

- Becker, Michael/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen (2006): Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In: Andreas Hadjar/Rolf Becker (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS, S. 63–89
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004): Deutschland. Das von morgen. Verfügbar über: E-Mail: books@bmbf.bund.de oder Internet: <http://www.bmbf.de>
- Deutscher Bildungsrat (1968): Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen. Stuttgart
- Fairclough, Norman (1995): Critical discourse analysis and the marketization of public discourse in the universities. In Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language. London u. a.: Longman
- Höhmann, Katrin/Holtappels, Heinz-Günter/Schnetzer, Thomas (2004): Ganztagsschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, Heinz-Günter/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann/Rolff, Hans-Günter/Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München, S. 253–289
- Meyer, John W. (1977): The Effects of Education as an Institution. In: American Journal of Sociology 83, H. 1, S. 55–77
- Meyer, John W. (2000): Globalization: Sources and Effects on National States and Societies. In: International Sociology 15, H. 2, S. 233–248
- Neckel, Sighard (2008): Flucht nach vorn: Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft. Frankfurt am Main
- Ramirez, Francisco O. (1997): The Nation-state, Citizenship, and Educational Change: Institutionalization and Globalization. In: Cummings, W./McGinn, N. (Hrsg.): International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the twenty-first Century. London: Pergammon, S. 47–62
- Ramirez, Francisco O./Boli, John (1987a): The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: Sociology of Education, 60, H. 1, S. 2–17
- Ramirez, Francisco O./Boli, John (1987b): Global Patterns of Educational Institutionalization. In: Thomas et al. (Hrsg.): Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual. Newbury Park: Sage, S. 150–172
- Wenning, Norbert (1996): Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster
- Schubert, Frank; Engelage, Sonja (2006): Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel, in: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, S. 93–121

*Prof. Dr. Karin S. Amos, Universität Tübingen,  
 Institut für Erziehungswissenschaft, Zimmer 205,  
 Münzgasse 26, 72070 Tübingen  
 E-mail: [karin.amos@uni-tuebingen.de](mailto:karin.amos@uni-tuebingen.de)*

Fritz-Ulrich Kolbe und Sabine Reh

## **Der Erfolg der Ganztagschule – reformpädagogische Ideen, pädagogische Praktiken der Individualisierung und politische Konstellationen**

---

Auf der Grundlage empirischer Rekonstruktionen der pädagogischen Diskurse über die Ganztagschule und der pädagogischen Praktiken in den Angeboten der Ganztagschulen wird die gegenwärtige schulpolitische Entwicklung eingeschätzt. Historisch betrachtet ist die Ganztagschule in Deutschland eine Schule, die reformpädagogische Vorstellungen von einem anderen, einem „kindgerechten“ und „lebensnahen“ Lernen in Selbsttätigkeit und Selbständigkeit auf Seiten der schulischen Akteure mobilisiert und die tatsächlich auch Raum und Zeit gibt für Praktiken einer gleichzeitigen Individualisierung und Informalisierung von pädagogischen Angeboten. Schultheoretisch ambivalent kann man diese Veränderungen als „Grenzverschiebung“ des Schulischen und sozialisationstheoretisch ambivalent als historischen Schritt in der Entwicklung und Differenzierung der Formen, in denen Subjekte als selbständige, sich „selbst regulierende“ und „sich selbst managende“ gebildet werden, interpretieren.

Im letzten Jahrzehnt ist in Deutschland ein Trend zu beobachten, die tägliche Schulzeit auszuweiten. An vielen Grundschulen wurden in den 90er Jahren zunächst sogenannte „Verlässliche Halbtagschulen“ geschaffen, in denen die Kinder verbindlich bis 13.30 Uhr betreut werden, und seit etwa 2000 – verstärkt nach der im deutschen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs als Katastrophe bewerteten Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse<sup>1</sup> – wurden mehr und mehr Ganztagschulen eingerichtet (vgl. Quellenberg 2007, Klieme u. a. 2007). In diesen Bestrebungen treffen sich unterschiedliche Motivationen und Intentionen verschiedener politischer Akteure.

Wir finden vor allem drei Begründungen: *Erstens* sei ein Angebot an längeren Betreuungszeiten notwendig, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erhöhen, um Frauen Berufstätigkeit zu ermöglichen und damit – so neuerdings die bevölkerungspolitische Argumentation – die Geburtenrate, nicht zuletzt bei



Akademikerinnen, zu erhöhen. *Zweitens* sei es notwendig Ganztagschulen einzurichten, um Bildungsbenachteiligungen auszugleichen, die als Effekt spezieller familiärer Milieus entstehen. Und *drittens* wurde schon bei der Einführung der Ganztagschule in Rheinland-Pfalz, die den Auftakt der gegenwärtigen Institutionalisierung ganztägiger Angebote darstellte, deutlich, dass eine eigentümliche Verknüpfung von sozialpolitischen Argumenten und reformpädagogischen Ansprüchen an zusätzliche Nachmittagsangebote vorgenommen wurde. Mit der Einführung von Ganztagschulen war keineswegs nur eine verlässliche Betreuung angestrebt, vielmehr sollten schülerorientierte Angebote ein mit dem üblichen Schulalltag verglichen „anderes“ Lernen garantieren (vgl. Scherr 2003, Olk 2003).

Scheint einerseits kaum vorstellbar, dass die Ganztagschule alle diese mit ihr verbundenen Ziele und Hoffnungen erfüllen kann, so könnte andererseits genau diese Verbindung und Überlagerung unterschiedlichster Vorstellungen den Erfolg ausmachen, den – gemessen am deutschen „Sonderweg“ der Halbtagschule (vgl. Hagemann/Gottschall 2002, Hagemann 2006) – derzeit das Ganztagsschulprogramm zu verzeichnen hat.

Wir wollen, um diese These mit unseren historisch-diskursanalytischen und empirischen Befunden belegen zu können, in drei Schritten vorgehen: Wir werden zuerst das Verhältnis von Ganztagschule und Reformpädagogik kurz skizzieren, bevor wir im Anschluss Befunde zu den Konstruktionen der Praktiker und zu den pädagogischen Praktiken in Ganztagschulen darstellen. Im nächsten Schritt wollen wir „Grenzverschiebungen“ des Schulischen und die erkennbare Tendenz zu individualisierenden Lernformen schultheoretisch diskutieren, um im Schlussteil Thesen zur gesellschaftlichen Bedeutung und der aktuellen Politik dieser Entwicklung zu notieren.

## **1. Der Diskurs über Ganztagschulen und seine reformpädagogische Fundierung**

Die gegenwärtigen bildungspolitischen Initiativen und die schulischen Akteure beziehen sich in der Konzeptualisierung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungen und in ihren Begründungen explizit, aber vor allem auch implizit auf eine reformpädagogische Programmatik (vgl. auch Kolbe/Reh 2008). Das lässt sich anhand der Veröffentlichungen, die die rheinland-pfälzische Reform begleiteten, aufzeigen.

Das erweiterte Schulangebot in Rheinland-Pfalz sollte fundiert pädagogisch gestaltet sein, damit Schule insgesamt sich verändere, damit sie auf schülerorientierte Weise mehr fördere und mehr Lernmöglichkeiten für bessere Leistungen

eröffne (vgl. Kolbe/Kunze/Idel 2005, 2006). So wurde auf eine spezifische Nutzung einer verlängerten Anwesenheit in der Schule gesetzt: „Unterrichtsbezogene Ergänzungen“ sollen dabei keinesfalls den „normalen“ Unterricht verlängern oder gar die Halbtagsstundentafel erweitern. Vielmehr bestehe gerade innerhalb der Ganztags-Angebote die Chance, durch schüleraktivierende Methoden „mit allen Sinnen zu lernen“ (Ministerium für Frauen, Bildung und Jugend 2001, Anlage 2). Unausgesprochen setzt dieser Text Ganztagsangebote mit den hinzukommenden neuartigen Elementen gleich und interpretiert deren Verhältnis zum Halbtagsprogramm zugleich als eine Spannung, die durch weitere Reformen gelöst werden kann. Deren pädagogischer Kern bestehe in „anderen“ Unterrichtsmethoden, welche – der Programmatik entsprechend – einen „ganzheitlichen“ Aneignungsprozess ermöglichen sollen. Mit „anderem“ Lernen sind Vorstellungen einer „Öffnung“ schulischen Lernens und der unterrichtlichen Methoden und eine den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werdende pädagogischen Gestaltung der Angebote gemeint. Das schließt eine besondere (individuelle) Förderung und „pädagogisch wertvolle“ Freizeit ein. Über eine im engeren Sinne sozialpolitische Zielsetzung hinausgehend wird mit dem rheinland-pfälzischen Programm zur Etablierung von Ganztagschulen also eine bildungspolitische Zielsetzung zugunsten einer im Ganzen erneuerten „schülerorientierten“ und auf „Eigenaktivitäten“ der Schüler und Schülerinnen setzenden Lernkultur an den Schulen verfolgt.

Die Reform-Formel der „Schülerorientierung“ in der gegenwärtigen Ganztagschul-Programmatik stellt eine spezifische Rezeption reformpädagogischer Prinzipien dar, die in einer oft kultur- und d. h. immer auch medienkritischen Position auf „unmittelbare Erfahrungen“ zielt und damit gewissermaßen auch als intendierte Ausweitung und Grenzverschiebung des Schulischen gefasst werden kann. Die Anleihen bei einem in der Zeit zwischen 1900 und etwa 1930 sich vervielfältigenden reformpädagogischen Diskurs<sup>2</sup> sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Mit der faktischen Durchsetzung eines Schulbesuchs aller Kinder um die vorletzte Jahrhundertwende in Deutschland wurde eine Schulkritik als Kritik an den etablierten Organisationsformen der institutionalisierten Erziehung virulent, die etwa die Dominanz des Fachunterrichts und die Formen einer „frontalen“, kleinschrittigen Belehrung, die Einteilung der Schüler in Jahrgangsklassen und das Prinzip der Versetzung und vor allem auch die Durchsetzung eines generalisierten Berechtigungswesens beklagte (vgl. Oelkers 2004, S. 787–789). Vor dem Hintergrund einer universalisierten Schulbildung und eines generalisierten Bildes vom Kind entstanden verschiedene Reformschulen, deren Prinzipien die Orientierung am Kind, d. h. die Orientierung auch institutionalisierter Erziehung an Wachstum und natürlicher Entwicklung des Kindes in Gemeinschaft durch den weitgehenden Verzicht auf eine Fremdbestimmung durch „Kultur“ oder „Politik“, also etwa durch ein Curriculum, war (vgl. ebd.).

Ullrich (2002) unterscheidet für den reformpädagogischen Denktypus fünf Aspekte, die sich einem solchen generalisierten Bild vom Kind, der romantischen Vorstellung vom schöpferischen Genius der Kinder, ihrer Rolle als quasi innerweltliche Erlöser für in ihrer Erkenntnis entfremdete Erwachsene (vgl. Ullrich 1999), ihrer sozialen Orientierung auf Gemeinschaft hin, und vor allem dem Prinzip der Zurückhaltung der Erzieher und des Wachsenlassens des Kindes nach seinem eigenen Plan verdanken: Kinder und Jugendliche werden *erstens* als nicht entfremdete, uneingeschränkt entwicklungsfähige Wesen gedacht. Erziehung muss *zweitens* deshalb vom Verstehen der jungen Menschen ausgehen, und diesen auf gleicher Augenhöhe im Dialog begegnen und sie anerkennen. Für Unterricht und Lernen ergibt sich *drittens* daraus die Bevorzugung „negativer Erziehung“ und von Lehrmethoden, die auf Selbsttätigkeit und Freigabe des Kommunizierens und des Ausdrucks gerichtet sind. Deshalb ist damit inhaltlich auch der Anspruch verknüpft, sich an der Logik der Aneignung (nicht der Fachwissenssystematik) zu orientieren. Schule ist *viertens* deshalb dann als umfassender Lebensraum und nicht nur als Unterrichtsraum einzurichten, in der vor allem nicht rollenförmige, diffuse Beziehungen im Rahmen einer „Gemeinschaft“, teilweise familienartig, das Zusammenleben prägen. *Fünftens* schließlich sind Lerninhalte deshalb neu zu bestimmen, als es für die selbsttätige und eigenlogische Entwicklung jedes Individuums für den jeweilig Einzelnen relevanter, eigener „authentischer“ Erfahrungen bedarf; Inhalte sind gemeinsam festzulegen und sind in offenen, also individualisierenden Lernformen und gesamtunterrichtlich bzw. projektartig zu bearbeiten.

Selbstverständlich werden – so zeigen sozial- bzw. bildungshistorische Studien, die die Praxis reformpädagogisch orientierter Schulen aufarbeiten (vgl. z. B. die frühe Sammlung Amlung u. a. 1993) – diese Prinzipien in durchaus unterschiedliche Schulprogramme und pädagogische Praktiken umgesetzt. Im Einzelnen präsentieren sich bedeutsame Unterschiede – etwa in der Art der Konstituierung familialer oder kameradschaftlich-autoritärer Gemeinschaft oder in der Durchsetzung von Methoden. Der in den Hamburger Gemeinschaftsschulen unternommene Versuch, den Lehrplan und eine Festlegung inhaltlicher Zielorientierung des Unterrichts abzulehnen und das Lernen der Kinder auf ihre Interessen zu gründen wurde so zu einer „Inthronisation des Lebens zum Prinzip seiner selbst“ (Benner/Kemper 2003, S. 148) und – entgegen der Intention – die Qualität des Schul- und Unterrichtslebens der privaten Willkür des Lehrers, anders formuliert der „pädagogischen Persönlichkeit“ und seiner Autorität überantwortet (vgl. Benner/Kemper 2003, S. 136–164). Im Gegensatz dazu wurde etwa – wiederum in der Bewertung Benner/Kempers (2003, S. 165–206) und Ullrichs (2002) – im, ebenfalls auf einen Lehrplan verzichtenden, Programm Berthold Ottos das Lernen methodisiert auf die Interessen der Kinder gegründet, indem der Gesamtunterricht als ein gemeinsam ausgehandelter forschender Prozess zwischen Leh-

rer und Schülerinnen aufgefasst wurde, in dem die Kinder sich selbsttätig bis zum Wissensstand der heutigen Kultur vorarbeiten (können).

Sicherlich wurde die Vorstellung von der Ursprungsnähe der Kinder und ihrer Erlöser-Rolle für eine entfremdete Gesellschaft seither ebenso säkularisiert wie die Vorstellung von der schöpferischen Phantasie, dem Genius des Kindes, entmystifiziert wurde. Dagegen scheinen die Implikationen der Anleihen an reformpädagogische Prinzipien wie etwa der Vorstellung vom Lernen allein auf der Basis der Interessen und der Motivation der Kinder schulpädagogisch-historisch noch nicht bearbeitet. Immer noch werden diese Positionen zu normativen Zwecken zitiert, ohne sich der Anforderung des Handelns in Antinomie-Spannungen der Moderne zu stellen.

Besonders interessant ist in Verbindung mit der gegenwärtigen Programmatik der Ganztagschule die Frage nach einer anhaltenden Verklärung des Prinzips der „negativer Erziehung“ und der „Eigentätigkeit“ als Basis einer freien Subjektentfaltung. Ebenso nachhaltig wirkt die Vorstellung von Lernprozessen als Vervollkommnung des sich selbst schließlich durchschauenden, über sich und die Bedingungen seines Selbst verfügenden, autonomen Subjekts. Wird das religiös suggestive Moment abgeschattet, das diesen Prinzipien ihre Gültigkeit verlieh (vgl. Baader 2005, 2006), scheint auch die Ambivalenz derjenigen pädagogischen Praktiken ausgeblendet zu werden, in denen „Selbsttätigkeit“ und Verantwortung für das eigene Lernen erforderlich werden. Die poststrukturalistische Kritik dekonstruiert gerade die Freisetzungsforderungen selbständig-selbstverantwortlichen Lernens als historisch sich profilierende Praxis der Subjektbildung (vgl. Pongratz 2004), als Subjektivationspraxis<sup>3</sup>, die gleichzeitig produktiv wirkt, ermächtigt und größere Handlungsspielräume eröffnet, aber sie auch auf neue Weise unterwirft und erhöhte Anpassungsleistungen als Introjektion bzw. Internalisierung flexibler Handlungsanforderungen im Sinne der Herausbildung spezifischer, „intrinsischer“ Motivationsstrukturen (vgl. Deci/Ryan 2000) erzwingt (vgl. Rabenstein 2007).

Reformpädagogische Methoden gehören so heute zum Kern einer Modernisierung der Schulen und die Reformpädagogik scheint in den aktuellen Entwicklungen nach einem Jahrhundert ihrer Geschichte vor allem dort zu sich selbst zu kommen, wo Schulentwicklungsbestrebungen und pädagogisch-psychologische Konzepte eines „selbstregulierten Lernens“ (vgl. etwa Boekarts 1997, Schreiber 1998, Wirth 2004) miteinander verbunden werden. Wo auf den ersten Blick eine Grenzverschiebung des Schulischen eher institutionelle Fragen aufwirft, stellt sich auf den zweiten Blick die Frage nach neuen Praktiken der Selbstführung als neue Formen der Subjektivation und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung. Das soll im Folgenden ausgeführt werden.

## 2. Symbolische Konstruktionen und pädagogische Praktiken – Lernkulturentwicklung an Ganztagschulen

Angesichts eines bildungspolitischen Diskurses, in dem die Ganztagschule geradezu mit Erwartungen und Anforderungen überfrachtet wird, kommt den Deutungen der schulischen Akteure ein besonderes Gewicht als Kontext und Entwicklungsbedingung in den einzelnen Schulen zu. Sie führen an den untersuchten Schulen in unserem Forschungsprojekt<sup>4</sup> einen ausgeprägten Legitimationsdiskurs (vgl. Kolbe/Reh u. a. 2009), in dem die Ganztagschule zur ‚anderen‘ gegenüber der Halbtagschule stilisiert wird. Dabei haben wir in den Schulen zwei unterschiedliche Figuren in verschiedenen Ausprägungen und Mischungen rekonstruieren können, die ebenfalls – möglicherweise unintendiert – auf Elemente reformpädagogischen Denkens und reformpädagogischer Schulkritik zurückgreifen.

In den Grundschulen und den Förderschulen, teilweise aber auch noch in den weiterführenden Schulen reichen die Konstruktionen nah an die im historischen Schulreformdiskurs immer wieder beobachtete Vorstellung heran, Ganztagschulen könnten die Familie ersetzen, oder zumindest in umfassender Weise Erziehungsdefizite von Familien kompensieren (vgl. Reh 2009). Einher damit gehen weitgehende Abwertungen der Familien: Von emotionaler Vernachlässigung und mangelnder Erziehung ist die Rede, es herrschen Vorstellungen über eine anregungsarme und leer bleibende Freizeitgestaltung. Zur Kompensation dieser Defizite in den Familien und schließlich damit in gewisser Weise auch der Schüler und Schülerinnen soll die Ganztagschule in zweierlei Hinsicht dienen: Sie wird entweder als eine sorgende und Halt gebende ‚Gegenwelt‘ entworfen, in der die Kinder sich wohl fühlen und emotionale Zuwendung erhalten können. Oder aber man konstruiert Ganztagschule als ein pädagogisch gestaltetes und sinnvolles Freizeitangebot, das den Kindern ermöglicht, auch nachmittags etwas zu lernen und Defizite eines anregungsarmen familiären Bildungsmilieus auszugleichen (vgl. Fritzsche/Rabenstein 2009).

Eine anders gelagerte Konstruktion konnte sowohl an Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen entdeckt werden. Hier dient die Vorstellung von Ganztagschule als diejenige einer Überwindung der Trennung von Schule und Leben und als Verbindung von informellen und formellen Lernprozessen. Gleichzeitig werden in dieser Figur Schüler und Schülerinnen zumeist als leistungs- und bildungsdefizitär wahrgenommen und Schule wird als Ort einer die notwendigen Arbeits- und Lernhaltungen vermittelnden, neuen Lernkultur verstanden. Ein Mangel der bestehenden Halbtagschulen, der hier vorausgesetzt wird, besteht darin, eben nur ‚künstliche‘ Schule und nicht ein ‚wirkliches‘, ein erfahrungsmittelbares Leben zu sein und damit nicht hinreichend „Kompetenzen“ als

Einheit verschiedener Handlungsdispositionen – sozialer, emotionaler, volitionaler und kognitiver – auszubilden. Es wird hier eine Vorstellung von Unterricht entwickelt, die dessen Ansprüche – bzw. überhaupt schulische – bis in die Freizeitangebote hineinwirken lässt. Nachmittägliche Angebote und Projekte, die gleichzeitig als Freizeitgestaltung deklariert und an Unterrichtsthemen orientiert werden sollen, überlagern so das, was mit einer der Erwerbsarbeit entgegen gesetzten Idee von Freizeit gemeint wird, durch den Anspruch, nun auch in der Freizeit ‚Nützliches‘ zu lernen.

Was implizieren diese Konstruktionen, wozu tragen sie bei? Schultheoretisch – vor dem Hintergrund einer Theorie gesellschaftlicher Entwicklung als funktionaler Differenzierung (vgl. Luhmann 2002) – betrachtet, werden in den beiden unterschiedlichen Legitimationsfiguren einer ganztägigen Beschulung die Aufgaben der Schule gegenüber einem bestehenden Verständnis der Aufgaben der Halbtagsschule ausgeweitet; es finden in diesen Vorstellungen also Grenzverschiebungen des Schulischen statt (vgl. Kolbe/Reh u. a. 2009). So werden Vorstellungen über Wirkungsfelder von Familie und Schule im Sozialisationsprozess verschoben (vgl. Scholz/Reh 2009), Logiken von Unterricht und Freizeit werden in der Vorstellung nicht deutlich gegeneinander abgegrenzt (Idel u. a. 2009) und in der Schule werden Kinder und Jugendliche mehr und mehr – vor bestimmtem Theoriehintergrund könnte man sagen – nicht mehr nur in der Rolle als Schüler adressiert, sondern als „ganze Personen“ (vgl. Kolbe/Rabenstein 2009).

Diese symbolischen Konstruktionen, die in den Planungen und in den Reflexionen der Praktiker virulent werden, produzieren spezifische Schwierigkeiten und Widersprüche für die Entwicklung von Ganztagsschulen. Die Ganztagsschulentwicklung wird oft nicht vom systematisierten Lernen, vom Unterricht aus, gedacht, sie soll schließlich anderes, mehr sein, z. B. familienähnlich, womöglich familiäre Aufgaben bewältigen, das „ganze unmittelbare Leben“ werden und die „ganze Person“ ansprechen. Gleichzeitig allerdings bleibt sie Schule, die zusätzlich mit kompensatorischen Ansprüchen auftritt. Ein Blick auf die pädagogischen Praktiken, wie wir sie in unseren Videographien erhoben haben (vgl. Kolbe/Reh 2009b, Kolbe/Reh u. a. 2008, Rabenstein/Reh 2008) zeigt, welche Ambivalenzen in dieser Weise produziert werden. Die Professionellen agieren, als fühlten sie sich mit diffusen Rollen- und Aufgabenzuweisungen überfrachtet. Es entstehen Ansprüche an sie, einen Lebensweltbezug für die Schülerinnen und Schüler herstellen zu müssen, aber auch Ansprüche an die Schülerinnen, sich weitreichender in der Schule einzubringen, und es verschiebt sich der Anspruch, auf die Lernenden über Rollenkonformität hinaus im Sinne umfassender Selbstpraktiken, einer „Selbstregulation“ etwa, einzuwirken.

Aber nicht nur die symbolischen Konstruktionen stellen eine Entwicklungsbedingung im beschriebenen Sinne dar, auch die Auseinandersetzung mit vorhandenen

Lernkulturen<sup>5</sup> und Rahmungen prägen und limitieren die Möglichkeiten. Die Qualität der pädagogischen Praktiken haben wir u. a. am Beispiel der mit „Förderung“ und „offenen Lernangeboten“ bezeichneten neuen Angebotsselemente beschrieben. Diese stellen eine Individualisierung im doppelten Sinne dar, einmal sind die Angebote stärker individuell, auf den Einzelnen zugeschnitten, zum anderen stellen sie die Individuen stärker als Subjekte fordernde Angebote dar. Mit ihnen einher geht vor allem der Anspruch, hochgradig adaptive und kognitiv anregende Angebote bereit zu stellen. Analysierbar ist die Qualität der Angebote nun im Hinblick auf die Bearbeitung und Gestaltung der pädagogischen Differenz zwischen Aneignen und Vermitteln oder – in anderer Theoriesprache ausgedrückt – zwischen Lernen und Zeigen in zwei Dimensionen, nämlich im Hinblick auf die Gestaltung der Beziehung, der gegenseitigen Adressierung und im Hinblick auf den – zeigenden – Umgang mit der Sache. Die Beziehungsgestaltung bewegt sich zwischen einerseits einer situationsorientierten Adressierung der Schüler, und andererseits der Verwendung von generalisierten Zuschreibungen zur Person des Schülers durch die Lehrpersonen, die die spezifische Situation tendenziell unterschlagen. Adressierungen und Zuschreibungen, die sich nicht nur an einen generalisierten Schüler, sondern an eine besondere Person richten und dabei dennoch der Gefahr entgehen, „übergreifig“ zu werden, die „ganze Person“ schulischer Bezugnahme auszusetzen, die also situationsorientiert und damit flexibel-revidierbar bleiben, also z. B. keine generalisierten Defizitzuschreibungen in sogenannten individualisierenden Fördersituationen vornehmen – dies wird im größeren Teil der Praktiken noch nicht erkennbar. Auch der Umgang mit der Sache des Unterrichts, mit dem, was im pädagogischen Angebot gezeigt wird, bewegt sich zwischen den Polen einer situationspezifischen Bezugnahme, einem situations- und schülerangemessenen, möglicherweise ausgehandelten Bedeutungsaufbau einerseits und der Fokussierung der Schüleraktivitäten zur Sache über eine Festlegung von Verfahrensschritten der Aufgabenbewältigung, in der der Bezug des Schülers oder der Schülerin zur Sache „gesteuert“ über ein vorgegebenes *Procedere* entwickelt wird. Die Aufwertung einer situationspezifischen Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern über die Sache, in der auch einer instruktiven allgemeinen Sachdarstellung Rechnung getragen wird, bleibt eher die Ausnahme.

Oft können die Praktiken in den untersuchten Angeboten deshalb den bildungspolitisch erhobenen Anspruch nicht einlösen. Auch im Fall der Einhaltung professioneller Orientierungen wirft die geschilderte Angebotsgestaltung die Frage auf, ob die Ausweitung und Intensivierung schulischer Disposition über die „ganze Person“, durch die explizite Einübung entsprechender Selbstpraktiken in den pädagogischen Angeboten, z. B. zunehmende Praktiken der Selbstbeobachtung und der Selbstbeurteilung, verdeckt nicht sehr hohe und neue Exklusionen produzierende Anforderungen an die Lernenden stellt. Hinsichtlich der Gestal-

tung des Umgangs mit der Sache ist es in vergleichbarer Weise fragwürdig, Möglichkeiten wie beispielsweise starke individuelle Affiziertheit durch die Sache oder eine starke Annäherung von Schule und ihren Sachinhalten an die übrige Lebenswelt einzufordern. Vielmehr wäre zu prüfen, ob nicht auch ganztags schulische Angebote gerade dort, wo sie auf die besonderen Formen methodisierter Lernangebote und verallgemeinerte Lernweisen setzen, attraktiver werden. Zwei Umgangsweisen mit den neuen Herausforderungen könnten sich in Zukunft herauskristallisieren: *Einerseits* intensivere Lernumgebungen schuleigen verallgemeinernder Art mit Individualisierungsmomenten, *andererseits* hinsichtlich pädagogischer Kommunikation ausgedünnte, von anderer Logik überlagerte Praktiken, die aber für eine Verzahnung von schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen sorgen könnten.

### 3. Zur Einschätzung von Grenzverschiebungen und individualisierenden Angeboten

Wir können die dokumentierten symbolischen Konstruktionen und die Ausformungen der Angebote und darin der stärker individualisierenden pädagogischen Praktiken als Ausdruck einer spezifischen Grenzverschiebung lesen. Der Anspruch, auf die Lernenden einzuwirken, verschiebt sich, er geht gewissermaßen weiter – und die Lernenden werden in den stärker individualisierenden Settings und in hier aufgeführten Praktiken in anderer Weise adressiert, müssen sich in vielen, nicht nur typisch schulischen Aktivitäten zeigen und in Anteilen, die bisher schulischer Beobachtung und Bewertung zumindest nicht direkt zugänglich waren, z. B. müssen sie sich nicht nur kurzfristig interessiert zeigen, sondern längerfristig eine entsprechende Motivation aufbauen und interessiert sein. Diese Grenzverschiebungen werden nicht ohne strukturelle Widersprüche vollzogen. Befunde über abnehmendes Interesse an Förderangeboten, über Disziplinprobleme und eine hohe Wertschätzung der Schüler für von Lehrpersonen unabhängige Arbeit in AGs und Projekten können so in ihrer Entstehung erklärt werden. Andererseits zeichnen sich auch Momente einer stärkeren Verzahnung von Schule und nicht-schulischer Lebenswelt in durchmischten Praktiken schulischer und außerschulischer Art ab. Deshalb besteht schultheoretisch Erklärungsbedarf.

Wir konnten in der Sichtung schultheoretischer Literatur aufzeigen (vgl. Kolbe/Reh 2009a), dass die genannten Phänomene unter dem Begriff einer „Entgrenzung“ oder Grenzverschiebung diskutiert werden. Helsper (1996) hat in einer modernisierungstheoretischen Relektüre der strukturfunktionalistischen Sichtweisen die Ausdehnung der mit Vermittlung befassten Institutionen als Steigerung von Organisiertheit und gleichzeitiger Informalisierung beurteilt, die zu



ausgesprochen problematischen und prekären Beziehungsstrukturen und hohen Anforderungen an das Subjekt als einem ich-starken Handlungszentrum führe. Grenzverschiebung in diesem Sinne verstanden und konzeptioniert erzeugt Probleme durch die Überschreitung der für die Institution Schule spezifischen Handlungs- und Beziehungsstrukturen – in einem bestimmten, aber begrenzten Bereich müssen die Schüler und Schülerinnen von den Lehrpersonen zu bewertende (kognitive) Leistungen erbringen. Einer solchen Sichtweise gegenüber gelingt es der stärker systemtheoretisch argumentierenden Position Kades (1997), den Prozess der Systembildung des Pädagogischen als Ausdifferenzierung zu sehen, in dem einer Ausweitung des Pädagogischen, pädagogischer Kommunikationen, eines Bezugs von Lehren auf Lernen über Schule hinaus eine immer stärkere Durchsetzung der Eigenlogik von Aneignungsprozessen, eine „Autonomisierung“ des Pädagogischen, zur Seite steht. In einer solchen Perspektive erscheint Grenzverschiebung nicht nur als problemerzeugend, sondern auch als Problemlösungsangebot, indem nämlich die Eigenlogik der „Aneignungsprozesse“ zur Geltung gebracht wird. Vor dem Hintergrund anderer Theorieangebote, etwa einem poststrukturalistischen Verständnis von Subjektbildung als Subjektivation, können an dieser Stelle die sich ändernden Formen der schulischen Subjektbildung in den Blick genommen und empirisch rekonstruiert werden.

Unserem Blick auf Praktikerkonstrukte, Praktiken und schultheoretische Positionen folgend handelt es sich – so unsere schultheoretische These – bei den thematisierten Phänomenen um Grenzverschiebungen „nach außen“ und zugleich „nach innen“ – beides als Moment einer Ausdifferenzierung. Teil dieser Ausdifferenzierung ist eine stärkere „Individualisierung“ im Sinne der Produktion neuer Formen von Selbständigkeit. Mit der Kritik der neuen Selbstverhältnisse könnte theoretisch weiterführend und die Subjektgenese als historische thematisierend gesagt werden: Hervorgebracht wird das Subjekt in fortschreitend spannungsreichen Subjektivationsprozessen durch Aneignung kultureller Schemata, die zunehmend mehr innere Instanzen der Selbstgestaltung entstehen lassen. Praktiken sind mithin so in den Blick zu nehmen (vgl. Kolbe/Reh u. a. 2008), dass daran einerseits die mögliche Verschärfung spannungsreicher Subjektivationsprozesse rekonstruiert wird und andererseits die widersprüchlichen Anforderungen in der Umstellung auf offenere Formen „aneignungsbezogener Wissensvermittlung“ und damit die Umstellung professionellen Handelns auf Organisation in den Blick kommen.

#### 4. Ganztagschule: zur aktuellen schulpolitischen und gesellschaftspolitischen Konstellation

Die in Deutschland lange Zeit und von unterschiedlichen Seiten bekämpfte Idee einer Ganztagschule verzeichnet gegenwärtig einen Auftrieb. Vor dem Hintergrund des deutschen „Sonderwegs“ einer Halbtagschule lässt sich geradezu von einem „Siegeszug“ der Ganztagschule sprechen, auch wenn keinesfalls immer Schulen entstanden sind oder eingerichtet wurden, die auf eine neue, reformpädagogisch orientierte Art, Schule und Unterricht zu gestalten, setzen. Eine wesentliche Rolle für diesen Erfolg spielt das Zusammentreffen unterschiedlicher Notwendigkeiten, die Schaffung von Bedingungen, um die Bevölkerung zu einem anderen Reproduktionsverhalten zu bewegen, d. h. die Geburtenrate zu erhöhen, eine „Modernisierung“ von Familien- und Schulpolitik (vgl. Bertram 2006), neue „time policies“ im Hinblick auf Kinderpflege und Erziehung durchzusetzen und gleichzeitig Bildungsbenachteiligungen auszugleichen, die angesichts „post-moderner“ Anforderungen an eine hochqualifizierte und flexible, d. h. lebenslang lernende Bevölkerung mehr und mehr bedrohlich erscheinen. In dieser – gewissermaßen biopolitischen Konstellation (vgl. Coelen 2006, Reh 2006), in der politisches Objekt die Bevölkerung und die Nutzung ihrer Ressourcen und deren Gegenstand das Leben ist (vgl. Foucault 1983, S. 161–173, Foucault 2004) –, gewann die Konstruktion der Ganztagschule als Schule der Reformpädagogik im bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskurs eine enorme Bedeutung.

Diese Konstruktion der Ganztagschule als Schule der Reformpädagogik war sowohl lange Zeit Hypothek wie sie heute eine Chance für deren Institutionalisierung ist. Hypothek für den weiteren Ausbau einer gantztägigen Beschulung ist sie, weil diese Konstruktion eine positive Bezugnahme auf Schule als organisiertes und systematisiertes Lernen erschwert. Heute ist die Ganztagschule und die Nähe ihrer Idee zum Gedanken kompensatorischer Erziehung und Bildung ebenso günstiger Anknüpfungspunkt für die konstruktivistisch informierten Bestrebungen, Unterricht zu verbessern, um bessere Lernergebnisse zu erzielen, wie sie sich als Form einer Verbindung von reformpädagogischen Denkansätzen und neoliberalen Führungs-Strategien und Regierungspraktiken, die sich allemal in der Bildungspolitik beobachten lassen (vgl. Bellmann/Waldow 2007), anbietet. So ist die Ganztagschule ihren Vertretern eine Möglichkeit, die reformpädagogischen Ideen des motiviert und selbsttätig lernenden Kindes umzusetzen, anregende Lernumgebungen zu schaffen und Vorstellung vom sich selbst flexibel managenden, lernwilligen und lernfähigen Subjekt zu verwirklichen.

Tatsächlich ist die Verwendung dieser Konstruktionen und entsprechender pädagogischer Praktiken in den Ganztagschulen dabei eingebettet in einen Ausdifferenzierungsvorgang der Institution Schule, der Bereiche jugendlichen Aufwach-

sens und verbrachter Zeit ins System institutionalisierter Erziehung einbezieht. Gleichzeitig werden so ehemals außerschulische Aufwachsensprozesse spezifischer vorstrukturiert und eine Inklusion ebenso wie Subjektbildungsvorgänge in schwächer pädagogisch gestalteten Zonen etabliert. In diesem Sinne könnten Ganztagschulen – jenseits irgendwelcher politischen Indienstnahmen – aber auch als eine Chance im Sinne der Bereitstellung erweiterter und daher auch mannigfaltig und unterschiedlich nutzbarer kommunikativer Räume für den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin gesehen werden.

## Anmerkungen

- 1 Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse führte – wie Kuhlmann/Tillmann zeigen – teilweise dazu, dass in den Schubladen der Kultusverwaltungen liegende Konzepte zur Ganztagschule als Maßnahme zur Verbesserung des schulischen „Outcomes“ reüssierten (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009).
- 2 Auch wenn es – worauf Tenorth (1994) ausdrücklich hinweist – schwierig scheint festzustellen, was die Reformpädagogik ist, weil nicht hinreichend zwischen der retrospektiven und interessierten Einheitsunterstellung der Disziplin und einer sozialhistorisch rekonstruierbaren Schulreformbewegung unterschieden werden kann, lassen sich doch mit Rücksicht auf jüngere Zusammenfassungen und Darstellungen (Benner/Kemper 2003, Oelkers 1996, 2004) einige Prinzipien der selbst schon auf Traditionen zurückgreifenden Schulkritik um die vorletzte Jahrhundertwende (vgl. Oelkers 1994, Benner/Kemper 2003, S. 35–56) und Versuche der Schulreform, wie sie in der Weimarer Republik zu beobachten waren, formulieren.
- 3 Von Subjektivation wird hier gesprochen, um deutlich zu machen, dass das Subjekt dem Prozess der Subjektbildung nicht vorgängig ist; Subjektivation schafft und ermächtigt das Subjekt im gleichen Zuge, wie er es unterwirft, etwa und vor allem den gesellschaftlichen Normen (vgl. zu dieser sich vor allem auf Foucault und Butler beziehenden Position in soziologischer Perspektive Bröckling 2007, in erziehungswissenschaftlicher Ricken 2004, 2007).
- 4 Seit Oktober 2005 fördert das BMBF ein Forschungsprojekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen“ (LUGS), in dem die Entwicklung der Lernkultur im Unterricht und den erweiterten Angeboten in zwölf, sich zu Ganztagschulen entwickelnden Schulen unterschiedlicher Schulform in den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Berlin und Brandenburg über einen Zeitraum von knapp drei Jahren untersucht wird. Geleitet wird das Projekt von Fritz-Ulrich Kolbe, Mainz und Sabine Reh, Berlin, vgl. <http://www.lernkultur-ganztagschule.de>. Diesen Legitimationsdiskurs und die in ihm gebrauchten Metaphern und Bilder haben wir als Vorbereitung zur Untersuchung der Lernkulturentwicklung anhand von Interviews, Gruppendiskussionen und von Protokollen „natürlicher“ Gespräche in den Schulen, z. B. von Sitzungen verschiedener Gremien, empirisch rekonstruiert.
- 5 Zu unserem Begriff von Lernkultur (vgl. Kolbe/Reh u. a. 2008); mit dem Begriff der Praktiken schließen wir an praxistheoretische Konzeptionen an (vgl. insbesondere Schatzki 1996).

## Literatur

- Amlung, Ulrich/Haubfleisch, Dietmar/Link, Jürgen/Schmitt, Hanno (Hrsg.) (1993): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main
- Baader, Meike S. (2005): Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim, München
- Baader, Meike S. (2006): Der heilige Kosmos der Reformpädagogik. Der Lehrer als Priester, das heilige Kind, der Jüngling als Novize, der Unterricht als Weiheveranstaltung. In: Hofmann, Michèle/Jacittet, Denise/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Pädagogische Modernisierung. Bern: Haupt, S. 75–97
- Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 60. Jg., H. 4, S. 481–503
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim und Basel
- Bertram, Hans (2006): *Modernity Forgotten: The Family Today*. Vortrag auf der Konferenz „Welfare State Regimes, Public Education and Child Care“, 1–3.4.2006 in Potsdam (MS)
- Boekaerts, Monique (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. In: *Learning and Instruction*, Jg. 7, S. 161–186
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.
- Coelen, Thomas (2006): *Jugend(-hilfe) im demographischen Wandel*. Bielefeld (MS)
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist* Vol. 55, No. 1, 68–78
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (2004): *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978–1979*. Frankfurt/Main
- Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2009): „Häusliches Elend“ und „Familienersatz“: Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagschulen in der Gegenwart. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hrsg.): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden, S. 183–200
- Hagemann, Karen/Gottschall, Karin (2002): Die Halbtagschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 41, S. 12–22
- Hagemann, Karen (2006): *Between Ideology and Economy: The ‚Time Politics‘ of Child Care and Public Education in the Two Germanys*. In: *Social Politics* 13, no. 1, S. 217–260
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M., S. 521–569

- Holtappels, Heinz-Günter (1995): Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim, München
- Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina (2009): Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 179–193
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/Nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M., S. 30–70
- Klieme, Eckhard/Holtappels, Heinz-Günter/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (2007): Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München, S. 354–381
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Kunze, Katharina/Idel, Till-Sebastian (2005): Wissenschaftliche Begleitung der Ganztagschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz. In: Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung 2003. BMBF, Bonn/Berlin, S. 124–137
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Kunze, Katharina/Idel, Till-Sebastian (2006): Ergebnisse der wiss. Begleitung der Einführung Ganztagschule in neuer Form. In: dies.: Einführung Ganztagschule in neuer Form. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven. Dokumentation einer Fachtagung in Zusammenarbeit mit dem MBFJ Mainz. Mainz 2006, S. 5–48
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2008): Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagschule. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 665–673
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2009a): Grenzverschiebungen. Schule und ihre Umwelt – Systembildung und Autonomisierung im Modernisierungsprozess. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 223–243
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2009b): Adressierungen und Aktionsofferten. Differenzbearbeitung in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS). (Angenommen für ein Beiheft der ZfPäd)
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: ZfE, 11. Jg., H. 1, S. 125–143
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden
- Kuhlmann, Christian/Tillmann, Klaus-Jürgen (2009): Mehr Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000

- bis 2003. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 23–46
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2001): Anlage zum Errichtungsbeschluss für „Ganztagschulen in neuer Form“, Mainz
- Olk, Thomas (2004): Jugendhilfe und Ganztagsbildung. Alte Rollenzuweisungen oder neue Perspektiven? In: Neue Praxis Jg. 34, S. 532–542
- Oelkers, Jürgen (1994): Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik. In: ZfPäd, 40. Jg., H. 4, S. 565–583
- Oelkers, Jürgen (1996): Die Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und München
- Oelkers, Jürgen (2004): Reformpädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 783–806
- Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 243–260
- Quellenberg, Holger (2007): Ganztagschule im Spiegel der Statistik. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München, S. 14–36
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbständigen Schülers. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden, S. 39–60
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚offenen Unterricht‘. In: Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Sinnkonstruktionen und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lernprozesse. Opladen/Farmington Hills, S. 137–156
- Reh, Sabine (2006): Commentary to Hans Bertram: Modernity Forgotten. Kommentar auf der Konferenz „Welfare State Regimes, Public Education and Child Care“, 1–3.4. 2006 in Potsdam (MS)
- Reh, Sabine (2009): „Der aufmerksame Beobachter des modernen großstädtischen Lebens wird zugeben, dass die Familie heute leider nicht mehr den erzieherischen Wert früherer Tage besitzt“. Defizitdiagnosen zur Familie als wiederkehrendes Motiv in reformpädagogischen Schulentwürfen und Schulreformdiskursen Deutschlands im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden, S. 159–182
- Ricken, Norbert (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 119–143
- Ricken, Norbert (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Kammler,

- Clemens/Parr,Rolf (Hrsg.): Michel Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg, S. 157–176
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherr, Albert 2004: Jugendsoziologische und jugendpädagogische Aspekte schulischer Ganztagsangebote. Folgen und Nebenwirkungen einer veränderten Bildungslandschaft. In: Neue Praxis, Jg. 34, H. 6, S. 550–558
- Scholz, Joachim/Reh, Sabine (2009): Verwahrloste Familien – Familiarisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800. Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 159–177
- Schreiber, Beate (1998): Selbstreguliertes Lernen. Münster/New York
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Reformpädagogik“ – ein erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: ZfPäd, Jg. 40, H. 4, S. 585–604
- Ullrich, Heiner (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn/Obb.
- Ullrich, Heiner (2002): Reformpädagogisches Denken „vom Kinde aus“. Betrachtungen über das romantische Kindheitsbild und seine Wirkungen auf den pädagogischen Diskurs der Moderne. In: Schmitt, Hanno/Siebrecht, Silke 2002 (Hrsg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Berlin, S. 41–55
- Wirth, Joachim (2004): Selbstregulation von Lernprozessen. Münster/New York

*Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe, Institut für Erziehungswissenschaft,  
AG Schulforschung/Schulpädagogik, SB II 03–243,  
Col.-Kleinmann Weg 2, 55128 Mainz  
E-mail: kolbe@uni-mainz.de*

*Prof. Dr. Sabine Reh, Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft,  
Technische Universität Berlin, Sekr. FR 4–3,  
Franklinstr. 28/29, D-10587 Berlin  
E-mail: sabine.reh@tu-berlin.de*

Heike Deckert-Peaceman

## Mehr Zeit in der Schule

### Aktuelle Reformbaustellen der Grundschule in ihrer Auswirkung auf Institution und Kindheit

---

Der Beitrag diskutiert die aktuellen Ganztagschulmodelle bezogen auf den Primarbereich. Dabei fragt er nach der Auswirkung der Veränderungen auf Institution und Kindheit im Kontext einer zweiten Reform „Übergang vom Elementar- zum Primarbereich“. Herausgearbeitet werden ähnliche Muster und hinsichtlich ihrer Relevanz für das Selbstverständnis der Grundschule, das als Mythos erkannt wird, erörtert. Ferner wird nach dem impliziten Kindheitsverständnis gefragt. Abschließend werden schultheoretische und bildungspolitische Konsequenzen formuliert.

Die deutsche Grundschule hat eine Sonderstellung in der Bildungslandschaft. Besonders deutlich wird diese besondere Position im internationalen Vergleich. Die Grundschule ist Spiegelbild und Brennpunkt der spezifischen historischen Entwicklung des deutschen Bildungswesens. Ihr Selbstverständnis ist eng verknüpft mit gesellschaftspolitischen Fragen, obwohl sie seit ihrer turbulenten und umstrittenen Gründung mit Beginn der Weimarer Republik in allen politischen Ordnungen auf weitgehende gesellschaftliche Akzeptanz stieß und nahezu unpolitisch wirkt.

Der Grundschule werden viele Attribute zugeschrieben (Schorch 1998): Sie gilt als die Schule der Demokratie, die einzige Schulform, die angeblich alle Kinder besuchen, die einzige Schule, die konsequent als Gesamtschule geführt wird. Sie gilt auch als die ‚erste Schule‘, das heißt, der erste Ort einer Konfrontation von Kindern mit formaler Bildung, und als reformfreudigste Schulform in Deutschland. Ihre historische Entwicklung bis hin zur Gegenwart liest sich als harmonische Erfolgsgeschichte. Nach Tenorth

„[...] bietet [...] die Standardlesart der Grundschulgeschichte eine professionell bewährte und mit guten Gründen auch relativ stabile pädagogische Konstruktion der Welt: harmonisch, fern der Konflikte, autonom gesteuert, im Konsens mit den nationalen und kulturellen Idealen, dennoch offen für kulturelle und soziale Vielfalt, zugleich national gebunden und staatlich alimentiert“ (2000: 552).



Eine kritische Auseinandersetzung mit der Historiographie der Grundschule im Anschluss an Tenorth zeigt, dass solche Zuschreibungen weder aktuell noch historisch gültig sind. Ferner kann man diese Konstruktion als Mythos (Assmann 2006)<sup>1</sup> bezeichnen, der hinsichtlich seiner Auswirkung auf die Grundschulpädagogik in Theorie und Praxis zu hinterfragen wäre. Am Beispiel des Themas ‚Reform‘ möchte ich auf die Paradoxien aufmerksam machen, die zwei Reformen vor dem Hintergrund einer solchen Mythosbildung begleiten – die Einführungen ganztägiger Angebote in Grundschulen sowie Veränderungen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Es handelt sich hierbei um vergleichsweise einschneidende strukturelle Veränderungen, die je nach Bundesland unterschiedlich aufeinandertreffen und zusammenwirken. Während die Einführung ganztägiger Angebote flächendeckend viele Schularten betrifft (wiederum je nach Bundesland unterschiedlich), ist die Reform des Schulanfangs bzw. des Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ein Spezifikum der Institution und der Altersgruppe. Das heißt, es geht bei diesem Beitrag sowohl um die Auswirkung beider Reformen auf institutioneller Ebene als auch auf die Adressaten, im weiteren Sinne auf Kinder und Kindheit.

Ich analysiere zunächst beide Reformen hinsichtlich der beschriebenen doppelten Wirkung, wobei ich mich auf die Ganztagsgrundschule konzentriere. Es kann sich hierbei jedoch nur um die Darstellung von Tendenzen handeln, weil sich beide Reformprojekte innerhalb einer diffusen und weit ausdifferenzierten Bildungslandschaft vollziehen, die von erheblichen Unterschieden je nach Bundesland geprägt ist. Ferner arbeite ich strukturelle Ähnlichkeiten beider Reformen heraus und frage nach ihrer Relevanz für Gegenwart und Zukunft der Grundschule. Damit verbunden wird die Frage nach dem impliziten Verständnis von Kindern und Kindheit. Abschließend verweise ich auf mögliche schultheoretische und bildungspolitische Konsequenzen.

## **Reformbaustelle 1: Den ganzen Tag in der Grundschule**

Seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht, zeitgleich mit der Gründung der Weimarer Grundschule, fand der Unterricht in der Primarstufe am Vormittag statt.<sup>2</sup> Selbst in Zeiten der Bildungsreform, als zur Behebung des ‚Bildungsnotstands‘ der Ausbau von Schulen in Ganztagsform propagiert wurde und vor allem Gesamtschulen ganztägig eingerichtet wurden, blieb die Grundschule weitgehend ausgespart. Verglichen mit dem Betreuungsbedarf der jüngeren Adressaten, der in den darauffolgenden Jahrzehnten zum ‚Betreuungsnotstand‘ deklariert wurde, erscheint die damalige Haltung insbesondere retrospektiv als paradox. Die Entwicklung verweist auf zwei Leitvorstellungen, die lange vorherrschten:

- ▷ Kinder im Grundschulalter werden in der Regel von nicht-berufstätigen Müttern versorgt.
- ▷ Schulen, auch die Grundschule, haben im Gegensatz zu außerschulischen Einrichtungen, wie z. B. Kindergarten, keine Betreuungsfunktion.

Beide Vorstellungen haben in den letzten Jahrzehnten an Relevanz verloren, obwohl gerade letztere das Spannungsverhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe immer wieder normativ auflädt. Die Betreuungsfunktion gilt als nachrangig, wenn nicht sogar als qualitätsmindernd. Die Begriffe Erziehung, Bildung und Betreuung werden in und von der Institution Schule nicht als Trias verstanden. Reine Betreuungsmodelle gelten im Vergleich zu Bildungsangeboten als minderwertig. Zudem wird Betreuung als Maßnahme nach dem Subsidiaritätsprinzip gesehen. Die Notwendigkeit einer nicht familiären Betreuung ergibt sich nur in den Fällen, in denen die Familie ‚versagt‘<sup>3</sup>. Damit wird Betreuung in doppelter Hinsicht entwertet: durch die Konzeptualisierung an sich und durch die Adressaten mit niedrigem gesellschaftlichen Status. Jedoch verlieren seit einigen Jahren solche Annahmen durch die vielfältigen Veränderungen in den Schulen ihre angebliche Gewissheit.

Der Ganztagschuldiskurs ist seit Beginn des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Jahre 2003 implizit (mittlerweile auch explizit) von der Frage nach dem Verhältnis von Erziehung, Bildung und Betreuung beeinflusst. Darin spiegelt sich eine Annäherung von Schul- und Sozialpädagogik in Theorie und Praxis. Obwohl der schulische Alltag mehr oder minder schon seit längerem von der Kooperation beider Bereiche getragen wird, scheint es erst jetzt ein erstes systematisches Aufbrechen der Dichotomien zu geben. Schul- und Sozialpädagogik unternehmen Versuche, sich in der veränderten Schule neu zu verorten, sowohl in ihrem jeweiligen Selbstverständnis als auch in ihrem Verhältnis zueinander. Dabei fungiert die Trias aus Erziehung, Bildung und Betreuung als wichtiger Bezugspunkt.

Die deutsche Schule, von jeher eine reine Unterrichtsanstalt mit dem Primat der Bildung, verändert sich hin zu einem Ort, der viele Bereiche der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen umfasst. Jedoch ist diese Veränderung nur bedingt wirksam, weil der Angebotscharakter des aktuellen Ganztagschulmodells den Kern der Schule (Schulpflicht, Curriculum, Arbeitszeit der Lehrer etc.) weitgehend unangetastet lässt. Je nach Bundesland und lokaler Bedingung begegnen sich zwei Welten an einem Ort, die in einem weiten Spektrum miteinander verzahnt sind: die Unterrichtsschule für alle und das nachmittägliche Angebot für einige bis viele. Erstmals sind davon auch flächendeckend Grundschulen betroffen, wiederum je nach Bundesland unterschiedlich. Das zeigt einen klaren gesellschaftlichen Wandel bezüglich der Müttererwerbstätigkeit, bei dem wirtschaftliche Interessen eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Ferner führen weitere

Gründe zu diesem neuen gesellschaftlichen Konsens hinsichtlich Ganztagsgrundschulen, der vor dem Hintergrund äußerst zäher und nur teilweise erfolgreicher Bemühungen um eine ‚verlässliche Halbtagsgrundschule‘ überrascht. Festhalten lässt sich, dass dabei pädagogische Fragen nur eine untergeordnete Bedeutung haben. Die neuen Ganztagschulen in Angebotsform sind von ihrem Ansatz her weder ein schul- noch ein sozialpädagogisches Modell, obwohl ihre Einführung häufig mit der Verbesserung der Bildungsqualität im Kontext von PISA begründet wird.

Aus der Perspektive der Grundschulpädagogik, deren Selbstverständnis sich insbesondere aus reformpädagogischem Gedankengut speist, ist ein solches Modell eher enttäuschend zu bewerten (Burk/Deckert-Peaceman 2006). Intendiert wird nämlich eine Veränderung des Unterrichts hin zu einem ganzheitlicheren Verständnis unter Integration kreativer und freizeitpädagogischer Angebote sowie eine sinnvolle und harmonische Rhythmisierung des Tages. Zentral ist das Anliegen mehr Zeit für Kinder zu haben, um Unterricht ‚kindgerechter‘ gestalten zu können. Insgesamt soll sich die Primarstufe von der Unterrichtsschule hin zu einem Ort der Lebenswelt von Kindern verändern.

Die Legitimation eines solchen reformpädagogischen Ansatzes der Grundschule wird angesichts steigender Leistungserwartungen (Vergleichstest, verschärfte Selektion nach Klasse vier) erschwert. Die Grundschule hat wie der Kindergarten seine Nischenfunktion verloren. Die Zeiten der sogenannten Kuschelpädagogik (nach Roman Herzog) sind vorbei. Die Aufteilung in eine Vor- und Nachmittagschule verschärft diese Entwicklung, weil die Trennung den Unterricht auf bestimmte Leistungserwartungen reduziert und den Nachmittag zum Ort der Kompensation macht (Erholung, kreativer Ausdruck, Förderung der schwachen Schüler). Die klassische Konfliktstruktur der Grundschule zwischen Fördern und Auslesen (Lichtenstein-Rother/Röbe 2005) findet sich nun nicht mehr ausschließlich im Unterricht und als grundschulpädagogisches Dilemma, sondern sie erfährt tendenziell eine Aufteilung in Auslesen im Unterricht am Vormittag und Fördern am Nachmittag mit möglicherweise weitreichenden Konsequenzen für das Selbstverständnis von Institution und Profession.

Diese legitime Befürchtung von Seiten der Grundschulpädagogik übersieht jedoch die disziplinäre Entwicklung der Sozialpädagogik und deren verändertes Professionsverständnis (vgl. beispielsweise Otto/Coelen 2004; Bettmer et al. 2007). Ihr Bildungsdiskurs bietet Impulse für notwendige Korrekturen im grundschulpädagogischen Bildungsverständnis. Mit der Unterscheidung von formalem, non-formalem und informellen Lernen und der Anerkennung ihrer Gleichrangigkeit könnte die Grundschulpädagogik an internationale Entwicklungen anschlussfähig werden, sowie eine notwendige Neukonzeptualisierung der Institution beginnen. Durch eine auf paritätische Anerkennung basierende Koope-

ration mit der Sozialpädagogik entstünde die Chance, den Mythos einer harmonischen und unpolitischen pädagogischen Welt für Kinder, der gesellschaftliche Diskriminierung nur kompensiert, aber nicht erzeugt, zu durchbrechen und sich der politischen Wirkung der eigenen Institution in viel stärkerem Maße als bisher bewusst zu werden.

Beide Disziplinen argumentieren zur Rechtfertigung ihrer Pädagogik mit den Bedürfnissen von Kindern, deren spezifische Perspektive und Lebenswelt es gegenüber gesellschaftlichen Zugriffen zu verteidigen gilt. Beiden gemeinsam ist die Suche nach dem Kind in der Institution, zum Teil basierend auf romantischen Kindheitsvorstellungen. Während sich die Grundschulpädagogik permanent mit dem Spannungsverhältnis von Kind und Schüler auseinandersetzen muss, kann sich die Sozialpädagogik traditionell eher auf das Kind konzentrieren. Auch das generationale Verhältnis gestaltet sich je nach Profession unterschiedlich.<sup>4</sup> Allerdings entspricht eine solche symbolische Aufspaltung von Kindern weder den realen Lebensbedingungen noch erweist sie sich als pädagogisch sinnvoll. Erst die Anerkennung eines dialektischen Verhältnisses von Kind- und Schülersein über den gesamten Tag hinweg könnte ein realistisches Kindheitsbild und damit die Partizipation der Kinder als Akteure an der Ganztagschule ermöglichen.

Obwohl die bildungspolitische Rhetorik die Einführung der Ganztagschule als Verbesserung der Situation von Kindern darstellt und sie als Akteure der Entwicklung beschreibt, zeigt die Analyse des Diskurses eine durchaus ambivalente Botschaft. Ein Beispiel hierfür ist der Slogan einer Werbekampagne der Bundesregierung aus dem Jahre 2006: „Die Schulzeit ist die schönste Zeit im Leben. Jetzt auch für Eltern. Ganztagschulen. Zeit für mehr“ ([www.ganztagschulen.org](http://www.ganztagschulen.org)).

Abgebildet sind lachende Kinder vor einer Schultafel im Rücken, die engagiert musizieren. Vermittelt wird, dass Schule nach der Reform vor allem Spaß macht, Kinder nun kreativ werden können und dass sich die klassische Unterrichtsordnung ändert. Auf dem Bild sind kein Lehrer (und kein Sozialpädagoge) zu sehen. Es suggeriert, dass die Kinder die Macht in der Ganztagschule übernommen hätten. Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, stimmen alle genannten Implikationen nicht mit der Realität der Reform überein.

Die Ganztagschule ist primär eine sozial- und wirtschaftspolitische Maßnahme.<sup>5</sup> Sie erlaubt u. a. durch eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine Freisetzung von Arbeitskräften. Es handelt sich hierbei um eine Neuverteilung von Sorgearbeit zwischen Familie und Schule, die Zeiher wie folgt kindheits- und gesellschaftstheoretisch verortet: „Die Verteilung von Sorgearbeit zwischen Familie und öffentlichen Bildungs- und Betreuungsinstanzen sind immer Verteilungen von Zeit: sowohl von gesellschaftlicher Zeit für Kinder als auch von Lebenszeit der Kinder“ (2005: 202).

Nach Zeiher handelt es sich um parallele und miteinander verzahnte Entwicklungen. Veränderungen moderner Erwerbstätigkeit (z. B. Deregulierung von Arbeitszeit) und die Durchsetzung eines neuen Familienmodells mit beiden Eltern im Beruf spiegeln sich in der Zunahme an institutionalisierter Kindheit, die über die Betreuungsfrage hinausgeht. Zeiher verweist auf die Parallelität zeitökonomischer Verdichtung von Arbeitsprozessen und von schulischem Lernen, die sie in verschiedenen bildungspolitischen Reformen erkennt. Der demographische Wandel macht die Ausdehnung der Lebensarbeitszeit und damit eine Reduktion des Bildungsmoratoriums erforderlich. Die Ganztagschule setzt aus dieser Sicht nicht nur erwachsene Arbeitskräfte (vor allem Mütter) durch eine bessere Betreuung frei, sondern sorgt gleichzeitig durch eine Verdichtung des schulischen Lernens (mehr Zeit am Tag, weniger Jahre in der Schule, beispielsweise durch Verkürzung der Schulzeit) für einen früheren Berufseinstieg der nächsten Generation.

Die Interessen und Bedürfnisse von Kindern sieht sie in der Neuverteilung von Sorgearbeit kaum berücksichtigt. Zum einen erscheinen Kinder primär als Störfaktor der Zeitprobleme von Erwachsenen und nicht als gesellschaftliche Gruppe mit Eigenrecht. Zum anderen wird die Alltagszeit der Kinder den neuen Arbeitszeitregimes der Eltern unterworfen „[...] und zwar gegen die Kindeswohl-Vorstellungen der Eltern und ohne Einbettung in pädagogische Ziele“ (Zeiher 2005: 221).

Diese Einschätzung bestätigt sich durch die Analyse der Reform im Vergleich zwischen Kindern und Erwachsenen als gesellschaftliche Gruppe. Die Ganztagschule verändert die Alltagszeit von Kindern erheblich, die der erwachsenen Pädagogen nahezu kaum. Setzt man mit Overtrup u. a. (2005: 43 f.) Schularbeit mit moderner Erwerbstätigkeit gleich, dann bedeutet die Ganztagschule eine Steigerung der kindlichen Arbeitszeit um mehr als ein Drittel. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Perspektive der Kinder lange ein Desiderat der Ganztagschulforschung darstellte (Deckert-Peaceman 2006). Daraus könnte man folgern, dass die Ganztagschule entgegen ihrer offiziellen Rhetorik Kindern zumindest nicht *mehr* Eigenrecht zugestehen als die traditionelle Vormittagschule. Dazu gehört auch der Einschnitt in den selbstgestalteten Nachmittag, der zwar nicht als paradiesische Freiheit gesehen werden kann, wie von Ganztagschulkritikern immer wieder eingebracht, sondern je nach Lebenslage sehr unterschiedlich verläuft (Termin- und Medienkindheit, Verinselung, Verhäuslichung, Vernachlässigung etc.), letztlich aber eine Form von kindlicher Autonomie bedeutet, die nun eingeschränkt wird.

Die hier skizzierte Analyse der Ganztagschulreform bedeutet jedoch nicht, dass es Schulen an pädagogischer Konzeption mangelt und dass sich Kinder in der Schule nicht wohlfühlen. Im Gegenteil zeigt die Alltagspraxis eine Reihe von ge-

lungenen Konzepten und ermutigenden pädagogischen Fortentwicklungen. Dennoch bedarf es einer kritischen Gesamtbetrachtung aktueller Reformen im Primarbereich, um sowohl der Institution eine schultheoretische Neuverortung zu ermöglichen als auch Kinder als gesellschaftliche Akteure anzuerkennen. Der Blick auf eine weitere Reform mit erheblicher Auswirkung für den Primarbereich macht ähnliche Muster sichtbar.

## **Reformbaustelle 2: Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich**

Der Schulanfang in Deutschland war seit 1964 bis Ende der 1990er Jahre klar durch den sogenannten Stichtag (30.6.) sowie durch Abstimmung hinsichtlich der Ausnahmen (vorzeitige Einschulung, Rückstellung) für alle Bundesländer geregelt. Das praktizierte späte Einschulungsalter mit mehr als sechs Jahren wurde im Zuge internationaler Vergleichsstudien als Wettbewerbsnachteil angenommen – eine Annahme, die sich angesichts einer genauen Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Beginn des formalen Lernens und dem Schulerfolg nicht klar bestätigt (Zigler/Styfcó 2004). Seit Ende der 1990er Jahre folgte eine Reihe von Deregulierungsmaßnahmen, die den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich heutzutage zu einem je nach Bundesland sehr unterschiedlichen machen. Hinzu kommt, dass sich die aktuellen Reformen nicht nur auf Einschulungsalter und -modus sowie auf die Neugestaltung des Primarbereichs beschränken, sondern dass sich der deutsche Elementarbereich in einem historisch bisher einmaligen Ausmaße strukturell verändert.<sup>6</sup> Eine umfassende und differenzierte Analyse aller Dimensionen der Veränderung kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Intendiert wird der Vergleich einiger markanter Aspekte mit der Ganztagschulreform, die den Schwerpunkt der Auseinandersetzung bildet. Dadurch ergeben sich interessante Einsichten.

Die Reform des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich benutzt ähnliche Argumentationsfiguren, um sich zu legitimieren. Sozial-, wirtschafts- und finanzpolitische Maßnahmen werden mit einer Verbesserung der Bildungsqualität begründet. Dabei berufen sich beide Reformen auf das schlechte Abschneiden Deutschlands bei den internationalen Vergleichsstudien wie PISA und sehen in den Maßnahmen Verbesserungslösungen. Jeweils steht wiederum der Zeitaspekt im Vordergrund: Durch mehr Zeit am Tag in der Ganztagschule und durch mehr Zeit mit dem früheren Beginn des formalen Lernens sollen die Kompetenzen von Kindern gesteigert werden. Mit Zeiher kann man hingegen auch die Vorverlegung des formalen Lernens als Anpassung an neue Arbeitsstrukturen erkennen. Aufschlussreich sind bei beiden Diskursen bestimmte Kausalkonstruktionen, wie ‚Erfolgreiche Bildungssysteme verfügen über Ganztagschulen‘,

die bei genauerer Betrachtung keinen Bestand haben, wie das Beispiel Finnland zeigt.

Finnland gilt nach seinen Erfolgen bei den internationalen Vergleichsstudien als Bildungsmusterland. Jedoch gibt es dort weder eine Ganztagschule<sup>7</sup> noch beginnt das formale Lernen frühzeitig. Stattdessen hat Finnland mit sieben Jahren das europaweit späteste Einschulungsalter. Die Tatsache, dass es sich durchgängig um ein Gesamtschulsystem handelt, führt zwar in einigen politischen Lagern zu einem ähnlich falschen Kausalschluss<sup>8</sup>, mündet jedoch nicht in vergleichbare Reformaktivitäten, obwohl sich im Zuge der PISA-Ergebnisse gerade die frühe Selektion in Deutschland als zentrales Problem erweist. Damit wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine differenzierte, wissenschaftsbasierte und international orientierte Auseinandersetzung mit Bildungsfragen handelt, sondern um eine selektive Wahrnehmung anderer Bildungssysteme zur Legitimation und Durchsetzung eigener Ansichten und Interessen, die nur nachrangig auf eine bessere Bildung von Kindern zielen.

Zwar ist eine Reihe von Maßnahmen im Elementarbereich als längst überfällige Anerkennung seines Stellenwerts zu bewerten. Hinzu kommen strukturelle Veränderungen und finanzielle Investitionen, die erstmalig Anschlussfähigkeit an die internationale Entwicklung ermöglichen (Fthenakis/Oberhuemer 2004). Jedoch sind die Maßnahmen immer auch von dem für den „New Capitalism“ (Gee 2000) typischen Paket aus Deregulierung mit gleichzeitig stärkerer Standardisierung geprägt. Durch neue Steuerungsmodelle werden Kindergartenalltag und Erzieherinnen vermehrt kontrolliert und zur Effizienz verpflichtet. Hinzu kommt, dass die genannten Reformen mit vergleichsweise geringen finanziellen Ressourcen unterstützt werden und z. T. den Einsparungszielen im öffentlichen Dienst unterliegen. Ähnliches gilt für die Ganztagschule, jedoch je nach Bundesland in unterschiedlichem Maße. So konnten in Nordrhein-Westfalen eine Vielzahl offener Ganztagsgrundschulen eingerichtet werden, indem teure Hortplätze eingespart wurden und die Jugendhilfe an den Schulen zum Einsatz kam. In Baden-Württemberg, dem wirtschaftlich stärksten Bundesland, basiert das Ganztagschulmodell auf dem Ehrenamt, während Rheinland-Pfalz seit Jahren vergleichsweise umfangreiche Mittel zur Verfügung stellt.

Wiederum ist der Zeitaspekt in diesem Zusammenhang aufschlussreich. Kindheit findet vermehrt in Institutionen statt. Kinder gehen zunehmend früher in den Kindergarten und verbringen dort immer längere Zeiten pro Tag. Der Übergang in die Grundschule beginnt früher, jedoch führen manche Reformen der Schuleingangsstufe zu einer Deregulierung der dort verbrachten Zeitdauer. Sie kann von drei bis fünf Jahren reichen. Es ist heutzutage möglich, dass Kinder die Grundschule im Alter von fünf Jahren beginnen und schon mit acht Jahren auf die weiterführende Schule wechseln. Die Konfliktstruktur der Grundschule zwi-

schen Fördern und Auslesen wirkt nun in verschärfter Form auch am Schulanfang. Die neuen Modelle sollen Kinder individuell entsprechend ihrer Möglichkeiten fördern, was für den einen mehr Zeit zur Entwicklung und für den anderen weniger bedeutet. Tatsächlich verstärken die Maßnahmen den Auslesecharakter der Institution schon an ihrem Anfang, weil dadurch schon im 1. Schuljahr eine implizite Selektion in das dreigliedrige Schulsystem beginnt.

Die Deregulierung der in der Schule verbrachten Zeit setzt sich mit dem Ganztagschulmodell fort. Während viele Kinder nur den Unterricht am Vormittag besuchen und am Nachmittag frei gestalteten oder von den Eltern organisierten Aktivitäten nachgehen, verbringen andere den ganzen Tag in der Grundschule, z. T. noch über die Kernzeiten von acht bis sechzehn Uhr hinaus. Die soziale Herkunft spielt dabei eine nicht unerhebliche Rolle. Außerschulische Freizeitaktivitäten mit Bildungsgehalt (Instrumentalunterricht, Ballett etc.) gelten tendenziell als höherwertig und werden von bildungsnahen Milieus bevorzugt. Hinzu kommt, dass Ganztagschulen in manchen Bundesländern bevorzugt dort eingerichtet werden, wo sie angeblich am dringendsten benötigt werden: in Schulen mit bildungsfernem Klientel. Wiederum führt der Kompensations- und Fördergedanke zu einer verstärkten Segregation der Gesellschaft und damit möglicherweise letztlich zur Benachteiligung der Zielgruppe. Internationale Analysen ähnlicher Programme für „children at risk“ bestätigen die Annahme, dass Förderkonzepte und -instrumente nicht selten eine doppelte Wirkung entfalten, wenn nicht sogar kontraproduktiv sind. Denn sie fördern, um Benachteiligung durch Herkunft zu kompensieren, können aber durch die Etikettierung und die Separierung dieser Gruppen gleichzeitig soziale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung noch vergrößern oder sogar indirekt herstellen (vgl. beispielsweise Siray-Blatchford 2004).

Ein weiterer Aspekt ist die ‚Zeit mit dem Kind‘. Die vielfältigen neuen Aufgaben im Elementarbereich, so zum Beispiel das Beobachten und Dokumentieren von Bildungsprozessen, führen bei gleichbleibenden Ressourcen zu Kürzungen in anderen Bereichen. Erzieherinnen beklagen, dass sie nun weniger Zeit für die direkte Interaktion mit Kindern hätten. Auch das Ganztagschulmodell führt durch die ungleiche Arbeitszeitveränderung von Schülern und Lehrern nicht notwendiger Weise zu mehr Kontakten mit den Lehrpersonen. Allerdings ermöglicht es Kontakt zu anderen Erwachsenen am Nachmittag. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Kinder unter zehn Jahren zunehmend mehr Zeit in Institutionen verbringen, jedoch die Qualität dieser Zeit und ihre Nebenwirkungen zu hinterfragen wären. Die Betonung des Bildungsaspekts im Elementarbereich ist in diesem Sinne nicht nur als Gewinn zu sehen. Sie geht zum Teil auf Kosten von Erziehung und Betreuung und verletzt damit die angebliche Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung. Ferner können sogar erreichte Standards in der Betreuung verloren gehen. Es besteht die Gefahr, dass der Elementarbereich schu-



lischen Ordnungsprinzipien folgt, während die Institution Schule sich im Zuge der Ganztagschulreform neu verorten muss, indem sie die genannte Trias auslotet. Insofern ist das Zusammenspiel aller Reformen im Elementar- und Primarbereich für die institutionelle und pädagogische Weiterentwicklung von Bedeutung.

## Perspektiven

An internationale Entwicklungen anschließend wird die Kindheit von null bis zehn Jahren zunehmend als Einheit gesehen, jenseits struktureller Differenzen von Institutionen. Das zentrale Steuerungsinstrument dieser Bestrebungen sind Curricula, die entweder neu im Elementarbereich (mit Verzahnung zu Grundschulcurricula) eingeführt oder grundsätzlich für die gesamte Altersstufe formuliert werden (Beispiel: Bayern, Hessen u. a.). Damit wird die Erwartung verbunden, die strukturelle Differenz verschiedener Sektoren unseres Bildungssystems im Sinne einer Qualitätssteigerung zu überwinden. Dabei geht man von einem Unterschied von Sozial- und Schulpädagogik in der Arbeit mit dem Kind aus, eine Gegenüberstellung die sich ähnlich im Ganztagschuldiskurs findet, wobei dort zurzeit noch kein curricularer Eingriff erfolgt. Jedoch handelt es sich um ähnliche Grundannahmen, für die im Kindergarten ein für die Schule typisches Steuerungsinstrument zum Einsatz kommt. Durch die Konzentration auf den Bildungsaspekt als zentraler Steuerungsfokus der Annäherung werden viele Aspekte einer sinnvollen Zusammenarbeit ignoriert. Eine Neukonzeption des Elementar- und Primarbereichs unter Berücksichtigung aller Reformen müsste sich konsequent und durchgängig auf die Trias von Erziehung, Betreuung und Bildung beziehen und einen international anschlussfähigen Lernbegriff entwickeln, um neue Dichotomien und weitere problematische Nebenwirkungen zu vermeiden. Dazu gehört auch die Anerkennung der verschiedenen beteiligten Berufsgruppen als gleichrangig. Dadurch entstünde die Chance, Kindergarten und Grundschule theoretisch, bildungspolitisch und alltagspraktisch für die Anforderungen der Postmoderne weiterzuentwickeln und über ihre gesellschaftliche Funktion zu diskutieren, wenn nicht sogar zu streiten. Damit verbunden wäre die längst fällige Revision des Mythos Grundschule und seiner problematischen Zuschreibungen.

Die Reformen im Elementar- und Primarbereich verändern das konkrete Leben von Kindern unter zehn in Deutschland. Gleichzeitig basieren sie auf einem veränderten Kindheitsbild, das sie wiederum zugleich neu herstellen (z. B. unter dem Fokus als Humankapital). Damit sind Gewinne und Verluste verbunden. Die Zunahme an institutionalisierter Kindheit ist wahrscheinlich eine gesellschaftliche Notwendigkeit, für die es vielfältige sozial- und wirtschaftspolitische

Gründe gibt. Die Art und Weise, wie Kinder gemeinsam mit Erwachsenen Zeit in den Institutionen verbringen, welche Lernprozesse und welche Kindheiten? in Kindergarten und Schulen ermöglicht werden, ist jedoch eine offene Frage, mit der es sich kritisch auseinander zu setzen gilt.

## Anmerkungen

- 1 Assmann sieht den Mythos als „... kulturelle Konstruktion mit erheblichen Wirkungen für die Gegenwart und Zukunft“ (2006: 41). Ihrer Ansicht nach greift ein ideologiekritisches Paradigma zu kurz. Assmanns Interesse für die „... mnemohistorischen Fragen nach der Nachwirkung, der imaginativen Ausdeutung und der Aneignung von Geschichte im Medium von identifikatorischen Erzählungen“ (2006: 41) folgend, beschäftige ich mich mit der Historiographie der Grundschule.
- 2 Die Schule mit geteilter Unterrichtszeit wurde abgeschafft. Anders als in anderen OECD-Ländern wurde ein moderner Typus von Ganztagsschule mit Mittagessen und Freizeitangeboten nicht eingeführt. Nur in Notlagen gab es zeitweise den sogenannten Schichtunterricht (vgl. dazu Ludwig 1993).
- 3 Interessanterweise galt das historisch ebenso für die Bildung bis zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht (vgl. dazu Tenorth 2008).
- 4 Das drückt sich schon sprachlich in der Anrede aus. Lehrer werden beispielsweise als Autoritätsperson (Nachname) angesprochen, Sozialpädagogen als erwachsene Freunde (Vorname).
- 5 Es geht hierbei auch um Einsparung im öffentlichen Dienst, z. B. durch das Modell der „Offenen Ganztagsschule“ in Nordrhein-Westfalen oder als langfristige Verteilung von Lehrerarbeitszeit vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, ein Thema, das sich hier nicht ausführlicher diskutieren lässt.
- 6 Ausbildung auf Hochschulniveau, Curricula, Qualitätsmanagement, Tests, Betreuung der unter Dreijährigen, Verpflichtung auf letztes und dann kostenfreies Kindergartenjahr, Aufsicht durch das Kultusministerium.
- 7 Es handelt sich um eine Vormittagsschule mit kostenfreiem Mittagessen seit 1920.
- 8 Es gibt keinen empirischen Beweis für die Kompetenzsteigerung alleine durch schulstrukturelle Maßnahmen.

## Literatur

- Assmann, Aleida 2006: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München
- Bettmer, Franz u. a. 2007: Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden
- Burk, Karl-Heinz; Deckert-Peaceman, Heike (Hg.) 2006: Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt
- Dahlberg, Gunilla; Moss Peter 2005: Ethics and Politics in Early Childhood Education. London/New York

- Fthenakis, Wassilios E.; Oberhuemer, Pamela (Hg.) 2004: Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden
- Gee, James Paul 2000: New people in the new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: Cope, Bill; Kalantzis, Mary (Hg.) 2000: Multiliteracies. Literacy learning and the design of social future. London/New York, S. 43–68
- Ludwig, Harald 1993: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Bd. 1. Köln/Weimar/Wien
- Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hg.) 2004: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden
- Overtrup, Jens 2005: Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, Heinz; Zeiher, Helga (Hg.) 2005: Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 27–47
- Lichtenstein-Rother, Ilse; Röbe, Edeltraud 2005: Grundschule. Der pädagogische Raum für die Grundlegung der Bildung. Weinheim/Basel
- Schorsch, Günther 1998: Grundschulpädagogik. Eine Einführung. Bad Heilbrunn
- Siraj-Blatchford, Iram 2004: Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit. In: Fthenakis/Oberhuemer (Hg.) 2000, S. 57–70
- Tenorth, Heinz-Elmar 2000: Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 541–554
- Tenorth, Heinz-Elmar 2008: Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. In: Le Monde Diplomatique September 2008, S. 20
- Zeiher, Helga 2005: Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In: Hengst, Heinz; Zeiher, Helga (Hg.) 2005: Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 201–226

*Prof. Dr. Heike Deckert-Peaceman, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg  
E-mail: deckertpeacem@ph-ludwigsburg.de*

**Gabriele Nordt und Charlotte Röhner**

## **Hausaufgaben in der offenen Ganztagsgrundschule – ein Beitrag zur Förderung des schulischen Lernens und der Schulqualität?**

---

Mit der Einführung von Ganztagschulen sollen – als Folge der negativen Leistungsbilanz aus PISA – die Schulleistungen gesteigert und Risikoschüler/innen gefördert werden. Die Hausaufgabenfrage nimmt in der Ganztagschuldebatte eine herausgehobene Stellung ein, da mit ihr hohe Erwartungen an die schulische Lern- und Leistungsförderung verbunden sind. In dem Beitrag wird anhand von Daten aus der wissenschaftlichen Begleitforschung zur offenen Ganztagschule im Primarbereich (OGS) in NRW untersucht werden, ob die im Primarbereich favorisierte Form der offenen Ganztagschule ihren Anspruch nach Lernförderung im Bereich der Hausaufgabenbetreuung pädagogisch einlösen kann. Sowohl die Pädagogen- als auch die Kinderbefragung bilden einen Modus der Hausaufgabenbetreuung ab, der durch die Aufgabenerledigung in einem reglementierten Zeit- und Ordnungsrahmen erfolgt und den Kindern wenig Spiel- und Handlungsräume für selbstreguliertes wie selbstbestimmtes Lernen eröffnet. In der Hausaufgabenbetreuung der OGS werden Merkmale der Hausaufgabenpraxis der Halbtagschule tradiert, ohne sie einer kritischen Reflexion zu unterziehen und die Praxis an den erziehungswissenschaftlichen Befunden zur Theorie und Empirie von Hausaufgaben auszurichten. Insofern leistet die gegenwärtige Hausaufgabenpraxis keinen Beitrag zur Verbesserung der Lernkultur.

### **Zielsetzung, Konzeption und quantitativer Ausbau von Ganztagschulen**

Die jüngere Ganztagschulentwicklung im Primar- und Sekundarbereich der deutschen Schule ist wesentlich der negativen Schulleistungsbilanz nach PISA geschuldet und zielt in ihrer bildungspolitischen Intention auf die Lernförderung und Leistungssteigerung besonders bei den benachteiligten Schülerinnen- und Schülergruppen, deren Bildungs- und Lernchancen in einer ganztägig organisierten Schule verbessert werden sollen. Dieser schulpädagogische Anspruch an die

Ganztagschule verbindet sich mit den gesellschaftlich gewachsenen familien- und sozialpolitischen Ansprüchen nach längerer Betreuung vor allem jüngerer Kindern in der Schule, die besonders von berufstätigen Müttern und Eltern gefordert wird. Im Titel des von der Bundesregierung 2003 vorgelegten Investitionsprogramms für den Ausbau von Ganztagschulen „Zukunft Bildung und Betreuung“ wird diese doppelte Zielsetzung der bildungspolitischen Initiative nach PISA herausgestellt.

Die einzelnen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland haben das bundespolitische Investitionsprogramm in sehr unterschiedlicher Weise genutzt, sodass eine Vielzahl von Ausbauförmn ganztägiger Schulen und ganztägiger Angebote entstanden ist. Einen Überblick zum quantitativen wie qualitativen Ausbau von Ganztagschulen gibt die StEG-Untersuchung von Holtappels, Klieme, Rauschenbach und Stecher (2007), welche die Entwicklung in der ersten Phase des Ausbaus nach 2003 erhebt. Für die Ganztagschulentwicklung in Primarbereich kann man bilanzieren, dass im aktuellen Ausbau die offene Angebotsform dominiert (vgl. Oelerich 2008: 122) und der Ausbaugrad zwischen den einzelnen Bundesländern erheblich variiert.

## **Leistungs- und lernfördernde Wirkungen von Ganztagsangeboten – eine weithin offene Frage**

Empirische Befunde zu leistungssteigernden Effekten ganztägiger Erziehung liegen nur vereinzelt vor und weisen keine Steigerung der Schulleistungen nach. So kann eine Sekundäranalyse der IGLU-Daten von Radisch, Klieme und Bos (2006) keinen Zusammenhang zwischen ganztägigen Schulen und Effekten auf das Niveau des Leseverständnisses oder dessen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft belegen.

Auch die StEG-Studie kann von ihrer methodischen Anlage und ihrem Untersuchungsdesign her zu Leistungseffekten ganztägiger Angebote keine Befunde liefern. Im Folgenden soll anhand von Daten aus der wissenschaftlichen Begleitforschung zur offenen Ganztagschule im Primarbereich (OGS) in NRW untersucht werden, ob die im Primarbereich favorisierte Form der offenen Ganztagschule ihren Anspruch nach Lernförderung im Bereich der Hausaufgabenbetreuung pädagogisch einlösen kann.

Die Hausaufgabenfrage nimmt in der Ganztagschuldebatte eine herausgehobene Stellung ein, da mit ihr hohe Erwartungen an die schulische Lern- und Leistungsförderung verbunden sind. Deckert-Peaceman (2007: 19) kommt zu dem Urteil, dass „die Hausaufgabenfrage im Ganztagsbetrieb [...] für das Selbstverständnis von Schule, für ihre Verortung in der Gesellschaft und damit auch für

die Entwicklung der jeweiligen Schule vor Ort von großer Bedeutung (ist).“ Im Folgenden wird untersucht, wie es um die pädagogische Qualität der Hausaufgabenbetreuung an der offenen Ganztagschule bestellt ist und welche Folgerungen man daraus für die Lernförderung an der Ganztagschule ziehen kann.

## **Hausaufgaben in der offenen Ganztagschule und Hausaufgabenmodus**

Sind Hausaufgaben an Ganztagschulen nicht paradox, da sie doch in der Schule erledigt werden sollen und insofern keine Hausaufgaben mehr sein können? Hausaufgaben gelten als unverzichtbarer Bestandteil der Halbtagschule, die den Bereich der nachmittäglichen Arbeit konstitutiv in ihr Konzept aufgenommen hat (Nilshon 1999: 11). Nilshon weist im Rückgriff auf Wudke (1985: 333) daraufhin, dass Hausaufgaben nicht zuletzt wegen der Erlasse und Richtlinien als Teil der institutionalisierten und gesetzlich geregelten Schulwirklichkeit der Halbtagschule zu betrachten sind.

In der offenen Ganztagschule werden die ‚Hausaufgaben‘ insofern zu ‚Schulaufgaben‘ als sie in der Schule erledigt und nach der neuen Erlasslage in NRW so beschaffen sein sollen, dass sie nicht mehr zu Hause erledigt oder abgeschlossen werden sollten. Hausaufgaben sind in das Konzept der offenen Ganztagschule aus strukturellen Gründen übernommen worden, weil diese als freiwilliges Angebot nur von einer begrenzten Anzahl von Schülern genutzt wird, während die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nur die vormittäglichen Halbtagschule besucht, für die Hausaufgaben konstitutiv sind. Nilshon (1995: 14) hat für das Verhältnis von Unterricht und Hausaufgaben drei Erscheinungsformen identifiziert: (1) den externen Hausaufgabenmodus der Halbtagschule, die zwischen Unterricht und Hausaufgaben trennt; (2) die additive Lösung in Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung, welche die Erledigung der Hausaufgaben innerhalb der Schule ermöglichen und sie insofern in den Schulalltag integrieren sowie (3) die integrative Lösung in Ganztagschulen, die Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht integrieren.

An der offenen Ganztagschule wird überwiegend nach dem additiven Modell verfahren, wenn es auch Entwicklungen zu einer Integration der Lernzeiten in den Ganztag gibt, die strukturell häufig mit der Einrichtung von Ganztagsklassen und -zügen verbunden sind. Da Vormittag und Nachmittag überwiegend strukturell getrennt sind, ist eine Integration der methodisch-didaktischen und erzieherischen Funktionen von Hausaufgaben, wie sie im gebundenen Konzept der Ganztagschule möglich ist, im offenen Ganztag schwerer realisierbar.

## Funktion und Wirksamkeit von Hausaufgaben

Nach der Definition von Nilshon (1998: 231) umfassen Hausaufgaben „direkt und indirekt von Lehrenden eingeforderte Lern- und Übungstätigkeiten, die von den Schülern in der Familie, dem Hort oder in der Schule (Silentien) erbracht werden und die auf den fortlaufenden Unterricht und die andauernden Test- und Prüfungssituationen bezogen sind.“ Neben dem Lern- und Übungscharakter wie der leistungsbezogenen Funktion von Hausaufgaben wird ihnen auch eine erzieherische Funktion zugeschrieben. Die damit verbundenen Erziehungsziele richten sich in allen kultusministeriellen Erlassen (vgl. Erlassanalyse von Schwemmer 1980) auf die Entwicklung von Selbstständigkeit im Lernen, dem Entwickeln von Lerninteressen, Lernstrategien und Arbeitstechniken, die das schulische Selbstkonzept und das Selbstvertrauen stärken sollen. In der Praxis handelt es sich bei den Hausaufgaben im Kern um Übungsaufgaben im Bereich Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen, die am häufigsten auf dem Niveau der einfachen Festigung von Wissen und Können erteilt werden. Nach einer repräsentativen Studie von Schmidt (1984) dienen nach Einschätzung von Grundschullehrkräften 80 Prozent aller Aufgaben der schlichten Übung und Anwendung. Nur im Sachunterricht werden Aufgaben mit höherwertigen Funktionen wie Systematisierung des Wissens oder Interessenweckung gestellt.

Die lernfördernde Wirkung von Hausaufgaben ist nach der empirischen Befundlage wenig belegt. Die empirische Forschung zum leistungssteigernden Effekt von Hausaufgaben ist seit Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt und kann, nach einer Metaanalyse von Nilshon (1999), in ihrer vergleichsweise langen Forschungstradition „keinen systematischen und statistisch signifikanten positiven Zusammenhang zwischen einer kontinuierlichen Hausaufgabenpraxis einer Schülerpopulation und deren im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne Hausaufgabenpraxis (...) günstigeren Schulleistungen“ nachweisen. Für die in der angelsächsischen Forschung von Rutter (1980) prognostizierte und von Cooper (1989) belegte These, dass mehr in Hausaufgaben investierte Zeit zu besseren Schulnoten führt, wird durch eine Studie von Trautwein, Köller und Baumert (2001) für den deutschsprachigen Raum nicht repliziert. Die Längsschnittstudie mit Mathematikschülern der 7. Jahrgangsstufe weist nach, dass nicht die Dauer der in Hausaufgaben investierten Zeit von Bedeutung ist, sondern ihre Regelmäßigkeit und ihr Umfang: „Häufige Hausaufgaben üben positiven Einfluss auf die Leistungsentwicklung aus; eine große Hausaufgabenlänge ist dagegen eher hinderlich. Die Kontrolle von Hausaufgaben durch den Lehrer hat keinen signifikanten Erklärungsbeitrag für die Leistungsentwicklung (Trautwein et al. 2001: 718). Ob diese leistungssteigernden Effekte von Hausaufgaben auf andere Fächer und die Hausaufgabenpraxis im Primarbereich übertragen werden können, muss offen bleiben. Jüngere Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Hausaufgaben in der Grundschule liegen nicht vor.“

Bei dieser Analyse der Hausaufgabenempirie und -praxis ist wenig nachvollziehbar, warum den Hausaufgaben eine so hohe Bedeutung für die schulische Lern- und Leistungsförderung zugesagt wird. Gleichwohl gehört zu den Erwartungen, die an die Ganztagserschulung gerichtet waren, von Beginn an der Anspruch die Frage der Hausaufgaben neu und besser zu lösen. Ja mehr noch, die Lösung der Hausaufgabenproblematik gehörte zu den Begründungen für einen verlängerten Schulalltag (Appel 2003: 23).

## **Hausaufgaben in der Offenen Ganztagschule aus der Sicht von Pädagoginnen und Kindern**

Wie es um die pädagogische Qualität der Hausaufgabenbetreuung bestellt ist und welche Folgerungen man daraus für die Lernförderung an der Ganztagschule ziehen kann, soll nun in einem Vergleich der Befragungsergebnisse aus der Sicht des pädagogischen Personals und der Kinder im offenen Ganztags untersucht werden, der die unterschiedlichen Sichtweisen und Bewertungen kontrastiert und im Hinblick auf Lernförderung und die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht beurteilt.

Aufbauend auf der im Schuljahr 2003/04 realisierten Pilotstudie (Beher et al. 2005) wurde von der wissenschaftlichen Begleitung zwischen den Jahren 2005 und 2007 die Hauptstudie zur offenen Ganztagsgrundschule OGS durchgeführt. Im Einzelnen beruhte die Untersuchung auf einer als Totalerhebung konzipierten Profil- und Strukturhebung, die primär an die Schulleitungen gerichtet war, einer schriftlichen Lehr- und Fachkräftebefragungen an 166 Schulen sowie einer Elternbefragung an 62 Schulen. Befragt wurden sowohl Eltern, deren Kinder an den Angeboten des offenen Ganztags teilnahmen, als auch solche, für die dies nicht galt. Schließlich wurden auch die Schülerinnen und Schüler zu ihrem Wohlbefinden und ihren Lernerfahrungen im offenen Ganztags befragt. Es fiel die Entscheidung für ein Setting, das eine Integration quantitativer und qualitativer Zugänge enthielt: Die Fragebogenerhebung als standardisierte Befragung und der qualitative Zugang mittels Interview. Durch die schriftlichen Fragebögen, die sich an Ganztagschulkinder der Klassen 3 und 4 richteten, wurden 660 Schüler(innen) erreicht (44 Prozent Rücklauf). An acht Schulen wurden darüber hinaus 47 qualitative Interviews mit insgesamt 139 Mädchen und Jungen der Klassen 1 bis 4 durchgeführt.

Von den befragten Lehr- und Fachkräften wird die Hausaufgabensituation als zentrales Handlungsfeld im offenen Ganztags definiert. Um ein Ranking gebeten wiesen sie der Hausaufgabenbetreuung die höchste Wichtigkeit innerhalb des Ganztags zu (Beher et. al 2007: 46). Werden Ergebnisse der Elternbefragung in



die Betrachtung einbezogen, dann schließt sich hier der Kreis, denn für knapp 80 Prozent der Eltern war es bei der Anmeldung zum Ganztags „sehr wichtig“ und „wichtig“, dass ihr Kind „bei den Hausaufgaben betreut und unterstützt“ wird (Beher et al. 2007: 230). Dies trifft sich auch mit der Sicht der Eltern, die in einer Befragung in Rheinland-Pfalz Hausaufgaben als „Herzstück“ der Ganztagschule verstehen (POLIS 2002; 2005).

## **Wie beurteilen die Lehr- und Fachkräfte Wichtigkeit und Verwirklichung von Zielsetzungen bei der Hausaufgabenbetreuung?**

Die Wichtigkeit und Verwirklichung der Hausaufgabenbetreuung im Urteil der Lehr- und Fachkräfte wurde durch einen Fragebogen mit insgesamt 20 Zielsetzungen zur Beurteilung der Hausaufgabenqualität vorgegeben, wie sie in der pädagogischen Diskussion zum Wert von Hausaufgaben definiert sind und konnten nach einiger vierstufigen Skala von nicht/weniger wichtig bis mit am wichtigsten eingeschätzt werden (Beher et al. 2007: 54). In der Interpretation der Daten resümiert die Studie, „dass es bezogen auf die Intentionen der Hausaufgabenbetreuung beim Personal des offenen Ganztags eine hohe Akzeptanz und Identifikation mit den Qualitätsstandards gibt, denen in der Fachdiskussion ein großes Gewicht beigemessen wird“ (Beher et al. 2007: 53).

Besonders wichtig bewerten die befragten Personen Zielsetzungen, die auf ihre Handlungen und Rollendefinitionen hin ausgerichtet sind wie Ansprechpartner und verlässliche Betreuungsperson zu sein, für Erklärungen zur Verfügung zu stehen und eine positive Arbeitshaltung und Einstellung zu den Hausaufgaben zu fördern.

Eine hohe Wertigkeit nehmen das Herstellen von Kontinuität in der Hausaufgabenenerledigung sowie die Umsetzung von Ordnungsstrukturen und Umgangsregeln ein. Die lernfördernde Funktion der Hausaufgabenbetreuung wird auf einer sehr allgemeinen Ebene in der Entwicklung selbstständigen Lernens gesehen. Eine weitere häufig genannte Zielsetzung betrifft die motivationalen Aspekte. So soll die Freude der Kinder an den Hausaufgaben und am Lernen generell vermittelt und ihr Interesse an den Inhalten der Hausaufgaben angeregt werden. Demgegenüber werden eher unterrichts- und lernbezogene Intentionen wie der Ausgleich fachlicher Defizite, die individuelle Förderung oder ‚die Kinder für den Unterricht wieder anschlussfähig zu machen‘ als von geringerer Wichtigkeit bewertet.

Diese Einschätzung der Wichtigkeit von Hausaufgaben im offenen Ganztags spiegelt die Wahrnehmung der tatsächlich praktizierten Aufgaben des pädagogischen

Personals wieder (Betreuung der Hausaufgaben, für Erklärungen bereitstehen). Der empirische Befund, dass im engeren Sinn unterrichts- und lernbezogene Aufgaben als weniger wichtig bewertet werden, entspricht der Tatsache, dass in der Hausaufgabenbetreuung überwiegend Personal eingesetzt ist, das über kein Lehramt verfügt. Insofern ist es schlüssig, dass Lehrfunktionen nicht im Selbstverständnis des pädagogischen Personals repräsentiert sind.

In der Einschätzung der Verwirklichung der Ziele bewerten die Fachkräfte ihre pädagogischen Leistungen vor allem im Bereich der verlässlichen Betreuung und Erklärung für realisiert (Quoten von 80 bis 90 Prozent in den Kategorien ‚weitgehend/voll und ganz‘). Darüber hinaus gelingt es nach Einschätzung der Studie den Schulen gut „Kontinuität zu erreichen, zum Wohlfühlen der Kinder beizutragen sowie Ordnungs- und Umgangsregeln einzuführen“ (Beher et al. 2007: 55). Bei allen anderen Zielbereichen fallen die Verwirklichungsquoten deutlich niedriger aus. Am schwierigsten erscheint nach dem Urteil der Studie die Umsetzung der Zielsetzungen im Bereich der fachlichen Defizite (Beher et al. 2007: 55).

## Hausaufgaben aus Sicht der Kinder

Wird im Hinblick auf das Wohlbefinden der Dritt- und Viertklässler danach gefragt, ob die Kinder gern in die Hausaufgabenbetreuung gehen, äußert sich mit 47 Prozent fast die Hälfte von ihnen positiv. 34 Prozent geben ein neutrales Urteil ab und 19 Prozent der 627 Schüler(innen) verneinen diese Frage. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler verdeutlichen Zustimmung zu den Hausaufgaben, die jedoch geringer ausfällt als bei der Eingangsfrage zum allgemeinen Wohlbefinden in der OGS (Beher et al. 2007: 218).

Auch in den Interviews mit den Kindern der 1. und 2. Klasse gehören Hausaufgaben für die Mädchen und Jungen wie selbstverständlich zum Schulleben dazu und sind akzeptierte Pflichten. Zu den Vorzügen des Ganztags zählt für die Schülerinnen und Schüler auch die Bearbeitung der Hausaufgaben innerhalb der Schulzeit, da dadurch die Hausaufgabenbearbeitung zu Hause entfällt: „Also, ich finde gut, man hat viel Spiele-Auswahl, und man braucht nicht mehr zu Hause Hausaufgaben zu machen“ (M., 1. Schj.) (Beher et al. 2007: 286).

Im Spiegel der Interviews erscheint das Setting der Hausaufgaben als stark strukturierter und geregelter Raum. Dies korrespondiert mit den Selbsteinschätzungen der Fachkräfte, die den Bereich der Hausaufgaben ebenfalls als gut strukturiert und verlässlich geregelt beschreiben. Nicht nur Zeitpunkt, Dauer sowie die räumlichen Gegebenheiten werden für die Bearbeitung der Hausaufgaben vorgegeben, sondern auch konkrete Handlungsregeln, z. B. andere nicht zu stören, nicht laut zu sein, nicht zu reden, sich nicht umzudrehen, stets aufzuzeigen und

zu warten bis das Wort erteilt wird. Zudem scheint zwischen beschriebener Langeweile und dem Gebot des Nicht-Redens ein Zusammenhang zu bestehen: „Die Hausaufgaben sind sehr langweilig, weil ich, weil man da immer ruhig sein muss“ (J., 1. Schj.) (Beher et al. 2007: 290).

Das gerade beschriebene Setting eröffnet kaum Gestaltungs- und Beteiligungsraum; und es finden sich keine Hinweise auf etablierte Feedbackstrukturen, z. B. durch eine Abfrage der Zufriedenheit der Kinder mit der Hausaufgaben-situation oder durch Rückmeldungen zu ihrem Lernen. Aspekte kooperativen Lernens scheinen für die Hausaufgabenbetreuung ebenfalls nicht in das übliche Setting integriert und dies obwohl solche Lernformen zum Teil für den Unterricht beschrieben werden (Beher et al. 2007: 294).

Es verwundert daher nicht, dass auch in den Interviews das Wohlbefinden der Kinder für diesen Bereich im Vergleich mit den Handlungsfeldern „Angebote“ und „Selbstbestimmte Aktivitäten“ stärker eingeschränkt erscheint und sie häufiger Störungen ihres Wohlbefindens beschreiben: „Und ich find das doof, dass ich immer sehr leise sein muss“ (J., 1. Schj.). „Das find ich nicht toll, dass die dann einfach mit mir schimpfen, wenn ich was sage!“ (M., 1. Schj.) (Beher et al. 2007: 290).

Eine Voraussetzung für die Ermöglichung von Lernprozessen ist die Aktivität der Lernenden: Lernen geschieht in einer aktiven Haltung, ist somit nicht rezeptiv, sondern von Eigentätigkeit gekennzeichnet. Eine hohe wahrgenommene Selbstwirksamkeit wirkt sich nachweislich positiv auf das Lernen aus (Schwarzer/Jerusalem 2002). Beides kann in dem beschriebenen Setting, das nach dem Prinzip der Kontrolle der Kinder durch die Pädagoginnen organisiert ist, kaum erreicht werden.

Ein großer Teil der Kinder scheint die Anforderungen der Hausaufgaben als leistbar zu betrachten, während einige Kinder Hausaufgaben als „zu viel“ oder „zu schwer“ und als überfordernd einordnen. Überforderungserlebnisse können auch im Kontext einer Hausaufgabenpraxis gedeutet werden, die Differenzierung vermissen lässt und überwiegend für alle Kinder die gleichen Hausaufgaben vorsieht (Beher et al. 2007: 291). Die Hausaufgaben-situation erweist sich dann als Spiegelbild der Schwierigkeiten im Unterricht, so dass sich bei leistungsschwächeren Kindern bereits in der ersten Klasse Überforderungen zeigen können (Hössl/Vossler 2006: 94).

In vielen Ganztags-schulen sind tägliche Rückmeldungen der pädagogischen Kräfte in der Hausaufgabenbetreuung an die Lehrkräfte und Eltern über Gründe für die nicht vollständige Erledigung von Aufgaben übliche Praxis und gelten als Merkmal einer gelungenen Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Jedoch kann in diesem Zusammenhang gefragt werden, inwiefern diese Rückmeldungen von den Beteiligten, also den Schülerinnen und Schülern, den Pädago-

ginnen der Hausaufgabenbetreuung und des Unterrichts sowie den Eltern als Nichterfüllung einer Anforderung gedeutet werden. In diesem Fall würde der angestrebte Zweck der Entlastung sich ins Gegenteil kehren und eher zu negativen Interaktionseffekten und zum „Etikettieren“ der Kinder führen.

Betrachtet man die in den Interviews wie der schriftlichen Befragung der Kinder dargelegten Rollenbeschreibungen der Pädagoginnen, so zeigen sich vor allem zwei Aufgaben: Erstens Unterstützung in solchen Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht alleine weiterkommen: „Da kriegt man, wenn man sich meldet Hilfe, und die erklären das einem dann auch“ (J., 2. Schj.) und zweitens Kontrolle der bearbeiteten Hausaufgaben, was die Vollständigkeit der Bearbeitung angeht, nicht jedoch Überprüfung der Qualität (Beher et al. 2007: 290). Diese Rückmeldungen korrespondieren mit den Ergebnissen der Fach- und Lehrkräftebefragung, deren Tätigkeitsbeschreibung ebenfalls Unterstützung und Kontrolle umfassen. Kontrolle bezieht sich dabei auf die Bearbeitung der geforderten Aufgaben innerhalb des vorgegeben Umfangs und Zeitrasters ohne die Qualität des Ergebnisses einzubeziehen.

Differenzierende Unterstützung, die sich am Interesse und Niveau der einzelnen Kinder ausrichtet und unabhängiges und selbstregulatives Lernen fördert, wird in den Interviews nicht beschrieben. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass das pädagogische Handeln sich durch ein Bemühen um Kontrolle und Einhaltung der Regeln auszeichnet und demzufolge viel Aufmerksamkeit und Energie auf die Herstellung der gewünschten Ordnung verwendet wird. Inwieweit innerhalb eines solchen Settings differenziert auf die Lernweisen und die Lerngeschichte einzelner Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann und selbstregulatives und selbsttätiges Lernen ermöglicht wird, muss offen bleiben.

In diesem Zusammenhang soll auf die Diskrepanz zwischen der Menge der Hausaufgaben und dem Zeitpunkt bzw. der Zeitdauer der Bearbeitung eingegangen werden. Immerhin ein Drittel der Kinder gibt in der schriftlichen Befragung an, die Hausaufgaben häufig zu Hause fertig machen zu müssen. Dies sind öfter Schüler/innen, die sich nach Angaben der Eltern im unteren Mittel des Leistungsfeldes bewegen oder Schwierigkeiten in der Schule haben (Beher et al. 2007: 218). Auf diese Zielgruppe richtet sich der Förderanspruch des Ganztags in besonderer Weise, ohne jedoch Auswirkungen dieser Praxis reflexiv einzuholen.

Auch in den Interviews bewegt dieses Thema die Kinder – insbesondere die Mädchen und es ist ihnen ein wichtiges Ziel, die Hausaufgaben im vorgegeben Zeitrahmen „zu schaffen“. Gelingt die Bearbeitung innerhalb des gesetzten Zeitrahmens, so äußern sie sich mit ihrer Leistung zufrieden und erwähnen dies als positives Tageserlebnis: „Und ich fand auch die Hausaufgaben diesmal gut, weil ich bin auch einmal von meiner Seltenheit [für mich selten] fertig geworden“ (M., 1. Schj.) (Beher et al. 2007: 287).

Ein negatives Feedback entfällt aus Sicht der jüngeren Kinder zudem auf den Zeitpunkt der Hausaufgabenbetreuung, der ihren Bedürfnissen nach Entspannung und Spiel häufig zuwiderläuft und ihnen durch das Gebot des gleichzeitigen Beginns keine Entscheidungsmöglichkeiten lässt: „Ich will einfach noch ein bisschen mich austoben. Und ich will [...] die Hausaufgaben später machen, da hat man immer in den ersten paar Minütchen nur kurz Zeit zum Spielen“ (J., 1. Schj.) (Beher et al. 2007: 288).

Die Kinder skizzieren in den Interviews ein Verständnis der „Erledigung“ ihrer Hausaufgaben, wonach ihre Aufgabe vorrangig darin besteht, in dem vorgegeben Zeitrahmen eine beliebige Aufgabe zu bearbeiten. Dadurch tritt der Inhalt bzw. Gegenstand der Arbeit in den Hintergrund; es kommt nicht zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema. Auch finden sich kaum Hinweise auf Prozesse des Lernens etwa durch die Beschäftigung mit einer schwierigen Frage, die Überprüfung oder das Vergleichen von Sachverhalten, die Einbindung des Themas in einen übergreifenden Kontext usw.

Fragen des Lernens und der Rückmeldung über Lernen scheinen in das Setting der Hausaufgabenbetreuung kaum einbezogen zu werden. Dies steht im Kontrast zu den Ergebnissen der Interviews aus den anderen Bildungsangeboten des Nachmittags wie Angebote und Selbstbestimmte Aktivitäten, in denen die Kinder engagiert von ihren Lernerfahrungen berichten, ihre eigenen Lerngeschichten einbeziehen und ihnen die Entwicklung und Ausdifferenzierung von Interessen gelingt (Beher et al. 2007: 293 f.). Im offenen Ganzttag finden Kinder offensichtlich vielfältige Lerngelegenheiten und Anregungen, jedoch kann dies für den Bereich der Hausaufgaben, für den dieser Anspruch explizit formuliert wird, nicht nachgewiesen werden.

## **Hausaufgaben: Kein Beitrag zur Förderung der Lernkultur und der Unterrichtsqualität**

Die Befunde aus der Pädagogen- und Kinderbefragung zur Hausaufgabenbetreuung an der OGS sollen nun unter dem Aspekt der Schulqualitätsentwicklung und der Frage der Wirkung von ganztägigen Schulangeboten diskutiert werden. Im Erwartungshorizont der Schulqualitätsentwicklung werden „in Grundschulen mit erweitertem Zeitrahmen [...] insgesamt spürbare Qualitätszuwächse in der Lernkultur, sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Schulleben, feststellbar“ (Höhmann et al. 2004: 273). Diesen Befund können wir für die Hausaufgabenbetreuung an der OGS in NRW nicht bestätigen. Sowohl die Pädagogen- als auch die Kinderbefragung bilden einen Modus der Hausaufgabenbetreuung ab, der durch die Aufgabenerledigung in einem reglementierten Zeit-

und Ordnungsrahmen erfolgt und den Kindern wenig Spiel- und Handlungsräume für selbstregulatives wie selbstbestimmtes Lernen eröffnet. Der Typus des Lernens, der von den Kindern beschrieben wird, ist reproduktiv und das Erledigen von fremdbestimmten Aufgaben in einem stark reglementierten sozialen Kontext steht im Vordergrund. Insofern können die Tätigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler in der Hausaufgabenbetreuung erledigen, in einer sozialwissenschaftlichen Theorie des Unterrichts (Breidenstein 2006) als Praktiken des ‚Schülerjobs‘ identifiziert werden, die als alltägliche Routinen von den Schülerinnen und Schülern erfüllt werden und zu den Merkmalen des Schülerseins gehören. Dies erklärt auch die hohe Akzeptanz der Hausaufgaben bei den Schülerinnen und Schülern, wie sie durch die Studie in NRW belegt sind. Der Befund von Nilshon (1999), „dass Hausaufgaben als schulisches Ritual praktiziert werden und das gewissenhafte und vollständige Erfüllen von Pflichten das heimliche und eigentliche Curriculum der deutschen hausaufgabenbetonten Halbtagschule (vgl. Speichert 1982) und – von Ausnahmen abgesehen – auch der Ganztagschule sind“, trifft nach unserer Analyse auch auf die Praxis der Hausaufgabenbetreuung an der offenen Ganztagschule in NRW zu.

Als leistungsfördernde Wirkungen einer lehr- und lernbezogenen Unterrichtskultur gelten nach Scheerens und Bosker (1997) folgende Qualitätsfaktoren:

Effektive Lernzeit, unabhängiges, selbstregulatives Lernen, differenzierte und auf den individuellen Entwicklungsstand abgestimmte Lernangebote, strukturierte Instruktion, Unterrichtsklima, Rückmeldung und Bestätigung sowie die Qualität des Curriculums („opportunity to learn“). Bezogen auf diese Indikatoren muss nach unserer Analyse der Hausaufgabenpraxis an der offenen Ganztagschule eine überwiegend negative Bilanz gezogen werden. Im Spiegel der Ergebnisse der Kinderstudie kann auch nicht angenommen werden, dass Lernförderung und Leistungssteigerung bei SchülerInnen aus Familien mit geringerem sozioökonomischen Status durch Hausaufgabenbetreuung gelingt.

Dies ist vor allem strukturellen Gestaltungsmerkmalen des offenen Angebotstypus geschuldet, der eine Verzahnung von Unterrichtsvormittag und nachmittäglicher Betreuung nur sehr bedingt umsetzen kann, wie die StEG-Studie (2007) auch bundesweit belegt. In der Hausaufgabenbetreuung der OGS werden Merkmale der Hausaufgabenpraxis der Halbtagschule tradiert, ohne sie einer kritischen Reflexion zu unterziehen und die Praxis an den erziehungswissenschaftlichen Befunden zur Theorie und Empirie von Hausaufgaben auszurichten. Eine Qualitätssteigerung im Hinblick auf die didaktisch-methodische Funktion der Hausaufgaben kann auch deshalb nicht erreicht werden, weil in der Regel keine Personen mit der Hausaufgabenbetreuung befasst sind, die über professionelle Lehrkompetenzen verfügen und die pädagogische Qualität des Lernens sicherstellen können. Aber auch die Frage nach der Qualität der gestellten Hausauf-

gaben rückt nicht in den Blick und es muss offen bleiben, wie es um das Anforderungsniveau und die individuelle Passung bestellt ist.

In der Diskussion der weiterführenden Konsequenzen und Perspektiven lässt sich auf die bereits vielfach entwickelten schulpädagogisch-didaktischen Alternativen verweisen. Dies sind Konzepte der Integration der Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht und ihrer Re-Integration in den inhaltlichen und zeitlichen Zusammenhang schulischen Lernens (Nilshon 1999: 35 ff.). Der hohe Anspruch leistungsbezogenes wie selbstständiges Lernen zu entwickeln und individuell angepasste Lernangebote bereitzustellen ist originäre Aufgabe des Unterrichts und kann weder an das Elternhaus noch an die außerunterrichtliche Betreuung delegiert werden. Insofern muss die offene Ganztagschule noch ihre „Hausaufgaben“ machen und eine Lernkultur entwickeln, die zeitgemäßen Ansprüchen an Lehren und Lernen entspricht.

## Literatur

- Appel, S./Rutz, G. 2003: Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation (3. überarb. Aufl.). Schwalbach, 125–133
- Beher, Karin; Haenisch, Hans; Hermens, Claudia; Liebig, Reinhard; Nordt, Gabriele; Schulz, Uwe 2005: Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim; München
- Beher, Karin; Haenisch, Hans; Hermens, Claudia; Nordt, Gabriele; Prein, Gerhard; Schulz, Uwe 2007: Offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Weinheim; München
- Breidenstein, Georg 2006: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden
- Cooper, Harries M. 1989: Homework, Longman, New York
- Deckart-Peaceman, Heike 2007: Haus-Aufgabe in der Schule? Ganztagschule als Lösung des Hausaufgabenproblems? In: Lernende Schule 39, S. 18–19
- Höhmann, Katrin; Holtapples, Heinz G.; Schnetzer, Thomas 2004: Ganztagschule: Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtapples, Heinz G.; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 13, Weinheim, S. 253–290
- Höhmann, Katrin 2007: Organisation von Hausaufgaben in Ganztagschulen. In: Höhmann, Katrin; Kohler, Britta; Mergenthaler, Ziva; Wego, Claudia: Hausaufgaben an der Ganztagschule. Praxisreihe Ganztagschule, Schwalbach i. T., S. 37–62
- Holtapples, Heinz G.; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hg.) 2008: Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG). Weinheim; München
- Nilshon, Ilse 1995: Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagschule, Münster, New York

- Nilshon, Ilse 1998: Hausaufgaben. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 173–176
- Nilshon, Ilse 1999: Hausaufgaben und selbständiges Lernen, München
- Nilshon, Ilse 1999: Hausaufgaben und selbständiges Lernen. Download: [http://www.dji.de/bibs/77\\_projekt\\_heft\\_1.pdf](http://www.dji.de/bibs/77_projekt_heft_1.pdf). Zugriff 18.08.2008
- Oelerich; Gertrud 2008: Grundschule – Kindheit – Soziale Arbeit. In: Sünker, Heinz; Swiderek, Thomas (Hg.): Lebensalter und Soziale Arbeit – Kindheit. Baltmannsweiler, S. 102–141
- polis Gesellschaft für Politik- und Sozialforschung mbh 2004: Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern: Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung. Download: <http://www.ganztagschule.rlp.de/www/files/polisII.pdf> Zugriff 17.09.2008
- Radisch, Falk; Klieme, Eckhard; Bos, Wilfried 2006: Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich: Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 30–50
- Scheerens, Jaap; Bosker, Roel J. 1997: The Foundations of Educational Effectiveness. Pergamon, Oxford
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. 2002/5: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg.44 Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen. S. 28–54
- Trautwein, Ulrich; Köller, Olaf; Baumert, Jürgen 2001: Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7.Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 703–724
- Trautwein, Ulrich 2008: Hausaufgaben. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie, Göttingen, S. 563–573
- Wudtke, Hubert 1985: Hausaufgaben. In Hemmer, Klaus.; Wudtke, Hubert: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 7. Erziehung im Primarbereich, Stuttgart, S. 333–337

*Gabriele Nordt, Fachhochschule Köln, Sozialpädagogisches Institut (SPI),  
An den Dominikanern 2, 50668 Köln  
E-mail: gabriele.nordt@fh-koeln.de*

*Prof. Dr. Charlotte Röchner, Bergische Universität Wuppertal,  
Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften,  
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal  
E-mail: roechner@uni-wuppertal.de*





Uwe Hirschfeld

## **Ganztagsstaat** Politik der Ganztagschulentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche

---

Obwohl die Förderung der Ganztagschule durch die Politik forciert wird, konzentriert sich die Diskussion zumeist auf deren pädagogischen Wert. Allenfalls verbindet man damit noch die Vorstellung einer effektiveren Ausschöpfung von „Bildungsreserven“. Der Artikel diskutiert dagegen die Politik der Ganztagschulentwicklung als Moment einer sich abzeichnenden postfordistischen Regulationsweise: Damit wird auf veränderte Anforderungen der Produktion ebenso reagiert, wie auf die des Subjekts, das sich in „neoliberalen“ Verhältnissen orientieren und selbst „managen“ muss. Ganztagsangebote üben das lebenslange und lebensbreite, d. h. auch die non-formalen und informellen Bildungsbereiche und -modi umfassende Lernen ein. Einen Wert für kritische Pädagogik (und Politik) gewinnen sie, wenn diese Angebote, wie die Schule überhaupt, als Ort bewusster gesellschaftlicher Auseinandersetzung begriffen werden.

### I

Die Politiken zur Förderung der Ganztagschule sind in Deutschland von vielfältigen Einflüssen bestimmt. Man kann in den politischen Bemühungen eine Reaktion auf die PISA-Untersuchungen sehen (wenn denn schon keine Gesamtschule, dann wenigstens eine Ganztagschule); man kann die Bestrebungen als Nachholen internationaler Selbstverständlichkeiten ansehen (Karen Hagemann spricht von der Halbtagschule als einen deutschen „Sonderweg“); man kann Ganztagsangebote in den Schulen als Sieg der pädagogischen Einsicht feiern (Schule als „Haus des Lebens und Lernens“); man kann es aber auch als Versuch einer weiteren Verschulung der Kindheit ansehen.

In diesem Beitrag sollen die vielfältigen, zum Teil sehr unterschiedlich motivierten Förderpolitiken und Realisierungspraxen von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten<sup>1</sup> als ein zentrales Element der aktuellen bildungs- und schulpolitischen Diskurse verstanden werden und im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche

Entwicklungen, insbesondere Tendenzen staatlicher Umgangsweisen mit diesen Entwicklungen, die sich mit dem Stichwort Neoliberalismus zusammenfassen lassen, diskutiert werden.

Dabei kommt man nicht umhin, zunächst die sich abzeichnenden Veränderungen zu skizzieren, um dann die Beziehungen der gesellschaftlichen Umbrüche zu Erziehung und Bildung einzutragen. Dass dieses Unterfangen nicht frei von Risiken ist, dürfte nicht überraschen. In einer Phase des gesellschaftlichen Umbruchs, wo das Ende des Fordismus wohl sicher erkennbar ist, sich aber die Konturen eines zukünftigen „geschichtlichen Blocks“ allenfalls verschwommen, punktuell und widersprüchlich zeigen, kommt die Erörterung nicht umhin, mit Tendenzen und Vermutungen zu spekulieren. Nicht zuletzt die Diskussion um die weitere gesellschaftliche Entwicklung, vor allem die im Bewusstsein der Gestaltbarkeit von Gesellschaft geführten sozialen und politischen Auseinandersetzungen, werden die skizzierten Fluchtlinien zu Kurven und Schleifen verbiegen.

Auch wenn die Debatten, ob man sich noch in der Schlussphase des Fordismus befindet oder ob sich schon eine neue Formation herausgebildet hat, noch nicht abgeschlossen sind<sup>2</sup>, kann man als gemeinsamen Kern der Auseinandersetzung doch feststellen, dass sich seit der Krise des Fordismus Ende der 70er Jahre das hegemoniale Projekt des Neoliberalismus zunehmend etabliert hat. Die neoliberalen Umbauten haben das gesellschaftliche Gefüge gravierend verändert. In der Theorietradition soll dieses als „geschichtlicher Block“ verstanden werden, als ein zwar widersprüchliches, aber eben auch funktionierendes komplexes Gewebe der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche. Im geschichtlichen Block werden „sozio-ökonomischer Inhalt und ethisch-politische Form“ einer Gesellschaft „identisch“ (Gramsci GH 6, 1251).<sup>3</sup> Da sich die Formation aus gesellschaftlichen Kämpfen entwickelt und einzelne Bereiche weiterhin umkämpft bleiben, ist der geschichtliche Block als ein dynamisches Gebilde zu verstehen, ist in Bewegung und von Veränderungen geprägt. Gleichwohl bilden sich auch relativ stabile Strukturen heraus, die eine Reproduktion der Gesellschaft sichern. Um dies zu erreichen ist die Einbindung von unterschiedlichen Interessen in das hegemoniale Projekt nötig. Hegemonie heißt also nicht, andere Interessen zu eliminieren, Widersprüche auszuschließen, sondern vielmehr, sie so einzubinden, dass sich auch die subalternen sozialen Gruppen im herrschenden Konzept wiederfinden bzw. zumindest dazu keine Alternative sehen.

Bildung kommt in einem geschichtlichen Block, insbesondere in der Phase seiner Ausarbeitung und Etablierung eine wichtige, dreifache Bedeutung zu: Zum einen bedarf es einer, den neuen Herausforderungen der Produktivkraftentwicklung angemessenen Ausbildung und Qualifikation von Arbeitskräften, zum zweiten müssen die „ethisch-politischen“ Regularien und Verkehrsformen der Bürger erlernt werden und drittens ist die Bildung das Feld, auf dem über diese beiden

Aufgaben, ihre Definition, besonders heftig gestritten wird. Es ist also nicht zu erwarten, dass sich gerade in diesem Bereich klare und eindeutige Tendenzen zeigen, vielmehr sind diese in Widersprüche eingebettet. Für jedes Beispiel neo-liberaler Umgestaltung von Schule, lässt sich auch ein Beispiel für „fordistisches Beharren“ finden.<sup>4</sup> Die interessante Frage ist nur, welche dieser Praxen sich in einer produktiven Korrespondenz mit den vorherrschenden Strömungen der Zeit befinden und welche nicht; welche Praxen eine Verbindung zu mächtigen Interessengruppen und Bewegungen haben und welche nicht.

In Anlehnung an Gramscis (analytische) Unterscheidung zwischen dem „sozio-ökonomischen Inhalt“ und der „ethisch-politischen Form“<sup>5</sup> soll GTS(A) hier in zwei Perspektiven eingeschätzt werden. Zunächst wird GTS(A) in einer vorrangig ökonomischen Perspektive betrachtet, dann in regulatorischer Hinsicht. Den Abschluss bilden ein paar Gedanken zum (möglichen) emanzipatorischen Gehalt/Beitrag von GTS(A).

## II

Die „Erziehung der Arbeitskräfte“ findet sich selbstverständlich nicht nur in der Schule. Gramsci spricht von einer „negative(n) Erziehungsfunktion“ (Gramsci GH 5, 1043), die von betrieblichen Veränderungen und dem Arbeitsmarkt ausgehen, denen die Arbeitskräfte unterworfen sind.<sup>6</sup> Demgegenüber „nimmt Bildung eine potentiell konsensstiftende ‚positive Erziehungsfunktion‘ ein“ (Candeias 2004, 305). Die „fordistische Schule“<sup>7</sup> genügt nicht mehr den Anforderungen einer „post-fordistischen“ Arbeitswelt<sup>8</sup> – so wenig wie den Erwartungen der Individuen, den SchülerInnen und ihren Eltern. Hier wird in besonderer Weise noch einmal deutlich, dass sich die ökonomischen Vorstellungen nicht unmittelbar in Schule (oder im Bildungsbereich überhaupt) umsetzen lassen, sondern in die sozialen Kämpfe eingehen, Gegner haben und Verbündete brauchen. Die Veränderungen im Verständnis von Bildung und Erziehung werden allenthalben bearbeitet. Das reicht von den politischen Diskussionen bis zur „Super-Nanny“ – die alten Selbstverständlichkeiten sind aufgebrochen und die Auseinandersetzung findet auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens statt (siehe dazu auch Kaindl 2006).

Die Eltern und SchülerInnen wissen heute, dass sie für das Kapital verwertbare Qualifikationen brauchen, um ihre Arbeitskraft mit Aussicht auf Erfolg auf dem Arbeitsmarkt anbieten zu können.<sup>9</sup> Aber auch um sich als Konsumenten in einer warenförmig strukturierten Welt bewegen zu können, brauchen sie Kompetenzen, die sie in der „alten Schule“<sup>10</sup> nicht erreichen können.

In bildungspolitischen Dokumenten wird dies als Gefährdung des Wirtschaftsstandorts Deutschland verhandelt, die „Humanressource“ werde in der globalen

Konkurrenzsituation nicht ausgeschöpft, der „Rohstoff“, d. h. die Menschen mit ihren Kompetenzen nicht angemessen gefördert. „Die Kritik setzt entsprechend bei der mangelnden Effektivität schulischer Vermittlungsbemühungen an“ (Bettmer 2007, 187).<sup>11</sup>

Als exemplarisch kann man verstehen, was Schumann als die Anforderungen an die Produktionsarbeiter beschreibt: Erstens eine „erweiterte Zuständigkeit nicht nur für die Durchführung der jeweiligen Produktionsaufgaben, sondern auch für (zumindest Teilbereiche) der Wartung-Instandhaltung-Logistik-Planung. Technische, organisatorische und ökonomische Optimierung gehören tendenziell ebenso mit zu seinem Geschäft wie die Berücksichtigung von Kundenwünschen und Kundenklagen. [Zweitens] gleichermaßen ausdifferenzierte wie vertiefte Kooperationsbezüge in der Arbeit, die nicht mehr beim eigenen Berufskollegen halt machen, sondern horizontal mit anderen Fachvertretern und vertikal mit mehreren, zum Teil hierarchisch höheren Ebenen Arbeitsbeziehungen herstellen“ (Schumann 2003, zit. n. Schöller 2004, 518 f.). Damit ändern sich die Vorstellungen von Qualifikation. Aspekte menschlicher Persönlichkeit und Tätigkeit, die früher eher störend waren, rücken nun in den Mittelpunkt. Wüsste sich Taylor noch den „dressierten Gorilla“ als Arbeiter am fordistischen Fließband, dessen subjektive Dimension möglichst auszuschalten war,<sup>12</sup> setzt sich das aktuelle Bild des „Humankapitals“ aus „Fachkompetenzen (Wissen, Fertigkeiten), personalen Kompetenzen (Motivation, Verhalten, Werte) und sozial-kommunikativen Kompetenzen (besonders Imitationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Umsetzungsfähigkeit, Innovationsfähigkeit, kurz Lernfähigkeit und Flexibilität) zusammen“ (Erpenbeck 2000, 187).

Damit rücken zwei neue Aufgaben ins Zentrum der Qualifikation der Arbeitskräfte. In einer Situation, in der Arbeitskräfte ihr Berufsleben nicht mehr mit dem einmal in der Schule erworbenen Wissen an einem Arbeitsplatz bestreiten können,<sup>13</sup> rückt zum einen das Lernen selbst in den Vordergrund. „Erneuerung des Wissens und der Qualifikationen wird auf allen Ebenen unabdingbar, und die Fähigkeit neues Wissen zu absorbieren und alte Wissensbestände neu zu rekombinieren, wird zu einer fundamentalen Anforderung, die [...] für die Gestaltung des Ausbildungssystems Konsequenzen hat“ (Lassnigg, zit. n. Atzmüller 2004, 599). Schule soll das „lebenslange Lernen“ vorbereiten und einüben.

Doch geht es nicht nur darum, sich das ganze Leben über auf formale Lernverhältnisse einzulassen, also immer wieder Weiterbildungen und Schulungen, gar ein zweites Studium zu absolvieren, sondern es geht auch um das „lebensbreite“ Lernen. „Es wird Zeit, Folgerungen aus der Tatsache zu ziehen, dass Zweidrittel des Humankapitals nicht in der Schule oder an der Universität, sondern durch die Eltern und im Erwachsenenlernen gebildet werden“ (Lepenes, zit. n. du Bois-Reymond 2007, 49). Der Schlüsselbegriff für dieses „in die Breite“ gehende

Lernen ist die „Kompetenzentwicklung“. Sie „hat etwas mit biographischem Lernen zu tun. Kompetenzen können nicht wie traditionelle Qualifikationen vermittelt werden. Ihre Aneignung geschieht großenteils im sozialen Umfeld, außerhalb institutionalisierter Lernprozesse“ (Erpenbeck 2000, 184). Die Schule ist damit aufgefordert, auch die Bereiche und Modalitäten der non-formalen und informellen Bildung zu erschließen.

### III

Die neoliberalen Reformvorschläge nehmen diese Problematiken auf und entwickeln Maßnahmen, die sowohl auf Seiten der Individuen, als auch der Wirtschaftsunternehmen als Lösungen erscheinen. Zum Grundrepertoire des Neoliberalismus gehören die Forderungen nach einer weitgehenden Marktförmigkeit gesellschaftlicher Beziehungen und die „Selbstbestimmung“ der Subjekte auf dem Markt. Vor allem dieses Versprechen der Selbstbestimmung, auch wenn es nur in der reduzierten Gestalt des Kunden gedacht wird, erscheint den Subjekten attraktiv, trifft es sich doch mit der alltäglichen Erfahrung der Freiheit des Konsums.<sup>14</sup>

Für den Bildungsbereich findet sich das neoliberale Credo in Vorschläge und Programme übersetzt, die eine Inwertsetzung von Bildung betreiben, also Bildung in eine Ware verwandeln, oder zumindest – im Bereich des öffentlichen, allgemeinbildenden Schulwesens, wo eine vollständige Privatisierung gegenwärtig nicht durchsetzbar ist – Scheinmärkte kreieren.<sup>15</sup> Schulen sollen selbständig werden, eigenständige Profile entwickeln und um SchülerInnen (als Schein-Kunden) konkurrieren. Erfolgreiche Schulen bekommen gute SchülerInnen und werden auch staatlich belohnt und gefördert. „Schlechte“ Schulen hätten damit Anreize, sich für die Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit, aber auch der schulischen Serviceangebote, einzusetzen. – Soweit die programmatische Vorstellung.

Ob die angebotene Bildung taugt, zeigt sich dann – wo im neoliberalen Verständnis auch sonst? – auf dem Markt, in der Verwertung der angeeigneten Kompetenzen. An die Stelle eines „alten“ Bildungsbegriffs, der – zumindest in den Erklärungen – auf mündige, gar kritische BürgerInnen zielte,<sup>16</sup> tritt die Vorstellung der Beschäftigungsfähigkeit. Aber genau diese Beschäftigungsfähigkeit ist mit den alten Mitteln schulischen Lehrens nicht mehr herstellbar.

„Lernen soll sich nicht mehr in der reinen Wissensvermittlung erschöpfen, vielmehr sollen soziale Erfahrungen und Identitätsfindung von Kindern ermöglicht werden“ (Bernhard 2002, 313). Oder, in den Worten eines Unternehmensberaters: „Die Zeit ist reif, dass wir uns Gedanken um den neuen Menschen machen sollten. Denn mit unserer Art von Erziehung, Schulbildung und Ausbildung ist

es nicht mehr getan. Was wir brauchen sind keine Menschen, die den Computern Konkurrenz machen, indem sie ihr Gehirn ständig mit Fakten vollstopfen, sondern lebendige Wesen, die engagiert denken, fühlen und auch handeln können, ohne in die übliche analytische Einseitigkeit des ‚Recht-habens‘ zu fallen“ (Albrecht 2000, 194 f.).

Dazu werden Versatzstücke aus der Reformpädagogik, ihres oftmals gesellschaftskritischen und subjektmanzipatorischen Gehalts entkleidet, aufgegriffen und für die neue Form von Schule und Unterricht aktualisiert. In der Reformpädagogik, die Schule als Lern- und Lebensgemeinschaft verstand, war das ganztägige Lernen (bis hin zu Internaten) eine Selbstverständlichkeit. Die gegenwärtigen Bemühungen um GTS(A) nutzen diesen Ansatz. Während die inhaltliche und formale Öffnung des „alten Unterrichts“ (z. B. mit fächerübergreifenden Projekten) zwar durchaus gewollt ist, aber an systemische und von Ausbildung/Selbstverständnis der LehrerInnen bedingte Grenzen stößt, bieten sich mit Ganztagsangeboten auch in den Schulen Öffnungsperspektiven, die ansonsten am „alten Unterricht“ festhalten.<sup>17</sup> Auch das pädagogisch (zu Recht) oft geschmähte „Bikini-Modell“ – vormittags normaler Unterricht, nachmittags Zusatzangebote – ist eine grundsätzliche Öffnung hin zu den „sozialen Erfahrungen“ und der „Identitätsfindung“ von SchülerInnen.

Zum einen gewinnen die Schulen über GTS(A) einen zeitlich wie thematisch und methodisch erweiterten Zugang zu ihren SchülerInnen. Das kann sich z. B. in Leistungskursen mit speziellen Angeboten oder Förderkursen und Hausaufgabenbetreuung niederschlagen. Dabei wird, unabhängig von den konkreten Gegenständen, vor allem gelernt, dass Lernen sich nicht auf den „traditionellen“ Unterricht beschränken lässt, dass das Lernen nicht am Mittag endet, sondern tendenziell unendlich ist.<sup>18</sup> Wenn die Länge und Breite des Lebens zur Lernaufgabe wird, ist aber zugleich zu lernen, dass es nicht beliebig ist, irgendetwas zu lernen, sondern es darauf ankommt, verwertbare Inhalte und Kompetenzen zu erwerben. Das ist sicherlich in einem weiten Feld möglich: ob Sport oder Töpfern oder Physik-AG oder Schach oder ... Überall finden sich Kompetenzen, die in die Arbeitswelt übertragen werden können. Und sei es nur, dass sie ihre Nützlichkeit in der dauerhaften, oder zumindest immer wieder hergestellten körperlichen und geistigen Fitness der Subjekte zeigt. Was diese Lernerfahrungen aber begrenzt (um nicht zu sagen: pervertiert), ist genau die Frage nach der vereinzelt Nützlichkeit, ist der Hintergedanke an ihre Verwertbarkeit. Gerade weil die Verwertbarkeit der in diesem Bereich erworbenen Kompetenzen nicht berechenbar ist, sondern nur als Möglichkeit erscheint, setzt sich der Gedanke daran umso verästelnder in allen Nischen und Rissen fest.<sup>19</sup> Unter der Prämisse, dass das „implizite Wissen“ das „in den Mitarbeitern ‚ruhende‘ aber erfolgsrelevante Verhaltens- und Handlungsdispositionen“ darstellt und ca. „72 Prozent unserer Entscheidungen [...] auf solchem impliziten Wissen (tacit informations) wie Werten,

Symbolen, Metaphern, Macht, Prestige usw., also offensichtlichen Kompetenzformen“ basieren (Erpenbeck 2000, 186), wird alles zu „Humankapital“.

Aber es macht einen gewaltigen Unterschied, ob „soziale Erfahrungen“ und „Identitätsfindung“ in kulturellen Praxen als Selbstzweck stattfinden oder institutionell organisiert werden, auch wenn es dabei so „bedürfnisorientiert“ und locker zugeht, wie (in der Schule eben) gerade möglich.

GTS(A) leistet also nicht nur einen Beitrag, lebenslang zu lernen und dabei alle Felder und Modalitäten des Lernens einzubeziehen, sondern sie erweist sich als der Ort, an dem zugleich die verwertungsgerechte Steuerung des lebenslangen und -breiten Lernens gelernt werden soll. Demgegenüber erscheinen die einzelnen inhaltlichen Angebote nebensächlich: es kommt nicht so sehr darauf an, was man managt, als vielmehr dass man es verwertbar managt.

GTS(A) sind somit ein Punkt wo der Hebel zur Transformation des schulischen Lernangebots ansetzt; es geht um die „Umwandlung bisheriger Bildungsanbieter zu Dienstleistern im Kompetenzmanagement“ (Erpenbeck 2000, 185). Ein Management, das sich letztlich nicht auf die Schule begrenzen lässt, sondern auf den Alltag zielt. Wenn die fest gefügten Lebenswege schwinden, wenn sich Biografien als „patch-work“ gerieren, steigt sowohl der Bedarf an individueller Organisationsleistung, als auch an Fähigkeiten, mit diesen Ereignissen und Brüchen deutlich umgehen zu können. Der Mensch, nicht nur das „postfordistische Arbeitssubjekt, muss permanent versuchen, seine alltägliche Lebensführung zu effektivieren, sein soziales Leben aktiv zu gestalten und eine vorausschauende Lebensplanung zu entwickeln“ (Atzmüller 2004, 602 f.).

Der traditionellen Schulpädagogik sind dabei (gegenwärtig) Grenzen gesetzt, daher „sieht die Sozialpädagogik eine Chance, ihren Einflussbereich auszudehnen und profiliert sich als ein ernst zu nehmender Partner neben den Schulpädagogen in der anstehenden Reform“ (du Bois-Reymond 2007, 108). An zwei Punkten kommt sie in die Schule. Zum einen als die pädagogische und sozialpolitische Disziplin, die sich der Kindern und Jugendlichen annimmt, die dem zunehmenden Druck von Effizienz und permanenten Lernen nicht „gewachsen“ sind. Denn parallel zur Öffnung der Schule zeigt sich eine erhöhte Kontrolltätigkeit durch Vergleichsarbeiten und Zentralprüfungen. Dabei greifen sowohl aus der Betriebswirtschaft entlehnte Instrumente (z. B. Ranking-Elemente, „best practice“, Evaluation), als auch traditionelle, obrigkeitsstaatliche Vorstellungen und Eingriffe. Soziale Arbeit/Sozialpädagogik dient hier vorrangig der Schadensbegrenzung und der (Wieder-)Herstellung von Beschulbarkeit.

Zum zweiten hat die Soziale Arbeit/Sozialpädagogik in den vergangenen Jahrzehnten Methoden und Arbeitsformen entwickelt, die darauf zielen, das soziale Selbstverständnis und Selbstmanagement ihrer Klienten im Rahmen der skiz-



zierten Aufgabe steuernd zu fördern. Sie arbeitet dabei nicht nur mit anderen Methoden als (bspw.) die Schulpädagogik, sondern auch in anderen Bereichen. Während die Schule die klassische Einrichtung formaler Bildung ist und – zumindest in der erklärten Absicht – auf einer intentionalen Lernhaltung basiert, ist die Tätigkeit und „Wirkung“ Sozialer Arbeit im non-formalen, öfter sogar noch im informellen Bereich angesiedelt und basiert auf einer eher beiläufigen, latenten Lernhaltung – bis hin zu antipädagogischen Haltungen (auf beiden Seiten, sowohl bei „Klienten“ als auch Professionellen!).

Gerade wenn sich die Schule den Bereichen und Modalitäten der informellen und non-formalen Bildung zuwenden soll, müssen Wege gefunden werden, die verhindern, dass alles was Schule anfasst auch zu Schule wird. Damit würde man aber die Meta-Lernaufgabe, das verwertungsorientierte Selbstmanagement von Bildungsprozessen, konterkarieren.

## IV

Es stellt sich die Frage, wie mit der (bildungs-)politischen Entwicklung umzugehen ist. Beobachter machen in der Diskussion auch bei den Kritikern unproduktive Haltungen aus: „Auf der einen Seite wird mit der Forderung nach lebenslangem Lernen das flexible sich Anschmiegen an die Wechselfälle der kapitalistischen Verwertungslogik gefordert, auf der anderen Seite wird mit demselben Hinweis das Prinzip des lebenslangen Lernens ebenso kategorisch abgelehnt“ (Schöller 2004, 516). Eine politische Diskussion der GTS(A) hätte unter zwei Gesichtspunkten zu erfolgen. Zum einen wären die Veränderungen in der postfordistischen Produktion nicht nur als Intensivierung der Ausbeutung zu analysieren, sondern auch als eine reale Möglichkeit, industrielle Arbeit nicht mehr nur als „Anhängsel der Maschine“ zu erfahren, sondern im Arbeitsprozesse Momente der Selbstverwirklichung zu antizipieren. Klar ist, im Rahmen der kapitalistischen Formbestimmtheit der Lohnarbeit ist das nicht der dominante Zug. Gleichwohl braucht es für die Perspektive einer Befreiung der Arbeit auch den Vorschein ihrer Möglichkeit. Von daher wäre in der politischen Arbeit die Widersprüchlichkeit der Subjektivierung von Arbeit herauszustellen. So wenig wie ein zurück zu den fordistischen Arbeitsbeziehungen möglichst, so wenig ist es wünschenswert. Was es bräuchte, wäre eine Vorstellung, wie Arbeit, befreit aus der kapitalistischen Verwertungslogik, nicht nur als abstrakte Verteilungsmasse, sondern als konkrete Form der Selbstverwirklichung entworfen und realisiert werden kann. Auch wenn die DGB-Kampagne „Gute Arbeit“ dazu ein Ansatzpunkt sein könnte, ist die Linke in Deutschland aber von der Entwicklung einer progressiven Arbeitspolitik auch konzeptionell noch weit entfernt.

Unter den Gesichtspunkten pädagogischen Handelns kommt es bei GTS(A) m. E. darauf an, mit diesen Angeboten nicht zu einer weiteren Polarisierung zwischen „niederer“ und „höherer“ Bildung beizutragen.<sup>20</sup> Denn selbstverständlich bringen die Kinder und Jugendliche aus bildungsorientierten Milieus auch bessere Chancen mit, sich diese Lernaufgaben zu erschließen. Es käme also darauf an, gerade den SchülerInnen Angebote zu machen, die mit der traditionellen Schule wenig anfangen können. Dabei sollte GTS(A) nicht der Speck sein, mit dem man Mäuse fängt, also das Leistungsreservoir weiter ausschöpft, sondern ein Ort des Eigensinns und der produktiven Irritation. Wo Bildung an der Verwertbarkeit ausgerichtet wird, „wird der Inhalt des Bildungsbegriffs: die Nicht-Determiniertheit des Subjekts und damit die Potenzialität zweifelnden Denkens verschüttet“ (Bernhard 2002, 314 f.). Was das Subjekt in emanzipatorischer Perspektive zu lernen hat, ist das bewusste Handeln in gesellschaftlichen Widersprüchen. Auch in den Angeboten der Ganztagschule sind diese zu finden. Weniger, weil sie die „richtigen“ Inhalte anbieten, als vielmehr dann, wenn sie Unterricht und Schule als Ort gesellschaftlicher Auseinandersetzung begreifen und die „politisch“ demokratisch gestalten.

## Anmerkungen

- 1 Im weiteren Text als GTS(A) zusammengefasst.
- 2 So geht z. B. Hirsch (2005, 130 ff.) bereits von der „Existenz einer spezifischen postfordistischen Formation des Kapitalismus“ aus, während andere noch keine ausreichende Stabilität in den Umbrüchen erkennen können (siehe z. B. Candeias 2004). Dies gilt auch für die im Bereich der Arbeitsbeziehungen feststellbaren Tendenzen, wo noch unklar ist, ob sich um einen „stabilen Entwicklungspfad“ handelt oder eher „um Phänomene einer anhaltenden Periode des Übergangs“ (Atzmüller 2004, 589 f., auch 602).
- 3 In diesem Sinne wird hier auch der Staat als politische Form der widersprüchlichen Einheit verstanden.
- 4 So wird beispielsweise in vielen Schulen an dem unsinnigen 45-Minuten-Takt festgehalten.
- 5 In den regulationstheoretischen Ansätzen findet sich diese Unterscheidung als „Akkumulationsregime“ und „Regulationsweise“ ausgearbeitet. Auf die Probleme der Artikulationsverhältnisse zwischen Akkumulationsregime und Regulationsweise, die letztlich auch forschungsmethodologische Probleme sind, kann hier nicht eingegangen werden. Insbesondere für den Bildungsbereich muss vor Kurzschlüssen gewarnt werden. Seine Ausgestaltung ergibt sich nicht einfach aus den Anforderungen der Produktion, sondern ist immer das Ergebnis sozialer Kämpfe und sozialer Kompromisse.
- 6 Siehe dazu aktuell und detailliert: Wolf 2008, bes. 597 ff.
- 7 Die „Lernfabriken des Fordismus“ lassen sich mit den folgenden, sicherlich unvollständigen Stichworten charakterisieren: Standardisierung von Inhalten und Methoden; hierarchische Strukturen; Rationalisierung von Lehrprozessen; Normierung und Anpassung; Bürokratisierung; große Einrichtungen (Schulen).

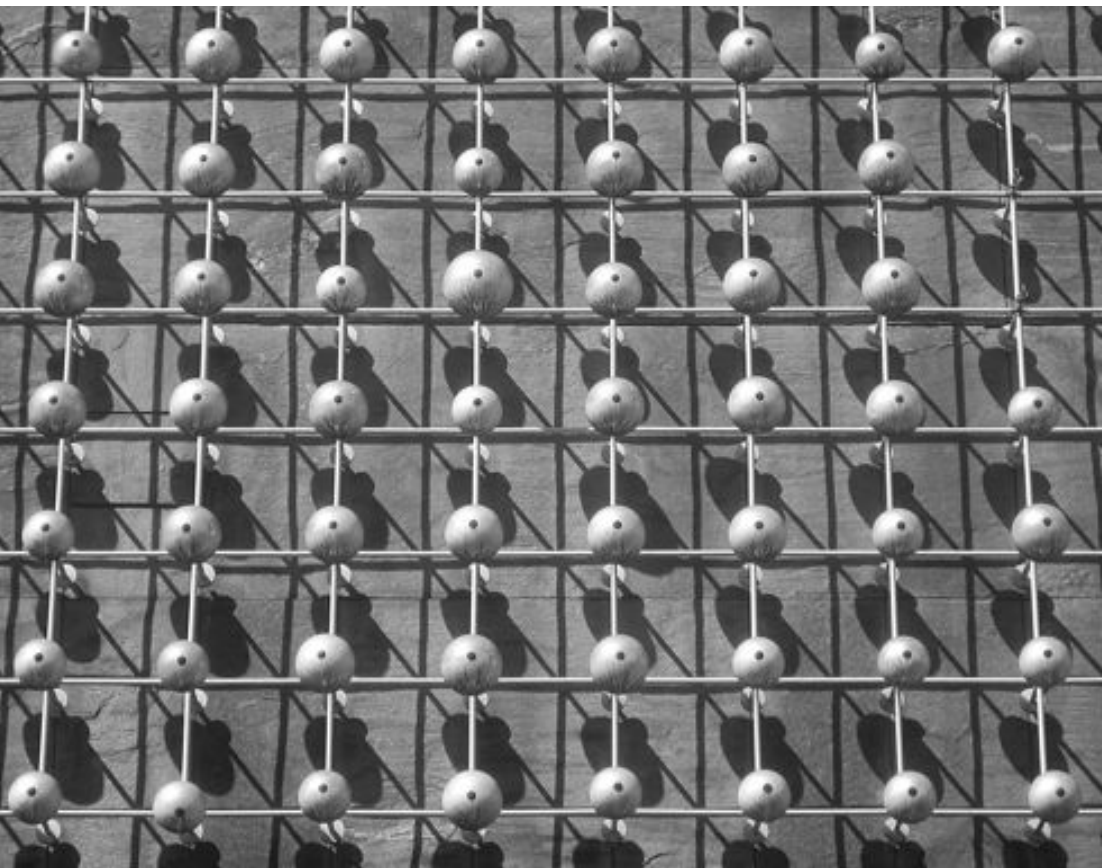
- 8 Selbstverständlich gibt es nicht *die* post-fordistische Arbeitswelt. Neben neuen, vor allem hochtechnologischen Anforderungen und vom Arbeitsmanagement geforderten Kompetenzen, stehen traditionelle Bereiche (z. B. in kleinen Handwerksbetrieben), die den Verlust der alten Schule, der traditionellen Inhalte und Werte beklagen und sich vehement gegen jede Öffnung von Schule als – in ihren Augen – Verzicht auf Leistung, wenden.
- 9 Schöller stellt dazu fest: „Wir müssen heute keinem Studierenden mehr erklären, dass er Träger von Humankapital ist [...] Das Problem ist nicht mehr die fehlende Einsicht in die Verwertungslogik des Kapitals, die immer ungeschminkter auftritt. Unklar ist heute vielen, was daran überhaupt problematisch sein könnte“ (Schöller 2004, 518).
- 10 Die vereinfachende Metapher der „alten Schule“ verwende ich im Sinne von du Bois-Reymond (2007, 9 f.).
- 11 Wenn bei den schulreformerischen Anstrengungen auch die Rede davon ist, „bildungsferne“ Schichten zu erreichen, dann in eben der Perspektive, weiteres Leistungspotenzial zu erschließen, dass bislang durch die soziale Selektion nicht einbezogen war.
- 12 „Die sogenannten ‚tacit skills‘ der Arbeitskräfte, die sich einer Kodifizierung verweigerten, galten [im Fordismus] als potenzielle Bedrohung des Produktionsprozesses und wurden weitgehend eingeschränkt“ (Atzmüller 2004, 588).
- 13 „Innerhalb eines 40-jährigen Arbeitslebens muss heute jeder Amerikaner damit rechnen, seinen Wissensbestand mindestens der mal auszutauschen. Die Entwertung technischen Wissens wird auf ein bis drei Jahre taxiert“ – so die Feststellung von Candeias (2004, 198).
- 14 Und selbst da, wo die „Freiheit“ des Konsums an finanzielle Schranken stößt, erscheinen diese nicht marktbedingt, sondern individuell verschuldet: es liegt halt an einem selbst, wie viel Geld man hat, die Freiheit des Marktes ist dagegen grenzenlos.
- 15 Und letztlich auch die gesamtgesellschaftliche Reproduktion gefährdete. Eine Zunahme an Schulen in privater Trägerschaft ist dennoch festzustellen, ohne dass dies zwingend mit dem Neoliberalismus verknüpft werden kann. Andere Länder (wie z. B. Dänemark) hatten auch schon in fordistischen Zeiten einen wesentlich höheren Anteil an Privatschulen.
- 16 Wobei vor einer Idealisierung des traditionellen Bildungsbegriffs zu warnen ist: auch im Fordismus war Bildung Ausbildung von Arbeitskräften. In dem aber das öffentliche Schulwesen in einer größeren Distanz zu den ökonomischen Verwertungsprozessen positioniert war, konnten – wenn auch nur punktuell – andere Interessen, emanzipatorische Vorstellungen leichter zur Geltung kommen. (Zur Kritik am „Bildungsbürger“ siehe auch Schöller 2004).
- 17 Hier ist wahrscheinlich von den Ganztagschulen abzusehen, die in gebundener Form tatsächlich zu einer Rhythmisierung des Unterrichts gefunden haben und den Schulalltag entzerren um den SchülerInnen real selbst gestaltbare Freiräume zu eröffnen.
- 18 An dieser Stelle lässt sich auch der Unterschied zu den (wenigen) Ganztagschulen im Fordismus skizzieren. Die „fordistische Ganztagschule“ korrespondierte eher mit Aspekten wie Schulgröße (Mittelpunktschulen), Versorgung über den Tag und dem Ausgleich von sozialen Benachteiligungen.
- 19 Diese Instrumentalisierung schlägt wahrscheinlich zuerst bei den PädagogInnen durch, die ihre Angebote begründen und legitimieren müssen, bevor sie auch von den SchülerInnen verinnerlicht wird.
- 20 „Die aktuelle Bildungspolitik tendiert zu einer verstärkten Segmentierung des Bildungssystems entlang der Linie einer *geschlossenen* berufsorientierten versus einer *offenen*

gehobenen Ausbildung. Was an der gesellschaftlichen Oberfläche aufgrund einer zunehmenden Vielfalt möglicher Bildungsabschlüsse als funktionale Differenzierung des Bildungssystems erscheinen mag, befördert unter der Hand den nun mehr seit zwei Jahrzehnten andauernden Trend in eine Polarisierung in eine niedere und eine höhere Bildungsschicht“ (Schölller 2004, 532). Knapp zusammengefasst: Beschäftigungsfähigkeit für die Massen, Bildung für die Eliten.

## Literatur

- Albrecht, Volker (2000): Arbeitsplätze für Menschen mit dauerhafter Lernbereitschaft; in: Hoß/Schrick (Hg.) (2000), S. 190–196
- Atzmüller, Roland (2004): Qualifikationsanforderungen und Berufsbildung im Postfordismus; in: PROKLA 137, S. 587–605
- Bernhard, Armin (2002): Neue Lernkultur und die marktkonforme Zurichtung der Bildung; in: Das Argument 246, S. 311–324
- Bettmer, Franz (2007): Soziale Ungleichheit und Exklusion – Theoretische und empirische Bezüge im Kontext von Schule und Jugendhilfe; in: Bettmer u. a. (Hg.) 2007, S. 187–211
- Bettmer, Franz u. a. (Hg.) (2007): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung; Wiesbaden
- du Bois-Reymond, Manuela (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay; Opladen & Farmington Hills
- Candeias, Mario (2004): Neoliberalismus – Hochtechnologie – Hegemonie. Grundrisse einer transnationalen Produktions- und Lebensweise. Eine Kritik; Hamburg.
- Erpenbeck, John (2000): Produktivität und Beschäftigung durch Kompetenzentwicklung; in: Hoß/Schrick (Hg.) (2000), S. 183–1896
- Gramsci, Antonio (GH): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe (10 Bände), hrsg. von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug; Hamburg 1991 ff.
- Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems; Hamburg
- Hoß, Dietrich/Schrick, Gerhard (Hg.) (2000): Beschäftigung und Produktivität oder Die hohe Kunst des Bereicherns; Münster
- Kaindl, Christina (2006): Lernverhältnisse im Neoliberalismus. Teil II: Überlegungen zu einer Kritischen Psychologie des Lernens; in: Forum Kritische Psychologie 49, S. 80–105
- Schölller, Oliver (2004): Vom Bildungsbürger zum Lernbürger. Bildungstransformationen in neoliberalen Zeiten; in: PROKLA 137, S. 515–534
- Wolf, Michael (2008): Die Reform der Hartz-IV-Reform: Verfolgungsbetreuung plus; in: UTOPIEKrativ Nr. 213/214 (Juli/August 2008), S. 594–616

*Uwe Hirschfeld, Evangelische Hochschule für  
Soziale Arbeit Dresden (FH), Haus I,  
Semperstraße 2a, 01069 Dresden  
E-mail: uwe.hirschfeld@ehs-dresden.de*



Peter Bartelheimer

## Für eine sozialpolitische Reformagenda Mindestsicherung

### Zur Geschäftsordnung im Streit um Grundeinkommen und Grundsicherung

---

Ich schlage vor, um eine verbesserte bedarfsorientierte Grundsicherung oder ein bedingungsloses Grundeinkommen nur so grundsätzlich zu streiten, wie *sozialpolitisch* notwendig. Da bei wachsender Ungleichheit der Erwerbsmuster und der Lebensweisen Sozialpolitik die Interessen verschiedener Bevölkerungsgruppen nicht mehr zusammenzubinden vermag, muss eine „Reformstrategie Mindestsicherung“ den Vorrang einer sozialpolitischen Armutsbekämpfung für das untere Fünftel der Einkommensverteilung durchsetzen. Der sozialpolitische Innovationsbedarf besteht darin, prekäre und von Ausgrenzung bedrohte Erwerbslagen ohne Rückgriff auf das Erbe der Fürsorge zu sichern, also die modernsten Interventionsformen des Sozialstaats auf die Gewährleistung des Existenzminimums zu erstrecken. Dabei geht es mir um vier Punkte: Das Prinzip der Bedarfsdeckung wieder politikfähig zu machen, den sozialen Rechtsanspruch auf Mindestsicherung zu stärken, den Sicherungsauftrag institutionell besser zu verankern und die Aufgabenteilung mit der Arbeitsmarktpolitik neu zu regeln.

Während im letzten sozialen Netz des deutschen Sozialstaats für eine wachsende Zahl von Menschen sehr kleine Brötchen gebacken werden, wird der Streit um eine verbesserte bedarfsorientierte Grundsicherung oder ein bedingungsloses Grundeinkommen auf prinzipieller Höhe geführt.<sup>1</sup> An den Verteilungsverhältnissen ansetzen oder an den Produktionsverhältnissen? Von Vollbeschäftigung Abschied nehmen oder die Ausgrenzung der am Arbeitsmarkt Überflüssigen bekämpfen? Zitiert werden in diesem Streit von den Evangelisten über Kant und Marx bis zu André Gorz fast alle Autoren, die Grundsätzliches zu Arbeit und Leben geäußert haben. Doch was nützt es, die Aufmerksamkeit der kritischen sozialpolitischen Öffentlichkeit auf Für und Wider eines bedingungslosen Grundeinkommens auszurichten, wenn es dabei nicht einmal gelingt, für die Anpassung der Regelsätze an die gestiegenen Preise für Energie und Lebensmittel oder für die Anerkennung der tatsächlichen Bedarfe von Kindern ausreichen-

den politischen Druck zu organisieren? Wie Sozialpolitik überhaupt, so ist auch Mindestsicherung Gesellschaftspolitik. Jede Umgestaltung des letzten sozialen Netzes beruht auf – impliziten oder expliziten – Annahmen darüber, wie der Arbeitsmarkt reguliert und wie Erwerbs- und Sorgearbeit in den Familien verteilt werden soll. Doch sollte diese Diskussion nur so grundsätzlich geführt werden, wie *sozialpolitisch* nötig.

## 1. Mindestsicherung ist sozialpolitische Armutsbekämpfung

Ende 2006 bezogen in Deutschland 8,3 Millionen Menschen Leistungen der Mindestsicherung, die sich an den Regelsätzen der Hilfe zum Lebensunterhalt nach SGB XII und damit am politisch anerkannten Existenzminimum orientierten. Mit 7,3 Mio. Leistungsberechtigten bildete das SGB II das bei weitem größte System. Auf das SGBXII entfielen 760.000 Leistungsberechtigte, auf das Asylbewerberleistungsgesetz weitere 190.000. Hinzu kamen 92.000 Haushalte mit Kindergeldzuschlag, sowie geschätzte 2,8 Mio. Menschen, die rechnerisch zustehende Leistungen des SGB II nicht in Anspruch nahmen (Becker 2007). Weitere gut 3 Mio. Menschen erhielten Wohngeld und BAföG, also andere bedarfsgeprüfte Einkommensleistungen der Mindestsicherungen, deren Anspruchsvoraussetzungen sich nicht am Sozialhilferecht orientieren (Statistische Ämter 2008). Zusammen sind derzeit also rund 18 Prozent der Bevölkerung der Bundesrepublik auf Mindestsicherung angewiesen. Nimmt die Einkommensungleichheit weiter zu und wird ein höheres Existenzminimum anerkannt, etwa durch Anhebung des Eckregelsatzes der Sozialhilfe, dürfte ihre Zahl weiter steigen. Reformstrategien für die Mindestsicherung zielen demnach auf sozialpolitische Armutsbekämpfung; sie sollen Menschen im unteren Fünftel der Einkommensverteilung mehr Rechtssicherheit und mehr gesellschaftliche Teilhabe verschaffen.

Daran zu erinnern, ist weniger trivial, als es auf den ersten Blick scheint. Viele Beiträge zu Grundeinkommen und Existenzgeld finden vor allem wegen ihres „visionären Überschusses“ Aufmerksamkeit. Den einen reicht es nicht, „nur“ mehr Gleichheit in der kapitalistische Arbeitsgesellschaft durchzusetzen; sie wollen den Vorrang der Erwerbsarbeit als Integrationsmodus libertär überwinden. Andere wollen eher das Steuersystem umbauen als die soziale Mindestsicherung, um Arbeitseinkommen von Abgaben zu entlasten. Bescheidenere reformpolitische Ansätze wollen Menschen vom Risiko freistellen, Leistungen der Mindestsicherung beanspruchen zu müssen, etwa durch längere Ansprüche auf Arbeitslosengeld für Ältere oder durch „präventive“ Förderung für Kinder. Dagegen müsste eine Reformagenda zum Ziel haben, dass alle Leistungen der Mindestsicherung bei Vorliegen entsprechender Voraussetzungen so selbstverständlich in Anspruch genommen werden wie heute Kindergeld oder BaföG.

## 2. Das deutsche Sozialmodell ist im Umbruch

Mit dem Ende der Vollbeschäftigung ist das Sozialmodell der alten (westdeutschen) Bundesrepublik unter Anpassungsdruck geraten. Doch die Anpassungsprobleme ergeben sich nicht etwa daraus, dass Erwerbsarbeit an Bedeutung verloren hätte. Das Arbeitsvolumen, d. h. die Zahl der gesamtwirtschaftlich geleisteten Arbeitsstunden, sinkt zwar kontinuierlich – es liegt 2007 im Westen unter dem Niveau von 1975, und in ganz Deutschland unter dem Wert von 1991. Doch gleichzeitig sind die Erwerbstätigenzahlen und die Erwerbsquoten in Westdeutschland und damit auch gesamtdeutsch stetig gestiegen, was zum einen auf die stärkere Erwerbsbeteiligung von Frauen, zum anderen auf nichtstandardisierte, geringfügige Erwerbsformen zurückgeht. Der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten an allen Erwerbstätigen ist von drei Vierteln auf zwei Drittel gesunken, und für 2007 weist die Erwerbstätigenstatistik bereits 6 Mio. „marginal Beschäftigte“ (im wesentlichen ausschließlich geringfügig Beschäftigte und Beschäftigten in Arbeitsgelegenheiten) aus.<sup>2</sup> Zugleich hat sich Niedriglohnbeschäftigung erheblich ausgeweitet, von 15 Prozent der Gesamtbeschäftigung in 1995 auf 22,2 Prozent im Jahr 2006 (Kalina/Weinkopf 2008).

Nach der „Grundformel“ für Teilhabe, die dem sozialen Sicherungssystem der „alten“ Bundesrepublik zugrunde lag, sollte jeder „noch nicht alte und nicht durch Familienarbeit gebundene Erwachsene“ die Möglichkeit haben, aber auch die Verantwortung tragen, „durch Arbeit ein Einkommen zu verdienen und damit seine Bedarfe und die Bedarfe derer zu decken, die mit ihm in einem Unterhaltsverband zusammenleben und von seinem Unterhalt abhängen“ (Zacher 2001: 347 ff.). Dieser Teilhabemodus verknüpft also zunächst Teilhabe durch Erwerbsarbeit mit Teilhabe durch Haushalt oder Familie als „Unterhaltsverband“, der „nicht nur eine Einkommensgemeinschaft, nicht nur eine Verbrauchergemeinschaft, sondern auch eine Dienstleistungsgemeinschaft“ ist. Dem lag natürlich das westdeutsche Familienernährermodell zugrunde, wonach die private Haus- und Sorgearbeit wesentlich Sache der Frauen ist, die dann über Unterhalt ebenso wie die Kinder am Familienlohn teilhaben. Hierzu treten als eigenständige dritte Teilhabeform die sozialen Rechte hinzu. Der Sozialstaat hatte zum einen die Grundformel durch „die Ausgestaltung der Erwerbsarbeit, der Bedarfsdeckung und des Unterhaltsverbandes in Geltung zu setzen und in Geltung zu halten“, und zum anderen Gefährdungen und „unangemessene Ungleichheiten“ zu korrigieren, „die sich im Vollzug der Grundformel ergeben“. Dabei unterscheidet Zacher wesentlich drei Handlungsfelder und institutionelle Formen der Sozialpolitik:<sup>3</sup>

▷ Der Anspruch auf Existenzsicherung gilt universell, hängt jedoch grundsätzlich von den individuellen Umständen ab und soll ihnen gerecht werden. Existenzsicherung ist subsidiär zu anderen Leistungsansprüchen. Sie vermittelt



ein Mindestmaß an Gleichheit und Bedarfsgerechtigkeit durch ein Minimum an Umverteilung, „eine Teilhabe, deren Maß das Existenzminimum ist“.

- ▷ Eine „gehobene“ soziale Sicherung, nämlich Sicherung des individuell erworbenen Lebensstandards versprechen im alten Sozialmodell die Institutionen der Vorsorge: die Sozialversicherung als die prägende Institution der deutschen Sozialpolitik – Castel (2000) spricht von „sozialem Eigentum“, und ergänzend die Beamtenversorgung. Diese Systeme der Vorsorge wirken aber sozial selektiv: sie begründen Solidarität in der engeren Gemeinschaft derer, die gleichermaßen „vorsorgefähig“ sind und unterstellen eine „Vorsorgegeschichte“, in der Erwerbsbeteiligung und Einkommen zuvor nach der „Grundformel“ erzielt wurden; sie schreiben diesen Teilhabemodus, damit aber auch die Ungleichheit der „erworbenen“ Lebensverhältnisse nach einer Störung oder einem Bruch im Lebensverlauf fort.
- ▷ Steuerfinanzierte Systeme sozialen Ausgleichs oder des sozialen Schutzes, etwa Wohngeld, Kindergeld, Ausbildungs- und Arbeitsförderung, stellen jeweils auf eine bestimmte Lebenssituation ab, sind aber auch eher universell in dem Sinn, dass Leistungsansprüche nicht durch eine Vorsorgegeschichte begründet werden und auf umfassender gesellschaftlicher Solidarität beruhen. Ziel dieser Systeme sozialen Ausgleichs ist es, „mehr Gleichheit“, Bedarfs- und Chancengerechtigkeit in den Vollzug der Grundformel hineinzutragen“, „Chancengleichheit beim Zugang zur Grundformel“ herzustellen und „Teilhabe an den allgemeinen Lebenschancen der Gesellschaft“ zu sichern (ebd.: 666).

Als das westdeutsche Sozialmodell 1990 auf Ostdeutschland mit seiner anderen Modellgeschichte übertragen wurde, hatten viele der Normalitätsannahmen, an denen sich dessen Institutionen ausrichteten, auch im Westen bereits ihre allgemeine Geltung verloren.

Die „Grundformel“ unterstellt zum einen, dass Erwerbsbeteiligung Teilhabe sichert. Während die aktivierende Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik am Glauben festhält, dass sich Teilhabeprobleme lösen, wenn erst einmal irgendein Zugang zum Beschäftigungssystem gelingt, trifft dies im Umbruch des Beschäftigungssystems nur noch für einen Teil der Erwerbspersonen zu. Misst man den Grad der Erwerbsbeteiligung als Zeitanteil, den die von der Arbeitsverwaltung erfassten Personen in einem Beobachtungszeitraum von fünf Jahren (2000 bis 2004) in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung verbrachten, so stehen am Arbeitsmarkt vier Erwerbsmuster nebeneinander (die Spannweite der Prozentwerte gibt Unterschiede zwischen Männern und Frauen in West- und Ostdeutschland wieder)<sup>4</sup>:

- ▷ *Stabile erwerbsgesellschaftliche Teilhabe (Muster 1)*: zwischen 35 Prozent und 50 Prozent der Erwerbspersonen – selbst 40 Prozent der ostdeutschen – sind durchgängig versicherungspflichtig beschäftigt, und relativ selten im Niedriglohnsegment.

- ▷ *Gesicherte Unterbrechungen (Muster II)*: Zwischen 23 Prozent und 32 Prozent sind länger als drei Viertel der Beobachtungszeit versicherungspflichtig beschäftigt; Unterbrechung durch Arbeitslosigkeit oder (vor allem bei Frauen) durch Familienphasen dürften in der Regel durch Vorsorge (Arbeitslosenversicherung) oder sozialen Ausgleich (Elternzeit, Elterngeld) geschützt sein.
- ▷ *Unsichere Erwerbsbeteiligung (Muster III)*: 16 Prozent bis 22 Prozent der Erwerbspersonen gelingt zeitweise versicherungspflichtige Beschäftigung, jedoch immer öfter im Niedriglohnsegment, und die Beschäftigungszeit füllt nur noch den kleineren Teil des Beobachtungszeitraums.
- ▷ *Potenzieller Erwerbsausschluss (Muster IV)*: Um 12 Prozent der Erwerbspersonen verzeichnet in fünf Jahren keine versicherungspflichtige Beschäftigung mehr. Ein großer Teil von ihnen verschwindet während dieser fünf Jahre aus den Statistiken der Arbeitsverwaltung.

Das alte bundesdeutsche Sozialmodell gerät aber noch von einer zweiten Seite her unter Druck: Auch die Familie funktioniert als Unterhaltsverband nicht mehr so, wie Zachers Formel es unterstellt. Mit wachsender Erwerbsbeteiligung der Frauen und veränderten Familienstrukturen – aber auch durch die Ausweitung von Niedriglöhnen – verliert das Leitbild des Familienernährers, das in Ostdeutschland schon länger nicht mehr gegolten hat, auch im Westen seinen allgemeinen Geltungsanspruch. An seine Stelle tritt eine Reihe verschiedener Modelle familialer Arbeitsteilung (in Klammern: Ergebnisse des Mikrozensus 2005 für Paarhaushalte mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren; vgl. Bartelheimer u. a. 2008):

- ▷ zwei vollzeitnahe Verdiener (West 8 Prozent, Ost 33 Prozent),
- ▷ zwei Verdiener, Vollzeit/Teilzeit („modernisiertes Hauptverdienermodell“: West 29 Prozent, Ost 24 Prozent),
- ▷ ein Verdiener („Familienernährer“: West 56 Prozent, Ost 30 Prozent),
- ▷ zwei nicht erwerbstätige Partner (West 7 Prozent, Ost 12 Prozent).

Wie weit Familien zwischen diesen Geschlechterarrangements wählen können, hängt von Gelegenheitsstrukturen am Arbeitsmarkt ab: Das Modell des Familienernährers und das modernisierte Hauptverdienermodell setzt ein relatives hohes Erwerbseinkommen eines Partners voraus. Und je nach Erwerbskonstellation stellen Familien ganz unterschiedliche Anforderungen an soziale Sicherungssysteme: Familien mit einem Verdiener dürften mehr am steuerlichen und finanziellen Leistungsausgleich interessiert sein, Zweiverdienerhaushalte eher an Kinderbetreuung und haushaltsnahen Dienstleistungen.

### 3. Mindestsicherung muss das Erbe der Fürsorge überwinden

Die Unsicherheiten, die sich aus dem Umbruch des Beschäftigungssystems ergeben, und die Wahlmöglichkeiten zwischen Erwerbsarbeit und Unterhalt sind offenbar höchst ungleich verteilt. Für die Erwerbsmuster I und II, die man nach dem „Zonenmodell“ Castels zur „Zone der Integration“ rechnen kann, gilt das „fordistische Teilhabeverprechen“ der Erwerbsarbeit im Wesentlichen noch: Beteiligung am gehobenen Massenkonsum und Sicherung des Familienunterhalts durch Erwerbseinkommen, wobei das Vorsorgesystem Sozialversicherung und die steuerfinanzierten Systeme sozialen Ausgleichs Gefährdungen und Ungleichheiten korrigieren. Zwar breitet sich auch in diesen Segmenten Unsicherheit darüber aus, ob die Sozialversicherung noch zuverlässig vor Statusverlust und Lebensstandardeinbußen schützt. Doch für sie könnten Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik bei einigem „Modernisierungs“-Aufwand mehr Flexibilität mit Sicherheit verbinden, wie es die Formel „Flexicurity“ verspricht. Vor allem die zunehmende Erwerbsbeteiligung der Frauen und das Nebeneinander verschiedener Verdienemodelle des Haushalts machen eine Anpassung des Sozialmodells nötig, etwa erweiterte Wahlmöglichkeiten zwischen marktvermittelten haushaltsnahen Dienstleistungen, eigener Sorgearbeit und anderen Konsumverwendungszwecken.

Den Erwerbslagen III und IV dagegen ist bei allen Unterschieden gemeinsam, dass in der „Zone der Verwundbarkeit“ z. T. über die gesamte Erwerbsbiografie kein ausreichendes „soziales Eigentum“ durch Vorsorgeleistungen gebildet werden kann. Diese Segmente der Erwerbsbevölkerung sind von marktvermittelten Dienstleistungen weitgehend ausgeschlossen und für ihre Lebensführung wie für ihren elementaren Massenkonsum auf Systeme des sozialen Ausgleichs bzw. der Grundsicherung angewiesen. Aktivierende Arbeitsmarktpolitik schafft für sie keine *Flexicurity*: Als „Erwerbsfürsorge“ hält sie die einen in prekären Arbeitsverhältnissen, als „Beschäftigungslosenfürsorge“ schneidet sie den Chancenlosen den Rückzug vom Arbeitsmarkt in „inaktive“ gesellschaftliche Statusalternativen ab. Für sie ein Mindestmaß an Sicherheit zu schaffen, verlangt einen weiterreichenden Umbau des Sozialmodells.

Als erste Konsequenz ergibt sich aus diesen stilisierten Fakten, dass es heute wesentlich schwieriger sein dürfte als in den Zeiten der „fordistischen“ Grundformel, die Interessen der verschiedenen Bevölkerungssegmente durch Sozialpolitik zusammen zu binden. Akzeptanz für sozialpolitischen Aufwand war stets leichter zu beschaffen, wenn man glaubhaft machen konnte, dass die Leistungen den sogenannten Mittelschichten (oder, wie es früher in der Wohnungsbauförderung hieß: breiten Schichten des Volkes) zu Gute kommen. So weit der Kerngedanke des Grundeinkommens, allen eine „Sozialdividende“ auszuzahlen, auf

die „verunsicherte Mitte“ zielt, darf bezweifelt werden, ob diese dort als neues sozialstaatliches Sicherheitsversprechen verfängt. Denn mehr Sicherheit dürften diese Erwerbsgruppen eher von einem weiteren Ausbau der steuerfinanzierten Systeme sozialen Ausgleichs erwarten. Armutsbekämpfung im untersten sozialen Netz kann die „Fallhöhe“ zwischen den Zonen der Integration und der Gefährdung nur wenig verringern. Eine Reformagenda Mindestsicherung wird daher nicht umhin kommen, auch an die „Solidarität der allgemeinen Rechtsgemeinschaft“ (Zacher 2001: 666) und an das allgemeine Interesse an mehr Gleichheit zu appellieren.

Zweitens unterscheiden sich die Zonen der Integration und der Gefährdung nicht durch eine größere oder geringe Bedeutung von Erwerbsarbeit für ihren „Wohlfahrtsmix“ oder Teilhabemodus. Weiterhin sind die sozialen Lagen, die sich mit zunehmender sozialer Ungleichheit von einander entfernen, durch ein Zusammenwirken der drei Teilhabeformen Erwerbsarbeit, soziale Nahbeziehungen und soziale Sicherung gekennzeichnet. Die Wahlmöglichkeiten zwischen Unterhalt und Erwerbsarbeit dürften in der Zone der Integration – mit oder ohne Mindesteinkommen – größer sein. Die prekären und von Ausgrenzung bedrohten Erwerbslagen dagegen stehen keineswegs sämtlich am Rande oder außerhalb des Beschäftigungssystems. Mindestsicherungsleistungen für diese Gruppen der Erwerbsbevölkerung bleiben erwerbszentriert in dem Sinn, dass sie Arbeitsmarktrisiken absichern. Das historische Neue besteht darin, dass Mindestsicherung nicht mehr nur in Phasen der Beschäftigungslosigkeit einspringt, sondern nun prekäre Erwerbsmuster selbst sozialstaatlich flankiert und so in Gang hält: Im Dezember 2007 bezogen 1,3 Mio. erwerbsfähige Hilfebezieher Arbeitslosengeld II zusammen mit Erwerbseinkommen (Bundesagentur 2008: 18). Kein Mindestsicherungssystem kann den Betroffenen neben unsicherer Erwerbsbeteiligung und resigniertem, d. h. faktisch unfreiwilligem Rückzug vom Arbeitsmarkt eine dritte, grundlegend andere Wahlmöglichkeit schaffen.

Drittens lässt sich für die Erwerbszonen, in denen Vorsorge als Modus sozialer Rechte nicht mehr funktioniert, die sozialstaatliche Gestaltungsalternative so bestimmen: entweder dauerhafte Sicherung nach Fürsorgelogik oder eine moderne Mindestsicherung als soziales Bürgerrecht. Die Sicherungsformen der Vorsorge und des sozialen Ausgleichs durch ein Grundeinkommen zu ersetzen, ist nicht nur extrem unrealistisch, sondern auch kaum wünschenswert. Vielmehr geht es um eine sozialstaatliche Innovation, welche die Sicherung des Existenzminimums als eigenständige sozialstaatliche Interventionsform neben diesen aufwertet und den Sozialstaat nach „unten“ ausbaut, nachdem er in seiner „fordistischen“ Ausbauphase eher in der „Mitte“ gewachsen ist.

Noch 2001 stellte Zacher (ebd.) Basissicherung nach dem Prinzip der Bedürftigkeit als eine abnehmende und daher eigentlich relativ unbedeutende Form der

sozialen Sicherung dar, die nur noch in atypischen individuellen Notlagen greift, in denen die „Grundformel“ nicht funktioniert. Dass der Arbeitsmarkt dem Staat die Sicherung des Existenzminimums in wachsendem Maße abnimmt, gilt heute für das unterste Fünftel der Gesellschaft systematisch nicht. Der deutsche Sozialstaat hat für dieses Problem bislang kein anderes Handlungsrepertoire als die Rückkehr zur historisch ältesten Sicherungsform der Fürsorge. Die „Agenda 2010“ hat dies lediglich durch die modernere Aktivierungsrhetorik zeitgemäß erscheinen lassen.

Alle drei Grundzüge des Aktivierungsparadigmas (Serrano Pascual 2007) finden ihre Entsprechung in den Traditionen der Armenfürsorge:

- ▷ Der *Individualisierungsgrundsatz* nimmt in der aktivierenden Sozialpolitik ein negatives Vorzeichen an: Jedes zu bearbeitende Problem wird als individuelles Defizit konstruiert, und die persönliche Problem- der Schuldzuschreibung legitimiert eine therapeutische oder eine moralisch aufgeladene, strafende Arbeitsweise.
- ▷ *Eingliederung in den Arbeitsmarkt*: Aktivierung ist vor allem ökonomisch gemeint, sie setzt Teilhabe mit Marktteilnahme gleich und soll Arbeitskraft verfügbar machen und halten – in der Hoffnung, dass der zusätzliche Angebotsdruck wenigstens im Niedriglohnbereich auch zusätzliche Nachfrage auslöst. Dem entspricht in der Armenfürsorge die Unterscheidung zwischen den nicht arbeitsfähigen („würdigen“) arbeitsfähigen („unwürdigen“) Armen.
- ▷ *Vertraglichung*: Unterstützungsansprüche folgen nicht aus einem sozialen Recht, sondern müssen in einem Vertragsverhältnis durch Gegenleistungen verdient werden. Die Formel vom „Fordern und Fördern“ ist der Sache nach nicht neu; der aktivierende Sozialstaat hat der moralischen Bringschuld lediglich die modernere Vertragsform als „legitimierende Metapher“ (Serrano Pascual 2007: 14) hinzugefügt.

Eine moderne Mindestsicherung müsste dagegen die Logik „angemessener Bedarfsdeckung“ und „angemessenen Anteil(s) an den allgemeinen Rechtsgütern der Freiheit, der Sicherheit und der Partizipation“, welche Zacher als Merkmale des sozialen Ausgleichs ausmacht, auf die Gewährleistung des Existenzminimums erstrecken.

#### 4. Gestaltungsfragen einer Reformagenda Mindestsicherung

Wie jedes über einen langen historischen Zeitraum gewachsene Institutionensystem, so entwickeln sich auch Sozialstaaten „pfadabhängig“: Sie greifen bei der Bearbeitung neuer Problemstellungen zunächst auf bestehende Interventionsformen und Leistungssysteme zurück, und einmal gefundene Lösungen schränken den künftigen Gestaltungsspielraum ein.<sup>5</sup> Das gesamte Transfersystem zu einem

Zahlbetrag für alle zu vereinfachen (was beiläufig auch das politische Geschäft einer Sozialpolitik nach Haushaltslage radikal vereinfachen würde), wie es manche Grundeinkommenskonzepte versprechen, birgt das massive Risiko nicht intendierter Folgen. Für die Sozialpolitiker unter den Befürwortern eines bedingungslosen Grundeinkommens ist es denn auch „weder wünschenswert noch möglich [...]“, das bestehende System der sozialen Sicherung einfach abzuschaffen und durch ein Grundeinkommen zu ersetzen“; sie wollen ein Grundeinkommen schrittweise in das bestehende Sozialsystem einfügen (Strengmann-Kuhn 2007: 245).

#### 4.1 Über Geld reden – über die Höhe des Existenzminimums streiten

Nach Einschätzung vieler sozialpolitischer Akteure sichern die Regelleistungen der Sozialhilfe<sup>6</sup>, an denen sich auch das SGB II und – abgeleitet – andere Mindestsicherungsleistungen orientieren, kein unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen angemessenes soziokulturelles Existenzminimum (Deutscher Bundestag 2008). Mit dem Übergang vom Warenkorb- zum Statistikmodell (1990) und zur weitgehenden Pauschalierung der Leistungen sowohl im SGB II wie im SGB XII (2004) sind jedoch die Verfahren zur Ermittlung des Existenzminimums so abstrakt und in seinen normativen Setzungen so intransparent geworden, dass gesellschaftlich konsensfähige Orientierungspunkte hierfür verloren gegangen sind (Spindler 2007: 328).

Ursache hierfür ist zunächst, dass die Höhe der Regelsätze seit Jahren nur noch arbeitsmarktökonomisch verhandelt wurde. Auch wenn der empirische Beweis schwer fällt (Gebauer 2007, Bender u. a. 2008), hat das Konstrukt der ökonomischen Theorie, wonach Mindestsicherungsniveaus den Reservationslohn und die Konzessionsbereitschaft Arbeitsuchender bestimmen und so eine „Armutsfalle“ begründen, die Diskussion bestimmt. Es wird also nicht nach dem Einkommensniveau oder der Gütermenge gefragt, die ein Minimum an Teilhabe sichert, sondern danach, wie weit das Sicherungsniveau abgesenkt werden muss, damit mehr Leistungsberechtigte eine Niedriglohnbeschäftigung aufnehmen.

Die Armuts- und Reichtumsberichterstattung hat an der zunehmenden „Beliebigkeit“ der Annahmen zum Existenzminimum nichts geändert, da sie sich in den letzten Jahren auf die methodisch abgesicherte Berechnung relativer Armutsgrenzen<sup>7</sup> konzentriert hat. Diese sind jedoch ein reines Ungleichheitsmaß, während mit dem Existenzminimum nach einer bedarfsgerechten Mindestausstattung an Ressourcen gefragt wird. Auch viele Grundeinkommens- und Grundversicherungsvorschläge gehen von „gegriffenen“ Grundeinkommensniveaus aus – häufig in Anlehnung an die Forderung des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbands zur Anhebung des Eckregelsatzes für Alleinstehende auf (derzeit) 435 Euro (DPWV in: Deutscher Bundestag 2008).

Das Existenzminimum muss daher wieder mit der Sorgfalt bestimmt werden, die diese armutspolitisch zentrale Größe verdient. Vordringlich ist eine systematische und öffentlich nachvollziehbare Überprüfung des derzeitigen Verfahrens zum Statistikmodell, d. h. zur Ableitung des Eckregelsatzes sowie der Regelsatzproportionen (d. h. der Bedarfsätze für Kinder und Jugendliche und der Ersparnis durch gemeinsames Wirtschaften) aus der Einkommens- und Verbrauchstichprobe (vgl. hierzu Becker in: Deutscher Bundestag 2008). Darüber hinaus müssen aber auch die Grenzen des Statistikmodells diskutiert werden. Bei grundsätzlicher Pauschalierung der Regelleistungen müssen besondere Bedarfe im Einzelfall in größerem Umfang als heute wieder durch Einmalleistungen gedeckt werden können. So lange das Angebot an bezahlbarem Wohnraum ständig schrumpft, können Wohnkosten nicht pauschaliert werden. Die Anrechnung von Erwerbseinkommen muss zusätzlichen Bedarfen von Erwerbstätigen Rechnung tragen.

## 4.2 Sozialen Rechtsanspruch auf Mindestsicherung stärken

Zentraler Prüfstein einer besseren Mindestsicherung muss sein, dass Transferleistungen aufgrund eines sozialen Rechtsanspruchs gezahlt werden, den jeder und jede hat, wenn objektive Anspruchsvoraussetzungen gegeben sind, und dass diese Leistungen nicht zu Gegenleistungen oder Wohlverhalten verpflichten. Hierin stimmen die Grundeinkommens- und Grundsicherungskonzepte überein.

Die Protagonisten des Mindesteinkommens setzen die Durchsetzung eines solchen sozialen Rechts mit „bedingungsloser“ Leistungsgewährung gleich. Tatsächlich sind aber soziale Leistungsansprüche nie „bedingungslos“. In allen Modellen muss eine „Differenz zwischen dem Bruttoeinkommen und dem gewünschten Nettoeinkommen“ überprüft und finanziert werden (Strengmann-Kuhn 2007: 247), und dazu sind Informationen über die Einkommens- und Vermögensverhältnisse und über das Vorliegen anderer Einkommen erforderlich. Beim Grundeinkommen wird die Überprüfung aus dem sozialen Sicherungssystem ins Steuersystem verlagert. Welche der beiden Verfahrensweisen – Bedürftigkeitsprüfung oder Steuerfreibetrag – „unbürokratischer“ ist, lässt sich nicht prinzipiell entscheiden, jedoch muss eine aktuelle (wenigstens monatliche) Bedarfsdeckung gewährleistet sein.

Die Existenzsicherung muss so ausgestaltet werden, dass sie die eigenständige Erwerbsbeteiligung und Existenzsicherung von Frauen und Männern unterstützt und auch im unteren Fünftel der Einkommensverteilung für Familien Wahlmöglichkeiten und Übergänge zwischen verschiedenen Modellen der Verteilung von Erwerbs- und Sorgearbeit erweitert. Dazu ist ein individueller Leistungsanspruch unverzichtbar: das Konstrukt der Bedarfsgemeinschaft, mit dem der Gesetzgeber im SGB II alle Mitglieder einer Bedarfsgemeinschaft für bedürftig erklärt und

Einstandspflichten zusammenlebender Paare und unverheirateter junger Erwachsener zum Teil über das Unterhaltsrecht hinaus ausgeweitet hat, ist nicht nur unter Gleichstellungsgesichtspunkten fragwürdig (Berghahn 2008). Auch jede Gestaltungsalternative muss aber berechnete Unterhaltspflichten und nachvollziehbare Ersparnisse durch gemeinsames Wirtschaften berücksichtigen. Mögliche Alternativregelungen für den Umgang mit Partnereinkommen sind der Unterhaltsrückgriff (Künkler 2007) und die Anerkennung von Freibeträgen bei der Anrechnung (Spindler 2007a: 93).

Auf existenzsichernde Leistungen muss tatsächlich Verlass sein. Derzeit wird das politisch anerkannte Existenzminimum durch unsichere Verfahren der Zahlbarmachung (A2LL), durch nicht anerkannte Wohnkosten und durch Sanktionen (Absenkung oder Wegfall von Regelleistungen und Kosten der Unterkunft) in vielen Fällen unterschritten. Doch materielle Sanktionen sind im Rahmen einer *Mindestsicherung* systemwidrig.

Bei der Verwertung von Vermögen müssen Rücklagen für die Alterssicherung und Wohneigentum unberücksichtigt bleiben.

Schließlich muss es (wieder) als sozialpolitisches Ziel anerkannt werden, die Nichtinanspruchnahme zustehender Leistungen („verdeckte Armut“) zu minimieren. Dazu müssen die Träger der Mindestsicherung den Rechtsanspruch auf Leistungsberatung einlösen; sinnvoll ist eine ergänzende Stärkung der Sozialberatung durch freie Träger. Auch die Rückkehr zum Amtsgrundsatz des BSHG, wonach Bedarfe zu decken sind, wenn sie bekannt werden, und nicht nur auf Antrag, könnte hierzu beitragen.

### 4.3 Mindestsicherung als institutionellen Auftrag stärken

Die Hilfe zum Lebensunterhalt im Rahmen der Sozialhilfe war bis 1993 ein annähernd „universalistisches“ System der Mindestsicherung für alle Lebenslagen. Heute sind diese Aufgaben auf eine ganze Reihe von Leistungsträgern verteilt. Hauptmotiv dieser kategorialen Aufgliederung war es, erwerbsfähige – und somit zu „aktivierende“ – von nicht erwerbsfähigen Hilfebedürftigen zu trennen. Obwohl das mit Abstand bedeutendste System, das SGB II, als Grundsicherung firmiert, stellt dort die Existenzsicherung kein eigenständiges gesetzliches Ziel mehr dar; sie ist der Aufnahme irgendeiner bezahlten Tätigkeit, der Vermeidung oder Verminderung des Transferbedarfs untergeordnet. Hinzu kommen Schnittstellenprobleme zwischen den Leistungsträgern und schwierige Regelungen für den wechselseitigen Leistungsausschluss – die immer das Risiko bergen, dass Bedarfe nicht gedeckt und Antragsteller an ein anderes System (derzeit z. B. Wohngeld) verwiesen werden.



Verbesserungen der Mindestsicherung in einzelnen Systemen (etwa beim Wohngeld oder beim Kinderzuschlag) werden heute vor allem unter dem Gesichtspunkt erörtert, Berechtigten den Bezug in einem nachrangigen Sicherungssystem zu ersparen. Faktisch werden also bessere und schlechtere Transfers zur Sicherung des Lebensunterhalts unterschieden. Die Rückkehr zu einem „universalistischen“ System würde für Erwerbspersonen und Nichterwerbspersonen wieder ein einheitliches Regelwerk schaffen und die Stigmatisierung einzelner Leistungen erschweren. Eine solche einheitliche Lösung ist sowohl mit einem integrierten Steuer-Transfer-System (negative Einkommensteuer) als auch mit einer bedarfsgerechten Grundsicherung für alle denkbar. Dagegen würde die Einführung „armutsfester“ steuerfinanzierter Mindestleistungen in der Renten- und Arbeitslosenversicherung und eine existenzsichernden Ausgestaltung des Familienlastenausgleichs je nach Lebenssituation eine andere institutionelle Form der Mindestsicherung vorsehen.

Wie derzeit die Diskussion um die Zusammenarbeit von Kommunen und Bundesagentur bei den Aufgaben nach dem SGB II zeigt, muss eine Reformagenda Mindestsicherung die föderale Struktur des deutschen Sozialstaats berücksichtigen, d. h. sie muss sich zur Teilung der Finanzierungs- und Trägerverantwortung zwischen Bund, Ländern und Kommunen verhalten. Keines der Grundeinkommens- oder Grundsicherungsmodelle bezieht zu dieser institutionell schwierigsten Frage, insbesondere zum Verhältnis von Mindestsicherung und kommunaler Daseinsvorsorge, ausdrücklich Position. Öffentlich weitgehend unbeachtet blieb der Vorschlag einer Unterarbeitsgruppe in der Bund-Länder-Arbeitsgruppe (2008: 9 ff.; 27 ff.) zur Umsetzung des ARGE-Urteils des Bundesverfassungsgerichts im Sommer 2008, die Geldleistungen nach dem SGB II (Regelleistungen und Kosten der Unterkunft) den Kommunen in Bundesauftragsverwaltung zu übertragen. Dies hätte ein Ansatzpunkt für eine Zusammenführung existenzsichernder Leistungen etwa in kommunalen Mindestsicherungsämtern sein können.

#### **4.4 Aufgabenteilung zwischen Mindestsicherung und Arbeitsmarktpolitik klären**

Jedes wohlfahrtsstaatliche Regime reguliert das Verhältnis von Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit. Da jede Änderung im System der Mindestsicherung die Bedingungen der Arbeitsuche verändert, also Arbeitskraft „dekommodifiziert“ oder „rekommodifiziert“, unterscheiden sich Grundeinkommens- und Grundsicherungskonzepte nicht nach dem Grad ihrer Arbeitsmarktorientierung, sondern allenfalls danach, wie weit sie die Wechselwirkungen zwischen Transfer- und Beschäftigungssystem bedacht haben und ausweisen. Eine Reformagenda

müsste Mindestsicherungssystem und Arbeitsverwaltung wieder auf ihre jeweils unterschiedlichen Aufgaben ausrichten und beide Systeme neu auf einander abstimmen.

Die „Agenda 2010“ und die Hartz-Gesetze haben die „Suchhilfefunktion“ der Arbeitslosenversicherung (d. h. die Möglichkeit, ungünstige Stellenangebote auszuschlagen) geschwächt. Erweiterte man die Schutzfunktion der Arbeitslosenversicherung, etwa durch ihren Ausbau zu einer Beschäftigtenversicherung oder durch Sockelung des Arbeitslosengeld auf einem für Alleinstehende existenzsichernden Niveau (Strengmann-Kuhn 2007: 249), so könnte wieder ein größerer Teil der Arbeitssuchenden Lohnersatzleistungen der Arbeitsverwaltung erhalten. (Allerdings müsste man dazu die mit den Hartz-Gesetzen beseitigte Mischfinanzierung aus Beiträgen und Steuern wieder einführen.)

Doch bei Erwerbspersonen, deren Lebensunterhalt nicht durch Versicherungsleistungen gesichert wird, spricht fachlich nichts dafür, Mindestsicherung mit Arbeitsförderung zu verkoppeln. Dies geschah in der Grundsicherung für Arbeitssuchende (im SGB II), um ein von der Arbeitsverwaltung als Gegenleistung verlangtes Suchverhalten sanktionsbewehrt überwachen zu können. Nach einer Entkopplung wären Vermittlungsberatung oder intensivere Unterstützung („Fallmanagement“), die Teilnahme an Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik und der Abschluss von Eingliederungsvereinbarungen Angebote, welche die Arbeitsverwaltung für Bezieher von Mindestsicherung anbietet. Die Dienstleistungsqualität der Arbeitsverwaltung im Bereich der Mindestsicherung könnte sich damit eher verbessern. Da nicht länger die Art des Sozialtransfers (Arbeitslosenversicherung oder Grundsicherung) darüber entscheiden müsste, wer für Arbeitsvermittlung und Arbeitsförderung von Erwerbspersonen zuständig ist, könnte an die Stelle der zwei Rechtskreise SGB III und SGB II wieder eine einheitliche Betreuung aller Erwerbspersonen ohne Zuständigkeitswechsel treten. Sofern Sanktionen wegen Nichteinhaltung freiwillig vereinbarter Eingliederungsschritte dann überhaupt noch sinnvoll wären, könnten sie sich nur auf arbeitsmarktpolitische Leistungen beziehen, nicht auf die Sicherung des Existenzminimums.

An drei Stellen wären Mindestsicherung und Arbeitsvermittlung weiter systematisch auf einander bezogen:

- ▷ Erwerbsfähigen Grundsicherungsbeziehern müsste die Meldung als Arbeitssuchender oder Arbeitsloser regelmäßig angeboten werden, um ihren Anspruch auf Arbeitsförderung zu sichern.
- ▷ Aus dem Mindestsicherungsanspruch müsste das Niveau eines allgemeinen gesetzlichen Mindestlohns abgeleitet werden, um wenigstens für Alleinstehende auszuschließen, dass Erwerbseinkommen unter das Existenzminimum sinken, und zu verhindern, dass Mindestsicherung weiter wie ein allgemeiner „Kombilohn“ wirkt.

- ▷ Die Tendenz, dass Leistungen der Mindestsicherung Erwerbstätigkeit begleiten und geringe Arbeitsentgelte ergänzen, wird sich insbesondere für Familien nicht rasch umkehren lassen. Für diese Fälle müssen die Anrechnungsregeln („Transferenzzugsraten“) festgelegt werden. Dabei geht es weniger um das Setzen von „Arbeitsanreizen“ als um den Ausgleich spezifischer Bedarfe von Erwerbstätigen.

## Anmerkungen

- 1 Eine Übersicht über Diskussion und Literatur (die hier nicht im Einzelnen angeführt werden kann) bieten zum Beispiel die Webseiten des Netzwerks Grundeinkommen ([www.grundeinkommen.de](http://www.grundeinkommen.de)) und der Rosa-Luxemburg-Stiftung (<http://www.rosalux.de/index.php?id=5029>); vgl. auch die Beiträge in Berliner Debatte Initial, 18. Jg., Heft 2/2007 und in Widersprüche, 26. Jg, Heft 102/2006.
- 2 Quellen: Statistisches Bundesamt, IAB, Arbeitskreis Erwerbstätigenrechnung des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen.
- 3 Ein viertes Feld sah Zacher in der „Verantwortung des Staates für die Wirtschaft“.
- 4 Ausgewiesen werden hier die Ergebnisse für Personen im mittleren Erwerbsalter von 30 bis unter 50 Jahren. (Vgl. Alda/Bartelheimer 2008 sowie <http://soeb.de/erwerbsbeteiligung.php>.)
- 5 Dies zeigt sich derzeit bei der Diskussion um die organisatorische Neuregelung der Trägerschaft für die Aufgaben nach SGB II, die notwendig wurde, nachdem das Bundesverfassungsgericht die Arbeitsgemeinschaften von Arbeitagenturen und Kommunen als Mischverwaltung für verfassungswidrig erklärte. Bereits fünf Jahre, nachdem die Aufspaltung der Arbeitsverwaltung in zwei Regelkreise (SGB II und SGB III) im Grundsatz beschlossen wurde, erscheinen Gestaltungsalternativen, die eine Rückkehr zu einer einheitlichen Aufgabenwahrnehmung anstreben, politisch nicht mehr machbar.
- 6 Verordnung zur Durchführung des § 28 des Zwölften Buchs Sozialgesetzbuch (Regel-satzverordnung – RSV).
- 7 Allgemein durchgesetzt hat sich die EU-Armutrisikoschwelle von 60 Prozent des mittleren, nach neuer OECD-Skala bedarfsgewichteten Äquivalenzeinkommen.

## Literatur

- Alda, Holger/Bartelheimer, Peter 2008: Ungleiche Erwerbsbeteiligung Messkonzepte für ein segmentiertes Beschäftigungssystem; in: Gensior, Sabine/Lappe, Lothar/Mendijs, Hans Gerhard (Hg.): Im Dickicht der Reformen – Folgen und Nebenwirkungen für Arbeitsmarkt, Arbeitsverhältnis und Beruf, SAMF-Arbeitspapier 2008–1, Cottbus: 49–78
- Bartelheimer, Peter/Ebert, Andreas/Hacket, Anne 2008: Erwerbs- und Zeitmuster in der sozioökonomischen Berichterstattung, Beitrag zur Konferenz FoDaSt-Forschung mit

- Daten der amtlichen Statistik in Niedersachsen, Hannover 2./3. April 2008 (im Erscheinen)
- Becker, Irene 2007: Verdeckte Armut in Deutschland, Ausmaß und Ursachen (Projekt Gesellschaftliche Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung, Arbeitspapier 2), Berlin. URL: [http://www.fes.de/integration/pdf/arbeitspapier\\_2\\_07.pdf](http://www.fes.de/integration/pdf/arbeitspapier_2_07.pdf) – Zugriff am 1.11.2008
- Bender, Stefan/Koch, Susanne/Meßmann, Susanne/Walwei, Ulrich 2007, Was muten sich Arbeitslose zu? Lohnkonzessionen von ALG-II-Empfängern, IAB Discussion Paper 23/2007, Nürnberg
- Berghahn, Sabine 2008: Die „Bedarfsgemeinschaft“ gemäß SGBII: Überwindung oder Verfestigung des männlichen Ernährermodells? in: Klute, Jürgen/Kotlenga, Sandra (Hg.): Sozial- und Arbeitsmarktpolitik nach Hartz, Fünf Jahre Hartzreformen: Bestandsaufnahme – Analysen – Perspektiven, Göttingen, S. 143–168
- Bund-Länder-Arbeitsgruppe 2008: Bericht der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Umsetzung des Urteils des Bundesverfassungsgerichts vom 20. Dezember 2007, Entwurf, Stand: 18. Juni 2008
- Bundesagentur für Arbeit 2008: Jahresbericht 2007 SGB II, Nürnberg 2008. URL: [www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/SGB-II/SGBII-Jahresbericht-2007.pdf](http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/SGB-II/SGBII-Jahresbericht-2007.pdf) – Zugriff am 1.11.2008
- Castel, R. 2000: Die Metamorphosen der sozialen Frage, Eine Chronik der Lohnarbeit, Konstanz
- Deutscher Bundestag, Ausschuss für Arbeit und Soziales 2008, Materialien zur öffentlichen Anhörung von Sachverständigen am 16. Juni 2008, Ausschussdrucksache 16 (11) 1022 neu vom 13. Juni 2008, Berlin
- Gebauer, Ronald (2007): Arbeit gegen Armut: Grundlagen, historische Genese und empirische Überprüfung des Armutsfallentheorems, Wiesbaden
- Graf, Tobias 2007, Bedarfsgemeinschaften 2005 und 2006: Die Hälfte war zwei Jahre lang durchgehend bedürftig, iab-Kurzbericht 17/2007, Nürnberg
- Kalina, Thorsten/Weinkopf, Claudia, 2008: Weitere Zunahme der Niedriglohnbeschäftigung: 2006 bereits rund 6,5 Millionen Beschäftigte betroffen (IAQ-Report 2008-01), Gelsenkirchen. URL: <http://www.iaq.uni-due.de/projekt/2008/nilo.shtml>
- Künkler, Martin 2007: Hartz IV schrittweise überwinden – Auf dem Weg zu einer bedarfsorientierten Mindestsicherung für Erwerbslose/Erwerbsfähige (Diskussionspapier), Berlin
- Serrano Pascual, Amparo 2007: Reshaping Welfare States: Activation Regimes in Europe, in: Pascual, A.S./Magnusson, L. (Hg.): Reshaping Welfare States and Activation Regimes in Europe, Bruxelles et al., S. 11–34
- Spindler, Helga 2007: Niveau sozialrechtlicher Existenzsicherung und Mindestlohn in Deutschland, WSI-Mitteilungen, 60. Jg. Heft 6/2007, Vol., S. 328–334.
- Spindler, Helga 2007a: Abhängig oder unabhängig? Ansprüche auf Fürsorgeleistungen nach dem SGBII, eheliche Unterhaltsleistungen und Erwerbseinkommen und ihre geschlechtsspezifische Wirkung, in: Scheiwe, K. (Hg.): Soziale Sicherungsmodelle revisited, Baden-Baden, S. 85–94
- Stahmer, Carsten/Herrchen, Inge/Schaffer, Axel 2004: Sozio-ökonomische Input-Output-Rechnung 1998, Statistisches Bundesamt, Schriftenreihe Sozio-ökonomisches Berichtssystem für eine nachhaltige Gesellschaft, Band 4, Wiesbaden.

- Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2008, Soziale Mindestsicherung in Deutschland 2006, Wiesbaden
- Strengmann-Kuhn, Wolfgang 2007: Mindesteinkommen für jeden; Wie ein Grundeinkommen in die bestehenden sozialen Sicherungssysteme integriert werden kann, Soziale Sicherheit, Vol. Jg. 2007, Heft 8, S. 245–251
- Strengmann-Kuhn, Wolfgang 2007: Finanzierung eines Grundeinkommens durch eine „Basic Income Flat Tax“, in: Werner, G.W./Presse, A. (Hg.): Grundeinkommen und Konsumsteuer – Impulse für Unternimm die Zukunft; Tagungsband zum Karlsruher Symposium Grundeinkommen: bedingungslos, Karlsruhe, S. 140–153
- Zacher, Hans F. (2001): Grundlagen der Sozialpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bundesarchiv (Hg.): Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945, Bd. 1, Grundlagen der Sozialpolitik, Baden-Baden, S. 333–468; hier S. 347 ff.

*Dr. Peter Bartelheimer, Soziologisches Forschungsinstitut an der  
Georg-August-Universität Göttingen,  
Friedländer Weg 31, D-37085 Göttingen  
E-Mail: peter.bartelheimer@sofi.uni-goettingen.de*

## Ein Handbuch ist (k)ein Handbuch ist ...?

*Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/  
Schmitt, Christof/Stange, Waldemar  
(Hg.) 2008: Jugendhilfe und Schule.  
Handbuch für eine gelingende  
Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag  
für Sozialwissenschaften, 780 Seiten,  
Preis 59,90 Euro*

Handbücher sind en vogue; in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft und hier wiederum der Sozialpädagogik nachgerade inflationär geworden. Publikationsstrategisch sind Handbücher für Verlag wie Herausgeber ohnehin der ‚Bringer‘, beanspruchen sie doch mit dem inhärenten Versprechen, alle relevanten Facetten eines Themenbereichs auf dem aktuellsten Stand abzudecken, im wissenschaftlichen Buchmarkt eine Schlüsselstellung einzunehmen. Nach dem 2004 erschienenen, von Birger Hartnuß und Stephan Maykus im Verlag Soziale Theorie und Praxis (Gelsenkirchen) herausgegebenen Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, handelt es sich bei dem vorliegenden Werk also um das zweite zu einem Thema, dem aus verschiedenen (hier nicht zur Debatte stehenden) Gründen seit geraumer Zeit in der fachlichen wie medialen Öffentlichkeit wachsende Aufmerksamkeit zukommt. Dem Anspruch nach wollen die HerausgeberInnen nicht „nur die aktuellen theoretischen Diskussionen um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule aufzeigen [...], sondern auch Anwendungsbeispiele für die Praxis zur Verfügung stellen“ (Vorwort, S. 12), ein „Nachschlagewerk für Wissenschaft [sic!] und Praxis“, so die Pointierung im Klappentext. Der Entstehungskontext dieses Buches prägt nicht unwesentlich seinen Gesamtcharakter: Bezogen auf ein ‚Präventions- und Integrationsprogramm gegen abweichendes

Verhalten von Mädchen und Jungen‘ entwickelte eine Arbeitsgruppe der Universität Lüneburg (im wesentlichen die HerausgeberInnen dieses Buchs) im Auftrag des Landes Niedersachsen von 2000 bis 2006 ein Weiterbildungscurriculum für Fachkräfte aus Schulen und Jugendhilfe mit dem Ziel, durch eine intensivere Zusammenarbeit beider Sozialisationsinstanzen die Integration randständiger, zu den Bildungsverlierern gehörender Kinder und Jugendlicher zu befördern. „Die im Rahmen der Fortbildungen bearbeiteten Themen sowie die in Fachtageungen behandelten Fragestellungen, die mit einer verbesserten Kooperation von Schule und Jugendhilfe einhergehen können, möchten wir durch dieses Handbuch“, so die HerausgeberInnen im Vorwort (S. 11), „einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen.“ – Ob der einschlägige Begriff des Handbuchs zur Bezeichnung der Dokumentation eines Weiterbildungscurriculums gerechtfertigt ist, steht in Frage!

In einem einleitenden Artikel (S. 13 ff.) wird die Gesamtstruktur der Kooperation von Jugendhilfe und Schule abgesteckt und zu recht auf die große Bandbreite an Aufgabenfeldern hingewiesen, in denen dies geschieht; Kooperation als thematischer Schwerpunkt des Sammelbandes wird als zentraler Ordnungsfokus bestimmt. Die 62 weiteren Beiträge, die sehr häufig ihren *Vortragscharakter* im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen erkennen lassen, sind in drei Teile gruppiert.

Der „Grundlagenteil“ A (S. 25–244) versammelt vierzehn Beiträge, deren gemeinsamer Fokus darin bestehe, so die HerausgeberInnen, die unterschiedlichen Strukturvorgaben von Schule und Jugendhilfe zu klären, um über gelingende Kooperationen die gesellschaftliche Teilhabe für benachteiligte Jugendliche zu verbessern (vgl. S. 11). In großer thematischer Streuung folgen nach einem einführenden Artikel zum Verhältnis von Bildung und Sozialpädagogik

Beiträge zur Kritik der Bildungsstandards aus sozialpädagogischer Perspektive und zu aktuellen Handlungsnotwendigkeiten auf der Basis der Erkenntnisse aus Leistungsvergleichen; zu schulstrukturellen Veränderungen (wie die Entwicklungen hin zu Ganztagschulen); zur Stellung von Schulsozialarbeit in den gegebenen Veränderungen; zur Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit in Jugendhilfe und Schule und zum Thema von Gewalt und zur Gewaltprävention an Schulen.

Teil B umfasst elf Beiträge unter dem Label „Ausgewählte Problemstellungen (S. 247–419) u. a. zu dem Themen: Schuldistanzierung und Schulverweigerung, Mobbing und Gewaltprävention, Partizipation, Kinderarmut und jugendlicher Rechtsextremismus, Fragen des Bildungserfolgs resp. -misserfolgs von Jungen/jungen Männern sowie einen Beitrag zu Gender als Qualifizierungsimpuls (der aus Gründen der Publikationssystematik eher in Teil C gehört hätte).

Teil C – „Praxis gestalten“ – stellt mit ca. 350 Seiten und 37 Beiträge den Schwerpunkt dieser Publikation dar (S. 423–771)

und ist wiederum durch drei Abschnitte binnengegliedert, in denen es um die politisch-strukturelle Gestaltung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe geht (Abschnitt I, S. 423 ff.), dann um Möglichkeiten der Beförderung von Kooperation sowie deren Qualitätssicherung (Abschnitt II, S. 517 ff.); abschließend wird eine überbordende Fülle an Praxisbeispielen aus dem bereits erwähnten Modellprogramm in Niedersachsen präsentiert (Abschnitt III, S. 687 ff.).

Spätestens mit dem dritten Teil des Sammelbandes wird deutlich, dass diese Publikation dem Charakter nach eine in Teilen durchaus anregende Handreichung für die Praxis darstellen mag, aber keineswegs ein Handbuch, das den Stand der disziplinären Entwicklung zum Gegenstandsbereich vorlegt.

*Eberhard Bolay,  
Universität Tübingen,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen  
E-mail: eberhard.bolay@uni-tuebingen.de*

## **Auf der Suche nach einem kooperativen Bildungsprojekt**

*Karin Böllert (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, 112 S., 24,90 Euro*

Die traditionellen Aufgaben von Bildung, Erziehung und Betreuung der nachwachsenden Generation erfahren nun schon seit einigen Jahren in der politischen, gesellschaftlichen und in der Fachdebatte eine kritische Betrachtung. Nicht nur, dass seit Beginn des sogenannten PISA-Schocks Misere und Scheitern des allgemeinbildenden dreigliedrigen Schulsystems vielfach evaluiert und beklagt wurden und werden (die Befunde des Nationalen Bildungsbericht zum „Niedergang der Hauptschulen“ vom Juni 2008 sind ein aktuelles Beispiel). Sondern es stehen auch die überkommenen Grenzziehungen und Arbeitsteilungen zwischen Schule und Jugendhilfe auf dem Prüfstand – und es wird verstärkt auf die Erziehungs- und Bildungskraft der Familien geschaut. Bei höchst unterschiedlichen weltanschaulichen Einbettungen der um diesen Problembereich geführten Diskussionen plädieren alle daran Beteiligten dahin, die derzeit getrennt agierenden Systeme der Bildung, Erziehung und Betreuung in ein „konsistentes Gesamtsystem“ umzubauen. Der Blick auf die Praxis zeigt denn auch, dass sich in den vergangenen Jahren Kooperationen entwickelt haben, die auf der Grundlage eines erweiterten Bildungsbegriffes neuartige Arbeitsbündnisse zwischen Schule und Jugendhilfe erproben. Solche Modelle stehen aber noch auf unsicherem Terrain und haben eher den Charakter von Einzelaktionen als dass sie be-

reits einen Mainstream oder gar Konturen eines innovativen Gesamtsystems verdeutlichen könnten. Dies liegt nicht nur daran, dass unterschiedliche gesetzlich fixierte und normativ gefestigte Vorgaben und Aufträge für Bildung (= Schule), Erziehung und Betreuung (= Jugendhilfe/Familie) existieren, sondern ist zu einem erheblichen Maße auch darin begründet, dass die Systeme Jugendhilfe und Schule in vieljähriger Tradition ihre eigenen institutionellen Strukturen, Handlungslogiken und Arbeitsprinzipien entwickelt und verfestigt haben.

Solche rechtlichen und normativen Vorgaben, institutionellen Kontexte und pädagogischen Konzepte scheinen nur schwer kompatibel zu sein, im besten Fall verhalten sie sich komplementär zueinander. Darüber hinaus erweisen sich die professionellen und hochgradig organisierten Systeme Schule und Jugendhilfe als höchst machtvoll gegenüber der dritten Größe, die für Bildung, Erziehung und Betreuung gesellschaftliche Verantwortung trägt: dem System Familie. Schule und Jugendhilfe setzen Standards und Anforderungen im Hinblick auf die Qualität familialer Leistungen und besitzen somit erhebliche Definitionsmacht darüber, welche Wissensformen und Alltagspraktiken als Bildung/Erziehung gelten können und welche nicht.

Dieser hoch komplexen Problematik widmet sich das von Karin Böllert herausgegebene Buch in kompakter und anregender Weise. Das Interesse der versammelten Beiträge ist darauf gerichtet, Voraussetzungen, Perspektiven und Hindernisse einer Kooperation zwischen Familie, Jugendhilfe und Schule auf der Basis jeweils eigenständig begründeter und praktizierter Bildungsaufträge zu thematisieren. Dass dabei ein größerer Teil der Beiträge diese Herausforderung aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe diskutiert, ist hoch erfreulich, wird damit doch die eherne Regel infrage gestellt, nach der es stets die Institution Schule ist, die den



Ton angibt, nach dem die Kooperationspartner sich zu richten haben.

Einleitend gibt *Karin Böllert* einen Überblick über den breiten und hoch differenzierten Stand der Fachdebatte und präzisiert den Stellenwert, der dort jeweils der Kinder- und Jugendhilfe zugemessen wird (Bildung ist mehr als Schule – Zum kooperativen Bildungsauftrag von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, S. 7–31). Böllert plädiert in Anlehnung an den 11. und 12. Kinder- und Jugendbericht und an die „Leipziger Thesen“ für einen erweiterten und veränderten Bildungsbegriff, in welchem die Kinder- und Jugendhilfe einen ihr angemessenen Platz erhält (Bereich der informellen und nichtformellen Bildung) als auch die zu bzw. sich bildenden Subjekte und deren jeweilige Lebenslagen Wertschätzung erlangen. Auf solcher Grundlage können sich die „alten“ Systeme neu definieren: Schule ist auch Lern- und Lebensort, Kinder- und Jugendhilfe wird zur Ermöglicherin der Teilhabe an Bildungsprozessen, und Familie beinhaltet bildungsbiografische Möglichkeitsräume. Gedacht ist aber noch nicht getan. Gerade hinsichtlich einer eigenständigen bildungsrelevanten Funktion von Familie mangelt es noch erheblich an Wissen, problematisiert die Autorin. Und bezüglich einer Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule folgt der allergrößte Teil solcher Praxen nach wie vor dem altbekannten Muster der Zuarbeit durch die Jugendhilfe bei „Schulproblemen“ welcher Art auch immer diese seien. Die Forderungen und Vorschläge der Autorin zum Voranbringen einer „Kooperation auf gleicher Augenhöhe“ (S. 26) bewegen sich auf bekannten Bahnen: regionale Arbeitsgemeinschaften und runde Tische, Kooperationsverträge und -projekte, Ganztagschulen, gegenseitige Gremienbeteiligungen und gemeinsame Fort- und Weiterbildungen des Personals von Schule und Jugendhilfe u. dergl. mehr.

Inwieweit aber solche sicherlich sinnvollen Vorhaben mehr und anderes sein können als pragmatische Reformen, ob sie tatsächlich Ansatzpunkte für „Kooperation auf Augenhöhe“ bieten können, d. h. auch: die Kinder- und Jugendhilfe und die Familien mit realer Definitions- und Entscheidungsmacht gegenüber Schule ausstatten können, ist noch zu beweisen.

*Martina Richter* (Familie und Bildung, S. 33–46) thematisiert in einem lesenswerten Beitrag die Rolle, die der Familie in der gegenwärtigen Bildungsdebatte zugedacht wird. Richter stellt diese Debatte in den Kontext der Verschiebung/Verlagerung gesellschaftlicher Anforderungen in den privaten Bereich und macht auf die neuen Grenzziehungen, die auch im Feld der Bildung wirksam werden, aufmerksam. Diese erinnern an die ideologischen Diskurse der 50er Jahre, ohne dass es dabei zu einem Revival kommt. Denn trotz einer vergleichbaren Inpflichtnahme von Familien für Bildungs- und Erziehungsangelegenheiten unterscheidet sich die derzeitige gesellschaftliche Situation durch eine rabiate Rücknahme öffentlicher Hilfs- und Unterstützungsstrukturen und die Ignoranz gegenüber der offenkundigen Bedeutung sozio-struktureller Voraussetzungen für das Gelingen familiärer Bildungs- und Erziehungsarbeit beträchtlich von damaligen Verhältnissen. Was Bildung zu sein hat und wie Familien sich dazu zu positionieren haben, wird zwar ebenso wie in der 50ern dominant vom System Schule definiert, aber der Skandal besteht heutzutage darin, dass – geprüft, gesichert und offenkundig – die soziale Herkunft, also der soziale Status der Familien, über die Bildungsmöglichkeiten von Kindern entscheidet, dies sehr viel stärker als in allen anderen europäischen Ländern.

Bildungspolitischen Reformen mit der Perspektive einer ganztägigen Bildung und einer erhofften Entgrenzung des Schulischen steht die Autorin nach den Ergebnis-

sen erster Studien zur Offenen Ganztagschule in NRW eher skeptisch gegenüber: scheinen diese doch höchst ungleiche, sozial begründete Nutzungsbedingungen von Familien zu belegen. Darüber hinaus eröffnen sich Hinweise darauf, dass solche ungleichheitsrelevanten Nutzungsbedingungen auch mit Beschämungs- und Entwertungserfahrungen zusammenhängen. Hier öffnet sich ein wichtiges Feld für weitergehende Forschungen, welche u. a. auch dazu beitragen können, das von Böllert postulierte Zusammenspiel zwischen Schule als Lern- und Lebensort, Jugendhilfe als Ermöglicherin der Teilhabe an Bildungsprozessen und Familie als bildungsbiografischem Möglichkeitsraum zu schärfen.

Klaus Jürgen Tillmann (Viel Selektion – wenig Leistung: Der Pisa-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen, S. 47–66) befasst sich mit der Kontinuität der Norm des deutschen Schulsystems: seiner „Homogenitäts-Sehnsucht“ und ihren praktischen Folgen: der „Selektionspraxis“ (S. 48) seit den Anfängen der pädagogischen Debatte.

In aller empirischen Deutlichkeit zeichnet er am Weg der Kinder von der Vorschule bis zum Ende der Schulpflicht die der Schulstruktur und -logik immanenten Selektionshürden und -instrumente nach und entlarvt dabei die „homogene Leistungsgruppe“ als wirkmächtige Fiktion, der es weniger um Leistung und vielmehr um (soziale) Selektion und deren Legitimation geht. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die offiziellen (bildungs)politischen Reaktionen (z. B. KMK) diesen zu Tage liegenden Sachverhalt gar nicht thematisieren – dass die homogene Leistungsgruppe anderen Zwecken als Leistung dient, soll und will nicht begriffen werden. Im Gegenteil, der Großteil der offiziellen Reaktionen auf die Erkenntnisse von PISA münden gar in Konzepten der Perfektionierung von Auslese.

Am Beispiel Kanadas führt Tillmann den Beleg an, dass eine andere, nicht sozial selektierende Schule, strukturell, organisatorisch und pädagogisch möglich und machbar ist. Hierfür geht es dann aber weniger um neue Systemstrukturen, neue Techniken, ausgeklügelte neue Kooperationsmodelle u.ä., sondern um das Schwierigste, nämlich um den Wandel in den Köpfen, darum, „Schule neu zu denken“ (von Hentig). „Wir müssen es schaffen, uns von der deutschen Fiktion, die homogene Lerngruppe sei die beste Ausgangsbedingung für guten Unterricht, zu trennen.“ (S. 65)

Das wäre ziemlich revolutionär und würde einige Grundfesten der bundesrepublikanischen Gesellschaftsordnung erschüttern. Und deshalb muss auch gefragt werden, wer das historische Subjekt dieses radikalen Gedankenwechsels sein könnte. Die Chancen für solchen Wandel liegen wahrscheinlich am ehesten (und nach wie vor) in einzelnen Modellprojekten.

Mit der (häufig verdrängten oder zumindest vernachlässigten) Frage, wie es denn mit dem Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe aussieht und welchen Stellenwert folglich diese in einem neu zu entwerfenden Bildungszusammenhang haben könnte, befasst sich Werner Thole. Bereits der Titel seines Beitrags möchte andeuten, dass hier noch viel Klärungsarbeit besteht (Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Reflexivität und Eigensinn in einem diffusen Feld – vorsichtige Hinweise auf verhüllte und vergessene Zusammenhänge, S. 67–84). Entgegen der Mainstream-Perspektive, angesichts der zu Tage getretenen Schwächen des deutschen Bildungssystems flugs einen Bildungsauftrag für die Kinder- und Jugendhilfe zu reklamieren, welcher sich auf „unterschiedliche Lernorte“ und „diverse Bildungswelten“ beruft, stellt Thole zunächst die grundsätzliche Frage, ob die pädagogische Idee überhaupt die Leitidee der Jugendhilfe sein kann. Zwar haben Ge-

währsleute wie etwa Nohl in den 20er Jahren oder Mollenhauer in den 60ern hierauf positive Antworten gegeben, woran aktuelle Überlegungen anschließen können (Bildung als Grundprämisse der Kinder- und Jugendhilfe). Jedoch besteht Thole darauf, die Bestimmung der Bedeutung von Bildung für die Kinder- und Jugendhilfe – nicht zuletzt wegen des Verschwindens des Projektes Bildung als Projekt, das traditionell auf der Ungleichheit der Generationen basierte (vergl. S. 70) – inhaltlich neu zu präzisieren. In Übereinstimmung mit Rauschenbach identifiziert Thole Bildung als ein handlungsrelevantes Paradigma für die Kinder- und Jugendhilfe und buchstabiert sodann drei miteinander konkurrierende und in sich auch nicht widerspruchsfreie Handlungsfelder aus:

1. Bildung als Projekt der „Erziehung“ zu mehr Autonomie unter den Bedingungen von Freiwilligkeit, 2. Bildung als Projekt sozialer Kontrolle und Disziplinierung und 3. Bildung als Normalisierungsprojekt (unter den Bedingungen struktureller Ungleichheit) (S. 73).

Die Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs für die Kinder- und Jugendhilfe kann positiv dazu beitragen, deren Ziele und Handlungsmodelle zu schärfen und dadurch sich im Kontext der derzeitigen Bildungseuphorie klar und selbstbewusst (z. B. gegenüber Schule) zu positionieren. Dies wäre möglicherweise ein Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe, um die sozialstrukturell bedingten gesellschaftlichen Verschiebungen und Spaltungen als Kontexte und als Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse wahr- und ernst zu nehmen. Das hieße beispielsweise, „die Erkenntnisse der Kindheits-, Jugend- und Lebenslauforschung sowie der Armuts- und Ungleichheitsforschung in die jeweiligen Diskurse und praktischen Verwirklichungen von ‚Bildung‘ im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe einzubinden“ (S. 80).

*Ulrike Graff* wendet sich aus der Gender-Perspektive den Herausforderungen neuer Kooperationen im Bildungsbereich zu: Statt nun im Gefolge von PISA eine neue Verlierergruppe in der Geschlechter-Arena auszurufen, nämlich die Jungen als Bildungsverlierer, fragt sie, wie es gelingen kann, die sehr unterschiedlich entwickelten Thematisierungen von Geschlecht in Schule und Jugendhilfe in einen kooperativen Bezug zu bringen (Tough enough to wear pink! Impulse der neuen Geschlechterdebatte in der Pädagogik, S. 85–93).

In ihrer Argumentationsführung beschränkt sich Graff dann ausschließlich auf Schule (was schade ist, denn gerade hinsichtlich des Verhältnisses von Ko- und Monoedukation haben Schule und Jugendhilfe unterschiedliche Konzepte, Erfahrungen, Theoriekontexte zu bieten). In diesem Sinne kann sie auch ihre eingangs gestellte Frage gar nicht beantworten. Ausgehend von der Praxis der schulischen Koedukation als Regel und der Monoedukation als Ausnahme – welche überdies meist zur Bearbeitung eines „Problems“ angewendet wird – belegt Graff die Notwendigkeit der Relativierung von Koedukation als Normalfall, da in ihr Geschlechterdifferenz stets hierarchisiert wird. Sonst verbleibt Monoedukation bzw. Geschlechterhomogenität als „Sonderfall“ in einer nachrangigen Position – eben als Kompensation und bestenfalls als Ergänzung von koedukativer Normalität. Dies lässt sich sehr gut an den Themen, die in geschlechterhomogenen Gruppen bearbeitet werden, belegen. Die Suche nach einer Perspektive, welche das Geschlechterverhältnis weder dramatisiert noch hierarchisiert und das Denkmuster Pädagogik = Koedukation verändern kann, dauert also noch an.

Der den Reader abschließende Beitrag stammt von *Wolfgang Nieke* und stellt den theoretischen Versuch dar, dem aktuellen, auf Qualifikation für Gesellschaft vereng-

ten Bildungsverständnis, welches in Kompetenzen gemessen wird, eine weite Definition entgegen zu setzen: „Bildung als den nur individuell zu bewältigenden Aneignungsprozess der Welt“ (S. 96), als (nie abgeschlossene) Herstellung von Identität (Identitätsentwicklung junger Menschen – Bildung als Selbstbildung, S. 95–112). Entgegen der modernen Vereinnahmung des Kompetenzbegriffes für einen derart eng geführten Bildungsbegriff versucht Nieke, diesen in Anlehnung an Heinrich Roth für sein Bildungsverständnis fruchtbar zu machen und konzeptualisiert ein Selbstbildungsmodell, das sich aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz speist (S. 109). Der Selbstkompetenz kommt ein herausgehobener Stellenwert zu, auch, weil zu ihr der Umgang mit dem eigenen Leib gehört, wel-

cher lebenslang bleibt. Nieke schließt seinen Beitrag mit der Aufforderung, das von ihm gedachte Verhältnis von Bildung, Identität und Kompetenz empirisch zu überprüfen. Erst dann wird sich seine Brauchbarkeit als theoretische Orientierung erweisen. Solche Überprüfung könnte sehr wohl an unterschiedlichen Lernorten und in verschiedenen Bildungswelten angesiedelt werden und – gewissermaßen als Nebeneffekt – der Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Familie neue Perspektiven weisen.

*Barbara Rose  
Eppendorfer Weg 77  
20259 Hamburg  
E-mail: rose\_barbara@web.de*



# DAS ARGUMENT

---

## ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

---

### 279 Krise des Kapitalismus

W.F.HAUG: Krise des Kapitalismus – Krise seiner Naturverhältnisse

D.McNALLY: Von der Finanzkrise zur Weltwirtschaftskrise

M.CANDEIAS, A.KUHN: Grüner New Deal als Ausweg aus der Krise?

#### Kritik gesellschaftlicher Naturverhältnisse

S.HOFMEISTER: Versuch über drei Formen der Wildnis

K.O.HENSELING: Strategischer Umbau der Stoff- und Energiewirtschaft

R.CZESKLEBA-DUPONT, K.H.TJADEN: Marx, Mensch und die übrige Natur

W.F.HAUG: Sechs Einsprüche, ökologische Marx-Kritik betreffend

B.KÖHLER: Gesellschaftl. Naturverhältnisse, Politische Ökologie, Feminismus

U.BRAND: Postneoliberale Antworten auf die ökologische Krise

F.O.WOLF: Wider die Kategorie der gesellschaftlichen Naturverhältnisse

N.SMITH: Zur kapitalistischen Produktion von Natur

V.WALLIS: Wider die These von der »Produktion von Natur«

J.REHMANN: Transversaler Rassismus. Losurdos Nietzsche-Rekonstruktion

---

### 278 Kapitalismus in Krise

E.ALTVATER: Die Finanzkrise - mehr als ein Weltmarktungewitter

I.SOLTY: Barack Obama - ein neuer Clinton oder ein neuer Roosevelt?

#### Krimis als Medium der Politik des Kulturellen

CH.LEHMANN: Doch die Idylle trägt. Über Regionalkrimis

P.U.HÖHENDAHL: Gesetz und Gerechtigkeit: Sara Paretzky

F.HAUG & E.LAUDAN: Wohin geht die Politik des Kulturellen? Aufstieg der Ariadne-Reihe und die Mühen der Ebene

S.HOWALD: Beobachtungen an TV-Profilern und -Gerichtsmedizinerinnen

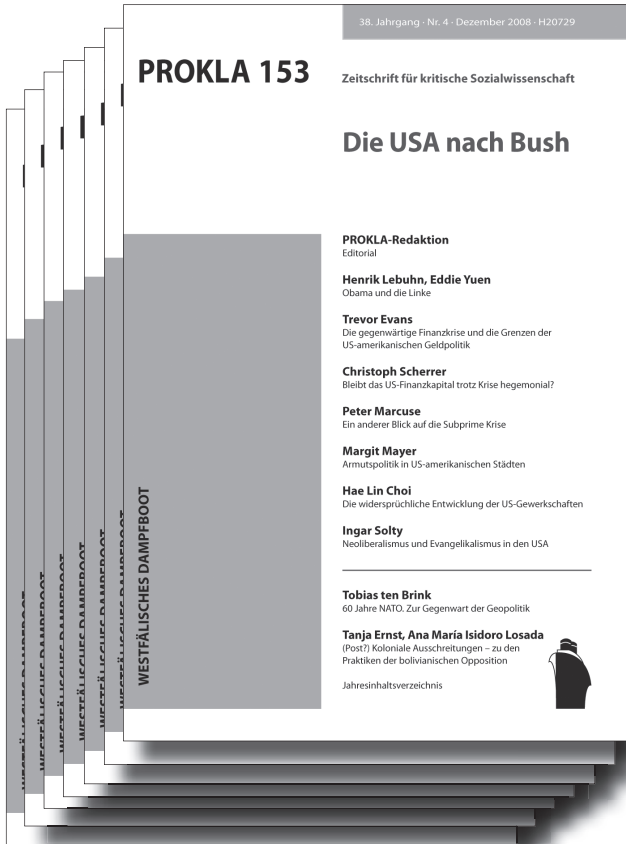
A.SHOWSTACK SASSOON: Gramsci und das Geheimnis von Father Brown

Einzelheft 11 €; Jahresabo (6 Hefte) 52,50 € zzgl. Versand; ermäßigt 39 € zzgl. Versand

ARGUMENT-Versand  
Reichenberger Str. 150  
10999 Berlin  
Tel.: +49-(0)30-6113983  
Fax: +49-(0)30-6114270  
versand-argument@t-online.de

Redaktion DAS ARGUMENT  
Elske Bechthold  
Glashüttenstr. 28  
20357 Hamburg  
Tel.: +49-(0)40 - 40180016  
argument@inkrit.org

## Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft



2008 - 168 S. - € 12,00 - ISBN: 978-3-89691-353-1

*Die erneuten Krisenprozesse schaffen grundsätzlich neue Bedingungen in der globalen Arena. Wie wirken sich diese und andere Faktoren auf die US-Hegemonie aus? Ist die Rede vom Abstieg der USA auch diesmal verfrüht? Handelt es sich um den Übergang von einer „integralen Hegemonie“ mit einer starken Position der USA zu einer „minimalen Hegemonie“ mit einer geschwächten Position der Hegemonialmacht?*



# express

Zeitung für sozialistische  
Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit



## ■ Abgetreten?

Texte zu und aus Theorie & Praxis der internationalen ArbeiterInnenbewegung

## ■ Absurd?

Perspektiven jenseits betrieblicher & nationaler Standortpolitik

## ■ Alternativlos?

Elemente & Strategien einer gewerkschaftlichen Anti-Konzessionspolitik

## ■ Anachronistisch?

Berichte über nationale & internationale Arbeitskämpfe

## ■ Antizyklisch?

Debatten und Kommentare zur Politik der Ökonomie

Bezugspreise: Einzelheft 3,50 Euro;  
Jahresabo. 35 Euro, erm. 18 Euro  
(Studierende, Auszubildende) und  
12 Euro (Hartz IV-Spezial-Abo)  
– einschl. Versandkosten.

## ■ express, Nr. 12/08 u.a.

Ralf Krämer: »Wie Gegenmacht organisiert werden soll«, Forderung nach der Verstärkung des Drucks auf Regierungen

Thomas Böhm: »Kampf im Zentrum«, ver.di-Gewerkschaftsrat beschließt Kampagne gegen die Folgen der Finanzkrise

Christian Becker & Nadja Rakowitz: »Fonds nichts kommt nichts«, ver.di-Argumentationshilfe zum Gesundheitsfonds

Ulrich Maaz: »Veränderungsarbeit«, zu »Chance 2011« – Mitgliederorientierung durch Organisationsentwicklung?

»Neue hessische Schule«, Rundschreiben anlässlich der Landtagswahl im Januar 2009

Hans-Gerd Öfinger: »Wirklich aus Hansens Schatten heraus?«, über den selbstbezüglichen Transnet-Gewerkschaftstag

Johannes Reich & Ralf Kronig: »Zwischen Entgrenzung und Individualisierung«, über die Interessenvertretung in IT-Unternehmen

»Transnationalisierung jetzt!«, Ergebnisse und Forderungen eines Migrations-Workshops in Malmö

Redaktion express  
Niddastraße 64  
60329 Frankfurt

Tel. (069) 67 99 84  
Email: [express-afp@online.de](mailto:express-afp@online.de)  
[www.labournet.de/express](http://www.labournet.de/express)



# WIDERSPRUCH

Beiträge zu  
sozialistischer Politik

**55**

## **Demokratie und globale Wirtschaftskrise**

Finanzmarkt-Kapitalismus, Wirtschaftsdemokratie, öffentlicher Sektor, Verteilungsgerechtigkeit; Gleichberechtigung, Geschlechterdemokratie: Erwerbsarbeit und Familie; Postdemokratie, Gewerkschaften; Pensionskassen; Zukunft der Demokratie und politische Bildung; SVP contra Rechtsstaat

M.R. Krätke, H. Schächli, H.-J. Bontrup, H. Schui,  
W. Spieler, A. Demirović, F.O. Wolf, G. Notz,  
Th. Wüthrich, K. Dörre, W. Hafner, U. Marti,  
S. Da Rin, S. Künzli, M. Spescha

### **Diskussion**

H.-J. Burchardt: Die Herausforderung Lateinamerika  
R. Rey: Demokratische Entwicklungen  
B. Ringger: Chávismo und Demokratie in Venezuela  
S. Ben Néfissa: NGO, Staat, Zivilgesellschaft

**240 Seiten, € 16.- (Abonnement € 27.-)**

**zu beziehen im Buchhandel oder bei**

**WIDERSPRUCH, Postfach, CH - 8031 Zürich**

**Tel./Fax 0041 44 273 03 02**

**vertrieb@widerspruch.ch**

**www.widerspruch.ch**

# neue. praxis

Verlag neue praxis GmbH  
Lahnneckstraße 10  
56112 Lahnstein  
Tel.: 02621-187159  
Fax: 02621-187176  
E-Mail: info@verlag-neue-praxis.de  
www.verlag-neue-praxis.de

Zeitschrift für

**Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik** 38. Jahrgang 2008/Heft 5

## BEITRÄGE

*Sven Steinacker*

»...fachlich sauber und im Geist des  
Nationalsozialismus...«.

Volksgemeinschaftsideologie und  
Fürsorgeerziehung nach 1933

*Claus J. Tully*

Option und Praxis freiwilligen Engagements.  
Ansatzpunkte und Muster für Partizipation  
Jugendlicher in der Moderne

*Sven Schneider/Andrea Pokora*

Warum die gesundheitliche Ungleichheit  
zwischen Arm und Reich weiter zunimmt.  
Chancen und Fallstricke für die Soziale  
Arbeit in der Gesundheitsförderung und  
Prävention

*Bernd Dollinger*

Reflexivität als Analyseprogramm.  
Selbstverständnis und Status sozialwissen-  
schaftlicher Sozialpädagogik

*Georg Cleppien*

Freiheit statt Kontrolle. Zur Aneignung  
managementtheoretischer  
Legitimationsstrategien in der  
Sozialen Arbeit

## BERICHTE

*Marco Matthes*

Die Jugendhilfe-Effekte-Studie.  
Eine Methodenkritik

*Lothar Hellenthal*

Wirksame Beratungsstrategien in  
schwierigen Beratungskontexten

Die neue praxis informiert als führende Fachzeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Deutschland und im deutschsprachigen Ausland über Erkenntnisse und Entwicklungen in den Sozial-, Erziehungs- und Therapiewissenschaften. Die Zeitschrift veröffentlicht wissenschaftliche Beiträge und Praxisberichte aus dem gesamten Spektrum der Sozialen Arbeit. In Essays und Diskussionen entwickeln Fachleute Neuansätze zu Problemen aus dem Bereich der professionellen Praxis. In einem komprimierten Überblick werden Berichte über Forschungsprojekte, Modelle einer innovativen Praxis sowie wichtige Informationen zur Fort- und Weiterbildung gegeben.

Herausgegeben von Hans Thiersch und Hans-Uwe Otto , ca. 100 Seiten

Erscheinungsweise: 6-mal jährlich, ISSN 0342-9857, Jahresabonnement: € 75,00

Jahresabonnement für Studierende: € 60,00, Einzelheft € 16,00 jeweils zzgl. Versandkosten

»Der *Mittelweg 36* ist in der kritischen Gesellschaftswissenschaft mittlerweile zu einer Institution geworden.«  
*Süddeutsche Zeitung*

Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung

# Mittelweg 36

Dokumente 1-6 Streitkultur 1968 7 *Wolfgang Kraushaar* Ein Seminar im Brennspeigel der Ereignisse

12 *Jens Hacke* Wir-Gefühle. Repräsentationsformen kollektiver Identität bei Jürgen Habermas

Literaturbeilage 33-60 *Alfons Söllner* 1968 - eine Nachlese

61 *Ulrich Bröckling* Alle planen, auch die, die nicht planen. Niemand plant, auch die nicht, die planen. - Konturen einer Debatte

80 *Gerd Hankel* Neues zur Politik der Taschenkarte

84 Nachrichten aus dem Institut



86 Autoren

Protest-Chronik

87 Aus der

91 Jahresregister 2008

Bestellen Sie unser Probeabonnement (3 Ausgaben in Folge) für nur € 20,- inkl. Versand (ohne automatische Verlängerung):

Redaktion Mittelweg 36, Hamburger Institut für Sozialforschung, Mittelweg 36, 20148 Hamburg, Tel. 040/414097-0, E-Mail: zeitschrift@mittelweg36.de  
[www.mittelweg36.de](http://www.mittelweg36.de)

Brigitte Doetsch, Regina Henze  
und Silke Lesemann (Hrsg.)

## **Technik im Korsett** **männlich, weiblich,** **menschlich!?**

2008, 60 Seiten, broschiert,  
farbig illustriert  
€ 12,00 / sFr 21,90  
ISBN 978-3-89370-444-6



Die meisten Menschen verbinden Technik mit Männlichkeit. Die Bilder vom männlichen Ingenieur wirken bis heute nach und Frauen studieren selten Technik- und Ingenieurwissenschaften. Warum halten sich diese tradierten Vorstellungen hartnäckig? Warum sind Frauen in den technischen Fächern unterrepräsentiert? Was kann getan werden?

Mit diesen Fragen beschäftigt sich der vorliegende Band. In sieben Modulen wird die historisch-kulturelle Doppelbedeutung des Technikbegriffs vor Augen geführt, eine Annäherung an einen erweiterten Technikbegriff versucht, der drängende Ingenieurbedarf thematisiert und Wege aufgezeigt, wie Veränderungen im Ingenieurstudium dazu führen können, mehr Studentinnen zu gewinnen.

»*Technik im Korsett – männlich, weiblich, menschlich!?*« ist eine Wanderausstellung und eine mit ihr korrespondierende Buchveröffentlichung. Beide präsentieren in anschaulicher Form leicht verständlich wissenschaftliche Ergebnisse und wissenschaftspolitische Forderungen. Beide animieren, klischeebehaftete Begriffe von Technik und geschlechtsstereotype Vorstellungen vom Ingenieurberuf zu überdenken.

Der kreativ illustrierte und farbig gestaltete Band greift die Ausstellungsinhalte auf und macht sie nachlesbar. Gleichzeitig versteht sich diese Publikation auch als Begleitung und Dokumentation der Ausstellung, möchte über diese informieren und das Interesse der Leserinnen und Leser wecken, die Ausstellung auszuliehen.

Mehr Informationen im Internet unter <http://www.kleine-verlag.de>  
Kleine Verlag GmbH, Postfach 101668, D-33516 Bielefeld

**Kleine Verlag**

# Widersprüche

Eine Übersicht über alle noch lieferbaren Bände der Widersprüche unter [www.widersprueche-zeitschrift.de](http://www.widersprueche-zeitschrift.de) und [www.kleine-verlag.de](http://www.kleine-verlag.de)

## Lieferbar sind u. a.:

**Heft 81:** Da war doch was ...!? Zugänge zur Erinnerung an Nazizeit  
116 Seiten, € 11,00

**Heft 82:** Raum-Effekte. Politische Strategien und kommunale Programmierung  
128 Seiten, € 11,00

**Heft 83:** Zur globalen Regulierung des Bildungswesens  
128 Seiten, € 11,00

**Heft 84:** Der oder die Sozialstaat? Doing Gender europäischer Wohlfahrtsregime  
108 Seiten, € 11,00

**Heft 85:** Politische Bildung – Bildung des Politischen?  
120 Seiten, € 11,00

**Heft 86:** Safety first – Smile you're on camera  
132 Seiten, € 11,00

**Heft 87:** Selbsttechnologien – Technologien des Selbst  
104 Seiten, € 11,00

**Heft 89:** Zum Umbau von Bildung und Sozialstaat  
124 Seiten, € 11,00

**Heft 90:** Noch auf Kurs? – Zehn Jahre ‚Neue Steuerung‘ in der Jugendhilfe  
116 Seiten, € 11,00

**Heft 91:** Scheiternde Erfolge oder: Die Früchte politischer Emanzipationsprojekte  
116 Seiten, € 11,00

**Heft 92:** Familienunternehmen – zur neoliberalen (Neu)Ordnung der Familie  
136 Seiten, € 11,00

**Heft 93:** Eliten-Schwindel. Gesellschaft zwischen Demokratisierung und Privilegierung  
92 Seiten, € 11,00

**Heft 94:** Kampf ums Herz. Neoliberale Reformversuche und Machtverhältnisse in der ‚Gesundheits-Industrie‘  
104 Seiten, € 11,00

**Heft 95:** Genders neue Kleider? Dekonstruktivistischer Postfeminismus, Neoliberalismus und die Macht  
130 Seiten, € 11,00

**Heft 96:** Jenseits von Status und Expertise: Soziale Arbeit als professionelle Kultur  
128 Seiten, € 11,00

**Heft 97:** Politik des Sozialen – Alternativen zur Sozialpolitik. Umriss einer Sozialen Infrastruktur  
160 Seiten, € 11,00

**Heft 98:** Klassengesellschaft reloaded. Zur Politik der „neuen Unterschicht“  
116 Seiten, € 11,00

**Heft 99:** Politik des Sozialen – Verhandlungen über Lebensweisen. Moralische Ökonomien heute  
112 Seiten, € 11,00

**Heft 100:** Was ist heute kritische Sozialarbeit?  
222 Seiten, € 11,00

**Heft 101:** Geschichte und Geschichten der Sozialen Arbeit  
144 Seiten, € 11,00

**Heft 102:** Neue Soziale Fragen? Zur Diskussion um Arbeit, Mindestlohn und bedingungsloses Grundeinkommen  
132 Seiten, € 11,00

**Heft 103:** Selbstverantwortete Gesundheit – selbstverantwortete Krankheit  
136 Seiten, € 11,00

**Heft 104:** „Alles schön bunt hier!“ Zur Kritik kulturalistischer Praxen der Differenz  
136 Seiten, € 11,00

**Heft 105:** Von der Naturalisierung der Gesellschaft  
144 Seiten, € 11,00

**Heft 106:** Wer nicht hören will, muss fühlen? – Zwang in öffentlicher Erziehung  
120 Seiten, € 11,00

**Heft 107:** Soziale Arbeit und Menschenrechte  
128 Seiten, € 12,00

**Heft 108:** Wie (selbst-)kritisch ist die Theorie Sozialer Arbeit?  
112 Seiten, € 12,00

**Heft 109:** „Euch werden wir helfen!“ Kinderschutz zwischen Hilfe und Kontrolle  
128 Seiten, € 12,00