pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Sell, Stefan

Der Ausbau der Ganztagsschulen aus ökonomischer Sicht

Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 10-22. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2005)

Quellenangabe/ Reference:
Sell, Stefan: Der Ausbau der Ganztagsschulen aus ökonomischer Sicht - In: Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 10-22 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26596 - DOI: 10.25656/01:2659

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26596
https://doi.org/10.25656/01:2659

in Kooperation mit / in cooperation with:

WOCHEN SCHAU VERLAG

http://www.wochenschau-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2005

Investitionen in die Zukunft

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Thomas Coelen, Hugo Christian Dietrich,
Knut Dietrich, Gert Geißler,
Stefan Heymann, Christine Hesener,
Katrin Höhmann, Peter Hübner,
Juliane Linke, Tassilo Knauf, Olaf Köller,
Harald Ludwig, Markus Mauchle,
Gerhard Regenthal, Henning Rischkopf,
Christian Rittelmeyer, Carina Roos,
Ulrich Rosenau, Georg Rutz,
Winfried Schlaffke,
Joachim Schulze-Bergmann,
Jan Seefeldt, Stefan Sell,
Alexandra Senoner, Peer Zickgraf

WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2004

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenauskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl-Design, Wiesbaden
Titelbilder: Cornelia Suhan, Dortmund

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISSN 1613-1576
ISBN 3-89974114-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 7

Leitthema: Investitionen in die Zukunft

Stefan Sell: Der Ausbau der Ganztagsschulen aus ökonomischer Sicht 10

Christian Rittelmeyer: Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken 23

Peter Hübner: Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck 34

Stefan Appel: Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagsschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien 40

Berichte aus den Bundesländern

Tassilo Knauf: Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule 48

Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen 61

Ulrich Rosenau: Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg 68

Pädagogische Grundlagen

Harald Ludwig: Grundschule als Ganztagsschule 79

Winfried Schlaffke: Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem 90

Gerhard Regenthal: Corporate Identity von Ganztagsschulen 107

Praxis

Knut Dietrich: Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte und Vorgehensweisen zur Realisierung 119

Hugo Christian Dietrich: Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“ und „Praktische Ethik“ in der Ganztagsschule Veermoor 125

Wissenschaft und Forschung

Katrin Höhmann/Christine Hesener/Henning Rischkopf/Carina Roos/ Jan Seefeldt: Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung 132

Olaf Köller: Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten aus internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen 138

Thomas Coelen: Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden 148

Gert Geißler: Ganztagsschule in der DDR 160

Berichte aus Österreich und der Schweiz

Markus Mauchle: Die Ganztagsschulbestrebungen in der Deutschschweiz 171

Alexandra Senoner: Die Ganztagsschulen in Österreich 176

Stellungnahmen

Bundesverband deutscher Privatschulen: Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer Ganztagsangebote 180

Deutscher Sportbund: Positionspapier zu den Ergebnissen der PISA-Studie 182

Empfehlungen der AG für Jugendhilfe 184

BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität 188

AES: Jugendarbeit und Ganztagsschule als Bildungspartner 192

Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung 198

Nachrichten

Harald Ludwig: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich 205

Ralf Augsburg/Peer Zickgraf: Den Stein ins Rollen gebracht – Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 210

Georg Rutz: Ganztagsschulen im Aufwind 220
Georg Rutz: Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen 223
Ralf Schmitt: Ganztagsschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation 229
Stefan Heymann/Juliane Linke: Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagsschulen? 236
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 241

Stefan Sell

Der Ausbau der Ganztagsschulen aus ökonomischer Sicht

1. Erwartungsdruck hoch vier – oder: Startet und landet die Ganztagsschule wie die Gesamtschule der 70er-Jahre?

Der Ausbau der Ganztagsschule bzw. von Formen ganztägiger Bildung und Betreuung steht derzeit scheinbar ganz oben auf der Agenda. Es geht dabei nicht nur um Milliarden-Programme wie das der Bundesregierung, sondern vor allem um den gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Diskurs über die Ganztagsschule, der nicht nur aus der primär „zuständigen" Disziplin – also der Pädagogik – gespeist wird, sondern in starkem Maße durch eine ökonomische Argumentation vorangetrieben wird, die dann bildungspolitisch „flankiert" wird. Dies hat Vorteile, denn es sichert größere Aufmerksamkeitseffekte in einer ökonomisierten Gesellschaft und Politik, die sich zunehmend nur noch über monetär bewertbare Sachverhalte verständigen kann. Mit einer solchen Verkürzung sind natürlich auch potenzielle Gefahren und Probleme verbunden, die wiederum im pädagogischen Diskurs „überbewertet" werden und dann eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dem möglichen ökonomischen Nutzen ganztägiger Bildung und Betreuung verbauen.

Der angedeutete ökonomische Zugriff auf die Ganztagsschule ist ganz offensichtlich sozial- und arbeitsmarktpolitisch strukturiert und wird gegenwärtig angereichert und auch erweitert um eine bildungsökonomische Argumentation pro Ganztägigkeit. Die generelle Funktionalisierung der Ganztagsschule, die wir derzeit erleben müssen, besteht aus einer Bestimmung von Ganztagsschulen als Problemlöser oder wenigstens doch Problemkompensator. Die Ganztagsschule wird dadurch instrumentalisiert für eine Art gesellschaftliche Schadensbeseitigung und gerät über diese Zuschreibung in eine Position, die zahlreiche Parallelen hat mit den Erwartungen und Ansprüchen an die Gesamtschulidee der 70er-Jahre. Auch diese galt zu ihrer Zeit als eine Art Masterfolie für gesellschaftliche Problemlösung. Sollte die Ganztagsschulidee nach ihrem gegenwärtigen Höhenflug vielleicht genauso enden wie die real existierende Gesamtschule? Kann eine ökonomisch fundierte Argumentation hier vielleicht eine Art Hilfestellung geben, damit es nicht zu falschen Weichenstellungen kommt?

2. Die Ausweitung ganztägiger Schulangebote: Argumente aus sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Sicht

Eine gleichsam „klassische" Argumentationslinie aus der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik fokussiert auf das Themenfeld „Vereinbarkeit von Beruf und Familie" und stellt ab auf die zunehmende Erwerbstätigkeit vor allem der Mütter. Hinzu kommt ein steigender Anteil an Ein-Eltern-Familien. Eine Ausweitung der ganztägigen Schulangebote fungiert in diesem Kontext vor allem als Betreuungsangebot zur Ermöglichung eines vorhandenen oder latenten Arbeitsangebots. Empirisch gestützt wird dieser Ansatz durch vorliegende Forschungsbefunde zu den Problemen der praktischen Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die immer wieder zeigen, dass aus Sicht der betroffenen Mütter die Betreuungsprobleme „mit der Schule erst richtig anfangen". Es steht also weniger der vorschulische Bereich im Mittelpunkt der kritischen Wahrnehmung der betroffenen Mütter, sondern (ganz im Sinne eines für sie relevanten Betreuungskontinuums, das nicht am Übergang zur Schule endet) die tradierte Organsiation des deutschen Schulwesens als Halbtagsschule in Verbindung mit den sehr langen Ferienzeiten und den häufigen Unterbrechungen des Schulalltags (Sell 2002). Für sich allein stellt sich aber nun die berechtigte Frage, ob man dieses Ziel nicht durch eine komplementäre Verlängerung der reinen Betreuungsfunktionalität in den Nachmittag erreichen und auch ohne einen *echten* Umbau zu Ganztagsschulen (und damit billiger) realisieren kann.

– Genau in diesem Spannungsfeld bewegen sich z.B. Konzepte wie die der „Offenen Ganztagsgrundschule" in Nordrhein-Westfalen, bei denen man den angedeuteten fiskalisch motivierten Strang exemplarisch verdeutlichen kann. Die Landesregierung NRW hat beschlossen, dass bis spätestens 2007/2008 alle Horte und sonst bestehenden außerschulischen Ganztagsangebote für Grundschulkinder unter dem Dach und unter der Regie der Schule zusammengeführt werden. Das Land Nordrhein-Westfalen will bis 2007 etwa 200.000 Kindern einen Platz in den neuen Ganztagsschulen anbieten. An 75 % der Grundschulen sollen für 25 % der Schüler und Schülerinnen unter Beteiligung der Jugendhilfe, der Sportvereine, Musikschulen, Bibliotheken und sonstiger Vereine und Institutionen im Sozialraum nachmittägliche Betreuungsangebote geschaffen werden. Dabei verzichtet die Landesregierung weit gehend auf überörtliche Vorgaben zu fachlichen Standards und Qualitäten. Die Landessteuerung erfolgt über die Landesförderung, die einen jährlichen Landeszuschuss pro Kind pro Jahr vorsieht, der etwa um zwei Drittel unter der durchschnittlichen Landesförderung eines Hortplatzes liegt. Die Offene Ganztagsschule wird finanziert durch die eingesparten Mittel aus der Hortförderung, durch einen kommunalen Eigenanteil, durch Elternbeiträge und sonstige Quellen. Bei der politischen Diskussion über die Einführung der Offenen Ganztagsschule stehen die flächendeckenden Versorgungszahlen und fiskalischen Zwänge im Vordergrund und

verdrängen eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Qualitätserfordernissen. Die Horte sind bei den Eltern auf Grund der sozialpädagogischen Konzeption und der Betreuungsschlüssel sehr beliebt. Als Angebot der Jugendhilfe bestehen die Horte in der Regel aus ca. 20 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren, die von zwei Betreuerinnen begleitet werden. Das Angebot wird auch in den Ferienzeiten aufrecht erhalten. Größter Träger und mächtigste Lobby für die Horte ist die katholische Kirche. Mittlerweile hat sich eine eigene „Aktionsgemeinschaft Pro Hort" konstituiert, die gegen die Pläne der Landesregierung mobil macht (www.pro-hort.de). Der Finanzierungsanteil der Eltern liegt mit durchschnittlich 42 Euro im Monat weit niedriger als die rund 100 Euro, die bei Offenen Ganztagsschulen anvisiert sind. Auf Grund der besonderen Betreuungsdichte ist der Hort aber mit durchschnittlichen Kosten von über 5.000 Euro pro Kind und Jahr deutlich teurer als die Bezuschussung eines Ganztagsschulplatzes in NRW mit 1.230 Euro im Jahr (820 Euro vom Land und 410 Euro von der Kommune). Allein diese wenigen Zahlen verdeutlichen, dass es auf Dauer keine Parallelstrukturen von Hort und Offener Ganztagsschule geben wird und angesichts der Haushaltslage der öffentlichen Gebietskörperschaften ist die Befürchtung eines Absenkens von Standards mehr als berechtigt.

Eine weitere, im fließenden Übergang zwischen der Sozial- und Bildungspolitik angesiedelte Argumentationsschiene stellt auf die erzieherische und sozialisatorische Kompensationsfunktionalität der Ganztagsschule ab. In einem engeren, eher „fürsorgeorientierten" Zugang wird darauf hingewiesen, dass es auf Grund des innerfamilialen Strukturwandels zunehmend offensichtliche Verwahrlosungsphänome gibt, die in der gewachsenen Bildungslandschaft nicht aufgefangen werden können – allein schon aus dem banalen Grund des Zeitmangels. Man externalisiert die Probleme der Kinder und Jugendlichen wieder zurück in die Familien und, wenn sie dort nicht bearbeitet werden können, in den recht unbekannten Raum der peer-groups der „Schlüssel-Kinder". Hier betreten wir eigentlich das klassische Arbeits- und Handlungsfeld der Jugendhilfe, die sich im engeren Sinne durch einen „problemgruppenorientierten" Zugang auszeichnet. Eine bildungspolitische Aufladung lässt sich nun seit der Rezeption der Ergebnisse der Pisa-Studie beobachten. Die beiden wesentlichen Strukturbefunde aus dieser Studie sind ja zum einen die manifesten Förderungsdefizite bei den leistungsschwachen, aber auch bei den leistungsstarken Schülern sowie eine gerade auch im internationalen Vergleich extrem ausgeprägte Kopplung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung. Nimmt man diese Befunde ernst, dann spricht einiges für die Forderung nach einem Ausbau der ganztägigen Schulstrukturen, um die Defizite anzugehen, allerdings in Form der „echten" Ganztagsschule mit rhythmisiertem Unterricht und – darüber wird noch zu sprechen sein – mit einer Infragestellung der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme auf Grund der damit verbundenen sozialen Segregationseffekte.

3. Der ökonomische Nutzen von Bildung – eine häufig „vergessene“, weil unhandliche Dimension in der bildungspolitischen Diskussion

Es gibt eine lange Traditionslinie bildungsökonomischer Theorie und Empirie (vgl. aus der umfangreichen Literatur nur beispielhaft Weiß 2000 und Maier 1994), die sich mit der Frage auseinandersetzt, welche Erträge schulische Bildung generiert. Im bildungsökonomischen Grundmodell geht es vor allem um die Akkumulation von „Humankapital“ und die Begrifflichkeit deutet bereits die Nähe zur Arbeitsmarktökonomik an. Eine konkrete Operationalisierung leistet dieser Ansatz mit der Berechnung von „Bildungsrenditen“ (vgl. hierzu mit Bezug auf die Positionierung des deutschen Bildungssystems die Ausführungen bei Plünnecke 2003, 6 ff.). Hier besonders relevant ist der im Begriff der „Bildungsrendite“ erkennbare Ansatz einer Wahrnehmung des investiven Charakters der Bildungsausgaben, die leider in der öffentlichen und gerade auch in der haushaltspolitischen Debatte rein von der Ausgabenseite her betrachtet werden, in der offiziellen Statistik sogar als „konsumtive“ Ausgaben, womit eine enorme Fehllenkung der Bewertung dieser Ausgaben verbunden sein kann.

Eine Gesamtdarstellung der Erträge aus schulischer Bildung darf sich aber nicht nur auf individuelle, monetär bestimmbare Effekte wie z.B. höhere Einkommen beschränken. Im bildungsökonomischen Diskurs hat sich eine Differenzierung in (faktisch natürlich interdependente) interne und externe Erträge durchgesetzt. Ein grundsätzliches Problem jeder wissenschaftlich fundierten Bestimmung von Bildungserträgen ist natürlich die Frage nach der Kausalität, da im Regelfall die gemessenen oder beobachteten Erträge nicht vollständig bildungsinduziert sind.

Ein mittlerweile anerkanntes Klassifikationsschema stellt auf interne und externe Erträge als Basiskategorien ab. Die internen Erträge fließen dem Ausgebildeten selbst bzw. seiner Familie zu, während externe Erträge bei Dritten oder der Gesellschaft insgesamt anfallen. Für einige der in Tabelle 1 (siehe nächste Seite) dargestellten Bildungserträge liegen mittlerweile auch empirische Befunde vor, die eine partielle Quantifizierung ermöglichen.

Tabelle 1: Systematik der Bildungserträge

Bildungserträge			
Interne Erträge		**Externe Erträge**	
Beschäftigungsbezogene Erträge	Außerberufliche Erträge	Beschäftigungsbezogene Erträge	Gesellschaftliche Erträge
Direkte und indirekte monetäre Erträge: • Bildungsspezifische Einkommensunterschiede • Optionserträge • intergenerationale Erträge • indirekte monetäre Erträge für die Eltern durch die Betreuungsfunktion der Schulen Nichtmonetäre Options- und Schutzerträge: • größere berufliche Wahlmöglichkeiten; Berufe mit höherem Prestige; größere Autonomie und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung • geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko • höhere Weiterbildungs- und Aufstiegschancen	• niedrigeres Krankheitsrisiko • höhere Lebenserwartung • effizienteres Konsumverhalten und Haushaltsmanagement • Entstehung „langlebiger Konsumgüter" mit nutzenstiftenden Effekten (z.B. Fremdsprachenkenntnisse oder die Beherrschung eines Musikinstruments) • intergenerationale Erträge (z.B. positive Auswirkungen auf die Schulleistungen und den Bildungserfolg der Kinder)	• z.B. niedrigere krankheitsbedingte Fehlzeiten am Arbeitsplatz	Monetäre Erträge: • höhere Wirtschafts- und Steuerkraft • geringere Transferleistungen • vermiedene gesellschaftliche Kosten (z.B. für die Kriminalitätsbekämpfung) Nichtmonetäre Erträge: • größeres politisches und soziales Engagement • größere soziale Kohäsion

Quelle: Darstellung in Anlehnung an die Abbildung bei Avenarius et al. 2003, S. 243.

Die tabellarische Zusammenstellung verdeutlicht die Vielgestaltigkeit der möglichen Bildungserträge. Im Folgenden sollen exemplarisch einige der hier genannten Erträge empirisch ausgeleuchtet werden.

Tabelle 2: Bildungsspezifische Einkommensunterschiede

Monatliches Bruttoeinkommen in Euro von vollzeit beschäftigten Arbeitnehmern in Westdeutschland nach Schulabschluss im Jahr 2000			
Ohne Abschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Abitur
1.990	2.244	2.474	3.450

Bei den direkten und indirekten monetären Erträgen lassen sich die bildungsspezifischen Einkommensunterschiede nennen. Es geht hierbei um die höheren Einkommen formal besser qualifizierter Erwerbspersonen.

Hinzu kommen die so genannten Optionserträge. Das Erreichen bestimmter Ausbildungsniveaus eröffnet Chancen, in nächst höhere Ausbildungsstufen aufzusteigen und damit zusätzliche Einkommen zu erzielen.

Tabelle 3: Optionserträge

Monatliches Bruttoeinkommen in Euro von vollzeit beschäftigten Arbeitnehmern in West- und Ostdeutschland nach Schulabschluss im Jahr 2000				
Hauptschulabschluss ohne Berufsschulabschluss	Hauptschulabschluss mit Lehre	Abitur mit Lehre	Abitur mit Fachhochschulabschluss	Abitur mit Universitätsabschluss
1.822	2.227	2.396	3.137	3.649
+ 18 %		+ 31 %		+ 52 %

Von besonderer Relevanz gerade in Deutschland sind die beobachtbaren intergenerationalen Bildungserträge. Kinder von Eltern mit einem höheren Schulabschluss erhalten deutlich mehr Ausbildung als Kinder von Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss.

Tabelle 4: Intergenerationale Bildungserträge

15-Jährige, deren Eltern nur über einen Hauptschulabschluss verfügen		15-Jährige, deren Eltern mindestens über einen Hochschulabschluss verfügen	
Hauptschule	Gymnasium	Hauptschule	Gymnasium
53 %	7 %	5 %	66 %

Hinsichtlich der monetären Erträge aus der Betreuungsfunktion der Schulen zeigt sich – gemessen an der Ermöglichung der Erwerbstätigkeit von Müttern – folgendes Bild: Unter der Annahme, dass etwa die Hälfte der heute erwerbstätigen Mütter mit Kindern im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren ohne die Beaufsichtigungsfunktion der Schule ihre Berufstätigkeit nicht ausüben könnten, ergibt sich ein Betrag

in Höhe von 18 Mrd. Euro nur für diese Gruppe der Mütter und unter Berücksichtigung, dass sich dieser Betrag auf den Regelfall der Halbtagsschule bezieht.

– An dem Rechenbeispiel zu den gegebenen monetären Effekten der Betreuungsfunktion der Schulen wird eine zentrale Schwachstelle der gegenwärtigen Diskussion über den investiven Charakter der Schulen und vor allem über mögliche zusätzliche positive Nutzen aus einer ganztägigen Schulorganisation illustrierbar: In der politischen Debatte evident sind die zusätzlichen Kosten, die mit einer Umstellung z.B. auf eine Ganztagsschule verbunden sind, vor allem natürlich durch die zusätzlichen Personalkosten. Würde man nun eine Kosten-Nutzen-Rechnung wie im Bereich der betriebswirtschaftlichen Investitionsrechnung vornehmen, dann wären diesen zusätzlichen Kosten die zusätzlichen Einnahmen an anderer Stelle gegenüberzustellen. Wenn also durch das Angebot einer ganztägigen Bildung und Betreuung die Arbeitsaufnahme bisher nicht erwerbstätiger Frauen induziert wird oder die Ausweitung des Arbeitsangebots in Richtung auf mehr Stunden, dann werden dadurch zusätzliche Einkommen, Steuern und Sozialversicherungsbeiträge generiert. Eine strategische Schwachstelle bei der gegenwärtigen Umsetzung eines Ausbaus der Ganztagsschulen, wie sie z.B. vorbildlich von Rheinland-Pfalz vorangetrieben wird, ist die Nicht-Evaluierung dieser ökonomischen Zusatzeffekte, deren Ergebnisse die Befürworter eines Ausbaus der Ganztagsschulen deutlich besser positionieren würde in den Auseinandersetzungen mit den Haushaltspolitikern. Es wäre dringend anzumahnen, hier eine volkswirtschaftlich fundierte Begleitforschung zu implementieren, um zu belastbaren Daten zu kommen.

Hinsichtlich der außerberuflichen Erträge sei an dieser Stelle nur auf den manifesten Zusammenhang zwischen Bildung und Gesundheit hingewiesen. Eine ausgeprägte Korrelation zwischen dem Bildungsniveau und der Morbidität und der Mortalität ist mittlerweile durch die vorliegende Forschungsevidenz gesichert – und das auch nach statistischer Kontrolle anderer Einflussfaktoren wie z.B. Einkommen. Becker (1998) konnte in einer kontrollierten Wirkungsstudie für Deutschland zeigen, dass es einen eindeutigen Einfluss von Bildung auf das Mortalitätsrisiko gibt: Für Männer reduziert sich mit jedem zusätzlich absolvierten Schuljahr das relative Mortalitätsrisiko um 8,4 %, für Frauen sogar um 16 %. Da in dieser Studie auch die sozioökonomische Lage kontrolliert wurde, kann man die Werte tatsächlich auch als „Bildungseffekt“ interpretieren.

4. Zusätzlicher Nutzen durch ganztägige Bildung und Betreuung? – „Black box“ und „offene Flanke“

Die bisher rezipierten Befunde beziehen sich auf die generellen Bildungserträge und liefern somit noch nicht aus sich heraus eine Argumentationsfolie für den Ausbau der Ganztagsschule. Grundsätzlich wäre an dieser Stelle anzumerken, dass neben

der hier nicht zu diskutierenden unsicheren Befundlage hinsichtlich der im engeren Sinne pädagogischen Wirksamkeitsforschung zur Ganztagsschule (vgl. hierzu den durchaus ernüchternden Literaturbericht von Radisch/Klieme 2003) die Frage der ökonomischen Vorteilhaftigkeit eines Ausbaus erst in einem gleichsam embryonalen Diskussionsstand thematisiert wird. Ursächlich für diesen beklagenswerten Zustand ist das Fehlen einer validen ökonomischen Begleitforschung. Es lassen sich allerdings einige strategische Ableitungen mit einer ökonomischen Fundierung zur Diskussion stellen:

– Hinsichtlich des skizzierten sozial- und arbeitsmarktpolitischen Zugangs zur Forderung nach einem Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote im Schulbereich kann mit dem gerade auch auf europäischer Ebene mittlerweile als Benchmark fungierenden Leitbegriff der *„Inklusion"* gearbeitet werden. Natürlich stellt dies primär ab auf die Erziehungs- und Sozialisationskompensationsfunktion der Schule und man mag die dahinter liegenden Prozesse einer Auflösung familialer Strukturen und Prozesse beklagen und bedauern, aber angesichts der Lebenswirklichkeit und besonders angesichts des offensichtlichen Selektionscharakters des deutschen Bildungssystems erscheint hier eine korrigierende Ausgestaltung der Schulstrukturen in Richtung auf mehr Ganztägigkeit durchaus begründbar. Systematisch korrekt wäre an dieser Stelle allerdings eine grundsätzliche Debatte über das Spannungsfeld Freiwilligkeit versus Pflicht. Es gibt gute Argumente für eine flächendeckende Implementierung der „echten" Ganztagsschule gerade auch vor dem Hintergrund der sozial hochselektiven Effekte bei freiwilliger Ausgestaltung des Angebots und der in Deutschland nicht zu unterschätzenden Gefahr, dass die Frage Ganztagsschule ja oder nein zu einem (im Sinne von Bourdieu) Distinktionsmerkmal der Mittelschichten wird, wenn die Ganztagsschule das Etikett einer Schulform für Migranten- und sonstige „Problem"kinder bekommt. Allerdings – man muss angesichts der Erfahrungen in der Vergangenheit kein Pessimist sein, um die Einschätzung zu vertreten, dass eine solche eigentlich notwendige Systemdiskussion auf absehbare Zeit in Deutschland nicht zu führen sein wird. Insofern stellt sich tatsächlich die Aufgabe einer sukzessiven Umsetzung des Ausbaus der Ganztagsschulen unter Berücksichtigung des Faktors soziale Selektivität der Schulwahl. Praktisch bedeutet dies die Aufgabe einer positiven Platzierung der Ganztagsschule im Wettbewerb der Schulformen und eine damit verbundene Hervorhebung der zusätzlichen Nutzen, die mit der zusätzlichen Zeit generiert werden können.
– Eine sozialökonomisch fundierte Argumentation pro Ganztagsschule kann abgeleitet werden aus der Bezugnahme auf *Chancengleichheit* als eigenständige und eben auch ökonomisch relevante Kategorie. Die Förderung der Chancengleichheit dient aus volkswirtschaftlicher Sicht vor allem der Risikodiversifikation in dem Sinne, dass ein möglichst breites Wissensfundament anzustreben ist, um die Risiken einer gesellschaftlichen Fehlentwicklung möglichst niedrig zu

halten. Daraus resultiert die Förderung nach möglichst vielfältigen Bildungsangeboten (vor allem auch der Aspekt der Durchlässigkeit dieser Angebote) sowie eine möglichst frühzeitige und dann intensive Förderung, um alle Bildungspotenziale auszuschöpfen (vgl. hierzu am Beispiel der vorschulischen Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur Sell 2003). Aber: Ein zentrales Problem der Förderung von Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem heute ist Zeitmangel. Dieser Zeitmangel im gegebenen System führt nun – vor allem mit Blick auf die bildungsfernen Schichten – zu einem „doppelten Matthäus-Effekt". Mit diesem Begriff sollen zwei zentrale Selektionseffekte, die aus dem Zeitmangel entstehen, plakativ zusammengefasst werden. Der Begriff „Matthäus-Effekt" geht zurück auf Matthäus 13, Vers 12: „Denn wer da hat, dem wird gegeben auf dass er die Fülle habe, wer aber nicht hat, dem wird auch genommen, was er hat." Im gegebenem System lassen sich zwei Selektionseffekte diagnostizieren: Zum einen hinsichtlich der Lerninhalte. Faktisch kommt es angesichts des engen Zeitkorsetts in Verbindung mit einer fortschreitenden curricularen Aufladung zu einer Privatisierung durch Externalisierung in die Familien. Vereinfachend kann man sich dies am Beispiel der Hausaufgaben verdeutlichen, die in die Familien aus dem Schulsystem zurückverlagert werden – in der Hoffnung, dass es sich um „ordentliche" Familienstrukturen handelt, die diese Aufgabe auch ausfüllen. Wenn aber nicht, dann geht dies letztendlich auf Kosten der Kinder und Jugendlichen. Potenziert wird diese Privatisierung von originären Aufgaben der Schulen dann noch durch die zunehmende marktförmige Ausdifferenzierung von Nachhilfe, die aber gerade nicht von den Kindern und Jugendlichen aus den eher bildungsfernen Schichten in Anspruch genommen wird, sondern von den Haushalten aus den mittleren und höheren Einkommensgruppen, die damit die individuelle Positionierung der eigenen Kinder in der Notenhierarchie optimieren wollen. Folgeauswertungen aus der Pisa-Studie haben belegen können, dass Ganztagsschulen im internationalen Vergleich zu einer deutlich höheren Lesekompetenz vor allem bei Kindern aus bildungsfernen Familien führen als Halbtagsschulen (Plünnecke 2003, 32). Der zweite Selektionseffekt durch den Zeitmangel bezieht sich auf den Bereich Erziehung und Sozialisation und manifestiert sich in diversen Formen der Unter- und Fehlsozialisation der Kinder und Jugendlichen, die sich selbst überlassen bleiben. Hier liegt eine der wichtigsten Quellen für später im Gesamtsystem anfallende enorme Kosten, z.B. im Jugendhilfebereich oder bei den Reparaturkosten im Ausbildungssystem. Die hier angesprochene Unter- und Fehlsozialisation kann man an dem folgenden Beispiel verdeutlichen: Etwa die Hälfte der 13- bis 15-Jährigen verfügt nach neueren empirischen Erhebungen über einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer. Selbst bei den 6-Jährigen sind es schon 25 %. Auffallend sind hier die West-Ost-Unterschiede: In den neuen Bundesländern sind von den 6- bis 13-Jährigen 55 % bereits stolze Besitzer eines eigenen

Fernsehers in ihren Zimmern gegenüber 28 % inWestdeutschland. Die neueren Studien zur Mediennutzung können nun zeigen, dass sich durch die Verfügbarkeit über den eigenen Fernseher zunächst einmal die tägliche Fernsehdauer um etwa eine Stunde erhöht – werktags von zweieinhalb auf etwa dreieinhalb Stunden und an Wochenenden auf vier bis fünf Stunden. Diese Kinder verbringen damit bei uns pro Jahr mehr Zeit vor dem Fernseher als im Schulunterricht. Zu beachten ist: an 135 Tagen des Jahres haben sie schulfrei und außerdem gehen die meisten nur halbtags zur Schule. Die 135 Tage, an denen man früh morgens ausschlafen kann, haben im Übrigen eine weitere Konsequenz. Vor allem die Jungen nutzen die Abende vorher dazu, bis weit in die Nacht hinein ohne Überwachung der Eltern das anzuschauen, auf was sie scharf sind – auf Filme nämlich, die von Experten des Jugendschutzes als jugendgefährdend eingestuft wurden und deswegen erst nach elf Uhr gesendet werden dürfen. Aktuelle Befragungen haben erbracht, dass inzwischen 56 % der 12- bis 17-jährigen Jungen häufig solche Filme anschauen. Von den Mädchen sind es nur 25 %. Und das ist noch nicht alles. Die Jungen dominieren auch bei den Vielsehern. Hinzu kommt, dass zwei Drittel der Jungen regelmäßig Computerspiele nutzt, die wegen ihres jugendgefährdenden Inhalts für unter 18-Jährige verboten sind. Auch hier sind die Mädchen nur mit 14 % dabei. Nimmt man alle drei Aspekte zusammen, so scheint es gerechtfertigt, davon zu sprechen, dass mindestens ein Fünftel der männlichen 12- bis 17-Jährigen in einen Zustand der „Medienverwahrlosung“ geraten ist. In ihrer Freizeitbeschäftigung dominiert das Anschauen von Gewalt- und Actionfilmen sowie die Nutzung von PC-Spielen mit jugendgefährdendem Inhalt. Angesichts dieser Erkenntnisse und der oben dargestellten Daten zum Medienkonsum der Jungen kann es nicht verwundern, was sich aus den Schulstatistiken der letzten zehn Jahre ablesen lässt: Die Schulleistungen der Jungen werden immer schlechter. So dominierten vor zehn Jahren bei den Schulabbrechern noch die Mädchen mit 52 zu 48. 2002 lagen dagegen die Jungen mit 64 zu 36 vorn. Im Osten ist das Verhältnis sogar 66 Jungen zu 34 Mädchen. Dabei fällt auf, dass der Anteil der Schulabbrecher an allen Schulabgängern hier mit 12 % deutlich über der Vergleichsquote von 8 % im Westen liegt, während bei den Abiturienten die ostdeutschen Mädchen noch klarer dominieren als im Westen (57 bzw. 52 %). Auch beim Sitzenbleiben bilden neuerdings die Jungen mit 60 zu 40 klar die Mehrheit. Zudem liegen heute bundesweit die Schulnoten der männlichen Gymnasiasten um fast 0,4 Notenpunkte hinter denen der Mädchen zurück. Zwischen dem exzessiven Konsum von Gewaltfilmen und der Jugenddelinquenz gibt es offenbar noch einen anderen Zusammenhang. Die Befunde aus neueren Untersuchungen sprechen dafür, dass sich bei einer kleinen Risikogruppe von 5 bis 10 % der männlichen Jugendlichen solche Filme unmittelbar auf ihre persönliche Gewaltbereitschaft auswirken. Bei diesen Jugendlichen, die auf Grund von familiären

und sozialen Belastungsfaktoren (also zum Beispiel innerfamiliärer Gewalt, emotionale Vernachlässigung oder Schulversagen) als besonders gefährdet einzustufen sind, können exzessive Gewaltszenen direkt als Identifikations- und Handlungsmuster fungieren (Pfeiffer 2003).

5. Ganztägigkeit – vielleicht der 2. vor dem 1. Schritt? Strategische Ziele moderner Bildung und Betreuung

Aus der vorliegenden Literatur lassen sich folgende strategische Eckpunkte ableiten:

– „Auf den Anfang kommt es an" oder „Früh investieren statt später reparieren": Wir brauchen eine deutliche Umkehrung der bisherigen Prioritätensetzung im Bildungssystem dahingehend, dass der Elementar- und Primarbereich am Anfang und im Mittelpunkt einer Investitionsoffensive stehen sollte. Hierzu gehört die sukzessive faktische Überführung der Kindertagesstätten in ein vorschulisches Bildungssystem. Einstiegspunkt wäre die Einrichtung eines „Preschool"-Jahres für die Fünfjährigen und zwar in enger Verbindung mit und an den Grundschulen (vgl. genauer Sell 2003).
– Unbedingt erforderlich wäre eine begleitende ökonomische Evaluierung des Ausbaus der Ganztagsschulen. Also nicht nur eine Analyse und Bewertung der pädagogischen Umsetzung des Ausbaus, sondern zugleich eine Untersuchung der Nutzen (z.B. durch eine höhere Erwerbsbeteiligung der Mütter und den damit verbundenen Mehreinnahmen im Steuer- und Sozialversicherungssystem). Der Ausbau der Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz würde sich hier gleichsam idealtypisch als Untersuchungsfeld anbieten. Es wird von entscheidender strategischer Bedeutung für die Befürworter eines Ausbaus ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote sein, auf die dominante und eindimensionale Kostenverengung in der politischen Debatte reagieren zu können.
– Wenn die eigentlich erforderliche grundsätzliche Weichenstellung in Richtung auf Ganztagsschule als Regelversorgungsstruktur auf Grund des erwähnten Spannungsfeldes von Freiwilligkeit und Pflicht derzeit und mittelfristig politisch nicht durchsetzbar erscheint, dann muss die Herausstellung der punktuellen Zusatzversorgung durch Ganztagsschulen vor allem über den Qualitätsaspekt der dort realisierten pädagogischen und einen Zusatznutzen stiftenden Konzepte laufen, auch um zu verhindern, dass der Besuch einer Ganztagsschule einen stigmatisierenden Charakter bekommt, was fatal wäre für die weitere Ausdifferenzierung dieser Schulform und sie letztendlich marginalisieren würde.
– Zugleich gilt es, über den „klassischen" Ganztagsbegriff hinauszudenken und internationale Entwicklungen und Diskussionen aufzugreifen wie die „after school"-Programme in den USA oder die Öffnung der Schulen bis in die Abendstunden und an den Wochenenden in den Niederlanden.

6. Abschluss: Kann man das eigentlich alles bezahlen?

Das ist die wohl wichtigste Frage. Einer der zentralen Vorbehalte gegenüber der flächendeckenden Einführung der Ganztagsschule sind die damit verbundenen Kosten. Nach einer Berechnung des Instituts der Deutschen Wirtschaft würde eine ganztägige Unterrichtsversorgung aller Klassen der Stufen 5 bis 10 jährlich Mehrkosten in Höhe von rund 4,9 Milliarden Euro verursachen – und dies ist eine absolute Untergrenze, da die Gebäudeinvestitionen, die Kosten für Schulpsychologen und Sozialarbeiter sowie das erforderliche zusätzliche Servicepersonal in den Mensen und Cafeterien nicht berücksichtigt sind. Allerdings handelt es sich bei den 4,9 Milliarden Euro um die Bruttokosten – nicht gegengerechnet sind die Einsparungen, die z.B. durch Vermeidung von Kosten an anderer Stelle erzielt werden können. Nur ein Beispiel: Allein die in Deutschland sehr beliebte „Ehrenrunde" kostet jährlich rund 1,3 Milliarden Euro (Nink 2004). Erweitert man die Perspektive der Ganztägigkeit auf alle Kinder zwischen 0 und 16 Jahre, dann ergäbe sich nach Berechnungen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) für ein flächendeckendes und hochwertiges Betreuungsangebot ein Betrag von etwa 23 Milliarden Euro pro Jahr (brutto). Auch bei einer korrekten Kosten-Nutzen-Rechnung würden erhebliche zusätzliche Kosten zumindest kurz- und mittelfristig auf die öffentlichen Haushalte zukommen.

Sind Bruttokosten von 23 Milliarden Euro viel Geld? Dieser Summe entspricht z.B. das Volumen des gegenwärtigen Ehegattensplittings. Oder: Nach Angaben des rheinland-pfälzischen Finanzministeriums werden allein in diesem Jahr 17,6 Milliarden Euro Mehrwertsteuereinnahmen durch Umsatzsteuerbetrug verloren gehen, was man durch eine Änderung im Steuersystem vermeiden könnte. Es wäre eine eigene, aber durchaus spannende Debatte, zusätzliche Finanzierungsquellen zu erschließen. Eine wesentliche Voraussetzung für diese Diskussion wäre aber, die Ausgaben für Bildung und Betreuung endlich als investive Ausgaben nicht nur anzuerkennen, sondern aus den strangulierenden Kriterien des europäischen Stabilitätspaktes zu befreien. Solange die Ausgaben der öffentlichen Hand für Bildung und Betreuung differenzierungslos zu den staatlichen Konsumausgaben gezählt werden, solange wird es keinen finanziellen Spielraum für die anstehenden Umbaumaßnahmen geben.

Literatur

Avenarius, H. et al. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen

Becker, R. (1998): Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, S. 133-150

Maier, H. (1994): Bildungsökonomie. Stuttgart

Nink, K. (2004): Investition Bildung: Ganztags können Kinder besser lernen. In: Financial Times Deutschland, 17.2.2004

Pfeiffer, C. (2003): Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz? Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, September 2003, www.kfn.de/medienverwahrlosung.pdf

Plünnecke, A. (2003): Bildungsreform in Deutschland. Eine Positionsbestimmung aus bildungsökonomischer Sicht. Köln

Radisch, F./Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung

Sell, S. (2002): „Bedarfsorientierte“ Modernisierung der Kinderbetreuungsinfrastruktur in Deutschland. In: WSI-Mitteilungen, H. 3, S. 147-153

Sell, S. (2003): Educare: Der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer und schulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 206-223

Weiß, M. (Hrsg.) (2000): Bildungsökonomie und neue Steuerung. Frankfurt/M.