

Allemann-Ghionda, Cristina

Ganztagsschule im internationalen Vergleich - von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie?

Hansel, Toni [Hrsg.]: Ganztagsschule. Halbe Sache - großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim : Centaurus 2005, S. 199-223. - (Schulpädagogik; 7)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Allemann-Ghionda, Cristina: Ganztagsschule im internationalen Vergleich - von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie? - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: Ganztagsschule. Halbe Sache - großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim : Centaurus 2005, S. 199-223 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30362

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

GANZTAGSSCHULE. HALBE SACHE – GROßER WURF?

**Schulpädagogische Betrachtung eines
bildungspolitischen Investitionsprogramms**

Toni Hansel (Hg.)



**Centaurus Verlag
Herbolzheim 2005**

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0614-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2005

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Hinterzarten
Satz: Vorlage des Herausgebers
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	7
2	Grußwort des Dekans der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Sucharowski	
	Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms	11
2.1	Literatur	13
3	Eröffnung des Symposiums durch den Studiendekan der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Nieke	
	Ganztagsschule als Bestandteil von Ganztagsbildung	14
3.1	Literatur	18

Perspektiven einer revitalisierten Reformidee

4	Toni Hansel	
	Ganztagsschule – Angebot für eine Optimierung von Unterrichtsversorgung und Unterrichtsqualität	20
4.1	Vorbemerkung	20
4.2	Ganztagsschule - nicht Erweiterung, sondern Vertiefung des Schulzweckes	23
4.3	Voraussetzungen für die Einrichtung von Ganztagschulen	25
4.4	Schulpädagogische Gestaltungsgrundsätze der Ganztagschule	26
4.5	Fazit	29
4.6	Literatur	32

5	Harald Ludwig	
	Ganztagsschule und Reformpädagogik	33
5.1	Reformpädagogik ohne Bedeutung für eine moderne Ganztagsziehung?	34
5.2	Beiträge der deutschen Reformpädagogik zu Konzeption und Realisierung moderner Formen der Ganztagschule	39
5.2.1	Die Bedeutung der deutschen Landerziehungsheime	39
5.2.2	Die Bedeutung der Wald- und Freiluftschulbewegung	43
5.2.3	Die Bedeutung der Arbeitsschulbewegung	48
5.2.4	Die Bedeutung der Schulpädagogik Herman Nohls	50
5.3	Reformpädagogisch gestaltete Ganztagschule als Schule der Zukunft?	52

Ganztagsschule und gesellschaftliche Vernetzung

6	Thomas Coelen	
	Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis	56
6.1	Zur Idee hinter dem Begriff ,Ganztagsbildung	57
6.2	Unterscheidung von Ganztagschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung	58
6.3	Anknüpfungen an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe	61
6.4	Zwischenbetrachtung: Bildung 2030	69
6.5	Ganztagsbildung zwischen System und Lebenswelt	70
6.6	Offene Fragen und Perspektiven für die weitere Forschung	80
6.7	Literatur	81
7	Stefan Küpper	
	Die Bedeutung der Ganztagschule für den Wirtschaftsstandort Deutschland	86

Ganztagsschule als bildungspolitische Option

8	Michael Becker/Ute Debold	
	Entwicklungsschub für Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern als landespolitische Aufgabe nach PISA	102
8.1	Einleitung	102
8.2	Die Ganztagsschule in gebundener Form	104
8.3	Das Evaluierungsprogramm Mecklenburg-Vorpommern	107
8.4	Probleme, Notwendigkeiten und Möglichkeiten dieser Schulform	108
8.5	Ziele und Kriterien der pädagogischen Konzepte	112
8.6	Grundpositionen der Unterrichtsgestaltung an Ganztagsschulen	114
8.7	Resümee	117
9	Jörg-Dieter Gauger	
	Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Opportunität und schulpädagogischer Konzeptlosigkeit	119
9.1	Zur Spannung zwischen Schulpädagogik und Bildungspolitik	119
9.2	Bildungspolitik ohne Profil	120
9.3	Wie man eine schulpolitische Debatte inszeniert	121
9.3.1	Die positive Etablierung des Begriffs/Themas „Ganztagsschule“ in Medien und Öffentlichkeit	123
9.3.2	Plausible Argumente finden	129
9.3.3	Der Jubelchor	137
9.4	Finanzielle Anreize	138
9.5	Permanente Erfolgsmeldung	140

Neue Wege aus dem schulpraktischen Reformstau?

10	Angela Schulz	
	Ganztagsschulen und die richtige Antwort auf PISA: Ein Erfahrungsbericht	146
11	Bernd Ostermeyer	
	Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung auf dem Prüfstand schulpraktischen Alltagshandelns	152
11.1	Jugend und Schule in veränderter Gesellschaft	152
11.2	Was kann und was soll Schule leisten?	154
11.3	Ganztagsschulen und Ganztagsbetreuung realistisch betrachtet	157
11.4	Zum Umgang mit dem 'Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung im schulischen Alltag'	161
12	Eckhardt Preuß	
	Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule/Schule im Blick auf die Ganztagschule	164
12.1	Vorbemerkung zur Problematik und Inhalt des Themas	164
12.2	Die Welt der Kinder heute als Herausforderung für die Neugestaltung von Schule (Halbtags-Ganztagsschule) und Unterricht im Blick auf den Baustein „Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung“	166
12.3	Pädagogisches Sehen und „pädagogisches Verstehen“ (W. Klafki) - kritische Anmerkungen zu den alten und neuen Grundschulrichtlinien von NRW 1985 und 2003	168
12.3.1	Zentrale Aussagen der Richtlinien von 1985 anhand der „doppelten Reckstange“	169
12.3.2	Zentrale Aussagen der Richtlinien 2003 anhand einer „normierten“ Reckstange“	170
12.4	Fünf grundlegende Ziele der Leistungserziehung in Korrespondenz zu den fünf Tätigkeiten des Kindes	173
12.5	Leisten als Prozess und als anforderungsbezogenes Ergebnis	175

12.6	Pädagogische Leistungsbeurteilung im Sinne und in der Ausgestaltung von Lernentwicklungsberichten	177
12.7	Literatur	179

Kulturelle Netzwerke und schulische Verantwortung

13 Eckart Pankoke

	„Offene Ganztagsschule“ und „Kulturen der Verantwortung“. Netzwerke und Lernprozesse schulischer Selbststeuerung	182
13.1	Schul-Geschichte(n)	182
13.2	Neue Perspektiven und Horizonte	184
13.3	Selbstgestaltung neuer Zeiten und Räume	185
13.4	Projekt-Partnerschaften	187
13.5	Außerschulische Kooperations-Partner	187
13.6	Entwicklungs-Strategien der Schulreform	190
13.7	Selbständigkeit und Selbststeuerung der Organisations- und Relationsentwicklung	191
13.8	Offene Schule und aktive Öffentlichkeit	195
13.9	(Inter-)kulturelle Netzwerke und Lernprozesse	196
13.10	Bilanz und Perspektive	197

14 Cristina Allemann-Ghionda

	Ganztagsschule internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie?	199
14.1	Einleitung	199
14.2	Das internationale Panorama	200
14.2.1	Zur Entstehung der Volksschule für die Massen	200
14.2.2	Ganztagsschule in Europa (Länderauswahl)	202
14.2.3	Bedingungen und Organisation der vorschulischen Erziehung	203
14.3	Frankreich: Die Ganztagsschule als historisch gewachsenes, politisches, überparteiliches Konzept	205
14.3.1	Das Vermächtnis der Französischen Revolution	205
14.3.2	Ab dem dritten Lebensjahr ganztags in der Schule	207

14.3.3	Erwerbstätige Mütter – akzeptiert	209
14.3.4	Vorschulerziehung und Chancengleichheit	209
14.3.5	Täglicher Ablauf und staatliche Aufsicht	210
14.3.6	Kommentar	211
14.4	Pädagogische Argumente – kulturell gebunden oder transnational?	212
14.4.1	Politische und soziale Argumente, psychologische und pädagogische Theorien	212
14.4.2	Die Ganztagsschule in Italien	214
14.4.3	Ganztagsschule in der Schweiz	216
14.4.4	Ganztagsschule in Russland	217
14.5	Schluss	219
14.6	Literatur	222
15	Toni Hansel	
	Was leistet Ganztagsschule?	224
15.1	Vorbemerkung	224
15.2	Modellalternativen ganztagsschulischer Förderung	226
15.3	Welche Erwartungen verbinden sich mit der Einrichtung von Ganztagsschulen?	229
15.4	Wachsender Konsens	232
15.5	Was leistet die Ganztagsschule, was die Halbtagschule nicht leisten kann?	235
15.6	Fazit	248
15.7	Literatur	248
16	Autorenspiegel	250
17	Namensregister	253

14 Ganztagschule im internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie?

14.1 Einleitung

In internationalen Handbüchern und Enzyklopädien der Erziehungswissenschaft, die in englischer Sprache verfasst sind, sucht man vergebens das Stichwort „Ganztagschule“. Der Grund ist einfach: In den meisten Bildungssystemen der Welt ist die Ganztagschule die Regel. Daher besteht kein Grund, das Merkmal der Ganztägigkeit ausdrücklich zu erwähnen, und es gibt folgerichtig keine Forschung dazu. Dafür ist es relativ einfach, Informationen über Ganztagsangebote im Vorschulbereich zu erhalten. Eine Internet-Recherche unter dem Stichwort „Full day“ hat 25 neuere Dokumente zum Thema ganztägige Vorschulerziehung ergeben, jedoch kein Dokument zu „*Full day school*“. Die verschiedenen Ausgestaltungen der Ganztagschule und die zugrunde liegenden Philosophien und Argumente lassen sich aus den allgemeinen Beschreibungen der Bildungssysteme herausfiltern.

In diesem Beitrag werde ich in einem ersten Schritt ein allgemeines Panorama der Verbreitung des Ganztagsmodells im Primar- und Sekundarbereich zeichnen. Sodann werde ich in einem zweiten Schritt exemplarisch auf das französische Bildungssystem eingehen, das für eine vornehmlich politische Genese des Ganztagsmodells repräsentativ ist. Schließlich werde ich in einem dritten Schritt die pädagogischen Argumente darlegen, die im internationalen Vergleich zugunsten der Ganztagschule

angeführt wurden und werden; dabei stütze ich mich vor allem auf Studien über das italienische, das schweizerische und das russische Bildungssystem mit Seitenblicken nach Schweden, England und Kanada.

14.2 Das internationale Panorama

14.2.1 Zur Entstehung der Volksschule für die Massen

Die Volksschule für die Massen ist in den meisten Ländern im Verlauf des neunzehnten Jahrhunderts entstanden und flächendeckend institutionalisiert worden. Einige Länder und Regionen kennen bereits seit dem 17. Jahrhundert Formen der institutionalisierten Bildung und Erziehung, etwa die Vereinigten Staaten und manche europäische Regionen (BOLI und RAMÍREZ, 1992). Preußen war in Europa der Vorreiter, der in mancher Hinsicht viele Bildungssysteme der Welt prägte. In den folgenden Jahrzehnten stand das Thema der wöchentlichen Belastung immer wieder zur Diskussion. Im Gymnasiallehrplan von Johannes SCHULZE von 1837 wird eine wöchentliche Unterrichtszeit von 32 Stunden verteidigt. Dazu heißt es argumentativ:

„Für diese (für Gymnasiasten) sind nach vieljähriger Erfahrung und nach dem Urtheile von Aerzten täglich vier Lehrstunden des Vormittags, und an vier Tagen der Woche zwei Stunden des Nachmittags nicht zu viel, zumal da in allen Gymnasien nach der zweiten Stunde des Vormittags und nach der ersten Stunde des Nachmittags den Schülern eine viertelstündige Erholung im Freien gegönnt wird, zwischen jeder der übrigen Lehrstunden eine Pause von wenigstens fünf Minuten erlaubt ist, und zwischen dem vor- und nachmittäglichen Unterrichte eine grössere Pause von zwei Stunden eintritt, welche in der Regel nicht zu Geistesarbeiten verwandt wird. Ferner gewähren die zwei freien Nachmittage, die Sonntage und die verschiedenen Hauptferien, welche etwa den sechsten Theil des Jahres einnehmen, kleinere und grössere Ruhepunkte, und lassen den Schülern zur Abspannung des

Geistes und zur Uebung des Körpers Zeit genug übrig“ (Der Minister der Geistlichen-, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, 1837).

Ab Mitte des neunzehnten Jahrhunderts setzte sich auf deutschem Gebiet zunehmend der Halbtagsunterricht durch (GOTTSCHALL und HAGEMANN, 2002). Um diese Wende zu untermauern, führen die jeweiligen Minister je nach politischer Wetterlage so unterschiedliche Argumente an wie die Berücksichtigung der Kinderarbeit, die Bedeutung der Erziehung durch die Mutter und die Begründung, durch zuviel Unterricht würden Knaben wehruntauglich (MICHAEL und SCHEPP, 1993).

In England wurde die allgemeine Schulpflicht im Jahre 1870 mit der Verabschiedung des *Forster Act* eingeführt. Damit sollte eine ausreichende Zahl von Primarschulen im ganzen Land eingerichtet werden, um allen Kindern von 5 bis 13 Jahren eine erste Grundbildung zu vermitteln. Die Schulpflicht diente unter anderem dem Kampf gegen die Kindererwerbstätigkeit auf dem Lande und in Fabriken. Ab 1920 war in England der ganztägige Unterricht Pflicht. Das ursprünglich dreigliedrige Bildungssystem wurde 1965 in die *comprehensive school* (Gesamtschule) überführt. Heute sind neunzig Prozent aller Sekundarschulen im Vereinigten Königreich integrierte Gesamtschulen. Für alle Schulen gilt, dass der Unterricht ganztags erteilt wird. Mittagessen und Schulmilch sind in der Schule erhältlich, bedürftige Kinder erhalten sie unentgeltlich.

Die Entstehungsgeschichte der Schulpflicht in England ist paradigmatisch für viele andere Bildungssysteme namentlich in der gesamten angelsächsischen Welt sowie in den ehemaligen asiatischen und afrikanischen Kolonien. In den Vereinigten Staaten wurde die Schule von Anfang an als ganztägige Organisation konzipiert. Während der industriellen Revolution war das Motiv der Vermeidung von Kinderarbeit leitend, danach spielten pädagogische Konzepte und psychologische Erkenntnisse eine größere Rolle.

14.2.2 Ganztagsschule in Europa (Länderauswahl)

Die folgende Tabelle zeigt die aktuelle Situation der Ganztagsschule in Europa:

Tabelle 1: Die Ganztagsschule in Europa (Länderauswahl)

	Vor- und Nachmittagsunterricht	Anmerkungen
Belgien	Ja	Betreuung außerhalb des Unterrichts vorhanden, wird von Eltern initiiert und finanziert.
Dänemark	Ja	Unregelmäßiger Unterrichtsschluss, insbesondere in den ersten Schuljahren um die Mittagszeit. Durch Betreuung der Kinder auch nachmittags unter Beteiligung der Einrichtung der Jugendhilfe.
Spanien	Ja	In den Sommermonaten oft nur Vormittagsunterricht; durchgehende Betreuung teilweise.
Frankreich	Ja	Vorgeschriebener Unterrichtsumfang; Mittwoch oder Donnerstag unterrichtsfrei. Kaum außerunterrichtliche Schulaktivitäten.
Irland	Ja	Kein Mittagessen.
Luxemburg	Ja	Unterricht vormittags und an drei Nachmittagen; Übermittagsbetreuung allenfalls im Sekundarbereich.
Niederlande	Ja	Staatliche Rahmenvorgaben lassen seit den 80er Jahren vielfältige Lösungen zu; die traditionelle Ganztagsschule wurde fast überall in irgendeiner Form beibehalten.
Finnland	Ja	
Schweden	Ja	Durchgehende Betreuung der Kinder auch nachmittags unter Beteiligung der Einrichtungen der Jugendhilfe.
Vereinigtes Königreich	Ja	Vor- und Nachmittagsunterricht gesetzlich vorgeschrieben, Ausnahme: Schottland. Bei der zeitlichen und inhaltlichen Gestaltung haben die Schulen weitreichende Autonomie. Dadurch eine Fülle außerunterrichtlicher Schulaktivitäten.
Island	Ja	
Norwegen	Ja	Durchgehende Betreuung der Kinder auch nachmittags unter Beteiligung der Einrichtungen der Jugendhilfe.
Italien	Teils	Das Grundschulgesetz von 1990 ermöglicht Ganz- oder Halbtagschulen mit vielfältigen Varianten. Ganztagschulen sind „offene Ganztagschulen“. Die Teilnahme an zusätzlichen Angeboten (nachmittags) steht den Kindern frei.
Portugal	Teils	Halb- und Ganztagschulen nebeneinander. Wegen Raumnot kann der Unterricht oftmals allerdings nicht vor- und nachmittags erteilt werden, sondern im Wechsel der Schulklassen schichtweise.
Griechenland	Nein	Halbtagschule im Schichtwechsel.
Österreich	Nein	
Deutschland	Nein	Im Zusammenhang der Frauenerwerbstätigkeit zunehmende außerunterrichtliche Betreuungsangebote; Reformbestrebungen pro Ganztagschule sind im Gange.

Quellen: (DÖBERT, HÖRNER, KOPP und MITTER, 2002); (EURYDICE, 1994); für die Ganztagschule in Deutschland siehe unter anderen: OTTWEILER, 2003; LUDWIG, 2003.

14.2.3 Bedingungen und Organisation der vorschulischen Erziehung

Die ganztägige Organisation sowie die frühe Einschulung (mit fünf Jahren, in Nordirland mit vier Jahren) entspringt der Einstellung, wonach Kinder möglichst früh in einer Gruppe und in einem institutionellen Rahmen sozialisiert werden sollen. Diese Palette von Motiven wirkt sich auf die Organisation der vorschulischen Erziehung aus. Eine neuere Studie der OECD zeigt die Organisation der vorschulischen Erziehung in ausgewählten Ländern. Danach wird in den angelsächsischen sowie in den skandinavischen Ländern, in den Niederlanden, in der Tschechischen Republik, aber andererseits auch Italien, Spanien und Portugal der vorschulischen Erziehung eine wichtige Bedeutung beimessen. Die folgende Tabelle zeigt, in welchem organisatorischen Rahmen die vorschulische Erziehung angeboten wird.

Tabelle 2: Terms and organisation of main forms of ECEC provision

Country	Name of provision	Setting	Ages served	Opening hours*	Administrative auspice (national)	Locus of policymaking	Compulsory school age
AUS	Long day care	Centre	0-5	Full-time	Social welfare	Commonwealth	6
	Family day care (FDC)	FDC home	0-5				
	Pre-school	School/centre	4-5	Part-time	Education	State/Territories	
BEL(FL)	<i>Kinderopvang</i>	Centre	0-3	Full-time	Social welfare	Community	6
	<i>Diensten voor opvanggezinnen (DOGs)</i>	FDC home	0-3				
	<i>Kluterschool</i>	School	2.5-6	Part-time	Education		
BEL(FR)	<i>Crèche</i>	Centre	0-3	Full-time	Social welfare	Community	6
	<i>Gardiennne encastrée</i>	FDC home	0-3				
	<i>École maternelle</i>	School	2.5-6	Part-time	Education		
CZE	<i>Crèche</i>	Centre	0-3	Full-time	Health/welfare	Local	6
	<i>Materská škola</i>	School	3-6	Full-time	Education	National and local	
DNK	<i>Udgæstuer</i>	Centre	0.5-3	Full-time	Social welfare	National and local (primarily)	7
	<i>Aldersintegrerede Børnehaver</i>	Centre	0.5-6+				
	<i>Dagplejer</i>	FDC home	3-6				
			0.5-3				
	<i>Børnehaveklaser</i>	School	5/6-7	Part-time	Education		
FIN	<i>Päivähoito</i>	Centre	0-7	Full-time	Social welfare	National and local	7
	<i>Perhepäivähoito</i>	FDC home	0-7				
	<i>6-vuotiaiden esiopetus</i>	Centre/school	6-7	Part-time	Education		
ITA	<i>Asilo nido</i>	Centre	0-3	Full-time	Health/welfare	Local	6
	<i>Scuola materna</i>	School	3-6	Varies	Education	National	
NLD	<i>Kinderopvang</i>	Centre	0-4	Full-time	Social welfare	National and local (primarily)	5
	<i>Gastouderopvang</i>	FDC home	0-4	Part-time			
	<i>Peuterspeelzalen</i>		2-4				
	<i>Basischool</i>	School	4+	Part-time	Education		
NOR	<i>Børnehage</i>	Centre	0-6	Full-time (and Part-time)	Children and Family Affairs	National and local	6
	<i>Familiebarnehage</i>	FDC home	0-6				
PRT	<i>Creche</i>	Centre	0-3	Full-time	Social welfare	Regional and local	6
	<i>Creche familiar</i>	FDC home	0-3				
	<i>Jardim de infancia</i>	Centre/school	3-6	Full-time (varies)	Education/Social welfare	National	
SWE	<i>Förskola</i>	Centre	0-6	Full-time	Education	National and local (primarily)	7
	<i>Familiedaghem</i>	FDC home	0-6	Full-time			
	<i>Förskoleklass</i>	School	6-7	Part-time			
UKM	Day nursery	Centre	0-5	Part-time	Education	National and local	5 in Great Britain and 4 in Northern Ireland
	Nursery class/school	School	3-5	Part-time			
	Pre-school playgroup	Centre	2-5	Part-time (varies)			
	Childminder	FDC home	0-5	Full-time			
	Reception class (not in Scotland)	School	4-5	Full-time			
USA	Child care centre	Centre	0-5	Full-time	Social welfare	State	5-7 (varies by state)
	Family child care	FDC home	0-5	Full-time		State	
	Head Start	Centre	4-5	Part-time (varies)		National and local	
	Pre-kindergarten	School/centre	4-5	Part-time (varies)	Education	State	
	Kindergarten	School	5-6	Part-time (varies)		State	

Aus: OECD (2001).

In dieser Tabelle fehlt Frankreich, das jedoch die vorschulische Erziehung (ab zwei Jahren) stark favorisiert, wie wir später sehen werden.

Die frühe Einschulung wird in manchen Bildungssystemen in einem gleitenden Modell mit der vorschulischen Erziehung verknüpft, wie ich das bei einem Schulbesuch in Bath (England) im Jahre 2002 beobachten konnte. In anderen Ländern existiert eine „Basisschule“ für die Altersgruppe von vier bis acht Jahren, oder es wird versucht, eine solche einzuführen – so im Kanton Zürich, wo das Modell im Jahre 2002 per Volksabstimmung verworfen wurde.

14.3 Frankreich: Die Ganztagschule als historisch gewachsenes, politisches, überparteiliches Konzept

14.3.1 Das Vermächtnis der Französischen Revolution

Ganztagschulen in Frankreich haben die längste Tradition in Europa. Die Dritte Republik führte 1882 durch ihren Bildungsminister Jules FERRY die obligatorische Grundschule als Ganztagschule ein. Es gibt in der französischen Sprache kein Wort für „Ganztagschule“, da dies das alleinige Modell ist. Es ist kaum möglich, Franzosen zu erklären, dass und warum in anderen Bildungssystemen (zum Beispiel im deutschen und im schweizerischen) die Schule nur am Vormittag stattfindet. Die Ganztagschule ist Bestandteil und zugleich Voraussetzung von Alltagswerten und soziokulturellen Mustern, die in der Gesellschaft als „natürlich“ empfunden und kaum hinterfragt werden. Dennoch gibt es in Frankreich eine Diskussion, wobei es nicht darum geht, die Ganztagschule als solche in Frage zu stellen, sondern um die Verteilung der Unterrichtsinhalte und um die Anordnung der Schulstunden und der Schultage – den Schulrhythmus, den *rythme scolaire*.

Ganztagschule ist in Frankreich vor allem ein politisches und weniger ein pädagogisches Konzept. Es entwickelte sich aus den Abgrenzungen der Dritten Republik gegenüber dem Einfluss der katholischen Kirche auf Familie und Erziehung. Im Jahre 1881 etablierte sich das französische republikanische Bildungssystem, das auch die berufliche Ausbildung einschließt, als eine öffentliche Aufgabe.

Leitend waren die Ideen der Gleichheit und der Freiheit, der staatlichen Kontrolle, der Kostenfreiheit und des Laizismus, was nicht Feindlichkeit, sondern Neutralität gegenüber Religionen und Konfessionen bedeutet. Die Trennung von Kirche und Staat vollzog sich gesetzlich im Jahre 1904. Als Entschädigung überließ die staatliche Schule der Kirche einen freien Tag (zuerst der Donnerstag, seit 1972 der Mittwoch, gegenwärtig wahlweise der Donnerstag) für den Katechismus. Die kirchlich geführten privaten Schulen (*écoles libres*) wurden verdrängt und unter staatliche Aufsicht gestellt. Als Gegenleistung werden Privatschulen vom Staat finanziert. Die *querelle* zwischen den Anhängern einer einheitlichen Schule und den Befürwortern staatlicher subventionierter Privatschulen ist ein Dauerbrenner in der französischen Gesellschaft und zeigt, dass die Trennung von Kirche und Staat im Schulwesen für viele ein Problem ist (GROSSE, 2000). Vor diesem Hintergrund übernahm der Staat gewissermaßen pädagogische Funktionen. Dies war Teil und Fortsetzung des bildungspolitischen Programms der Französischen Revolution, wie es CONDORCET 1792 in seinem *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens* formuliert hat (DE CONDORCET, 1993). Der Staat brauchte die Schule, um den Zusammenhalt der Gesellschaft zu fördern. Die Schule trug (und trägt) durch Sprache, Rituale und Symbole zu einer Einheit der Werte bei. Noch heute nennt der Lehrplan der Grundschule die französische Flagge und die Marseillaise als zentrale Symbole und Inhalte der *éducation civique*. Nach dem Zweiten Weltkrieg sollte der Staat in seiner Rolle als Pädagoge der Nation die Aufgabe der Regulierung und Modernisierung der Wirtschaft durch eine Strategie der industriellen Erziehung wahrnehmen (ROSANVALLON, 2000). Das Schulwesen hat daher in den meisten Familien und in der Gesellschaft eine emotional sehr prägnante symbolische Aufgabe.

14.3.2 Ab dem dritten Lebensjahr ganztags in der Schule

Französische Kinder und Jugendliche besuchen heute Ganztagschulen in der Vorschule (*école maternelle*), in der fünfjährigen Grundschule (*école primaire*), in der seit 1975 einheitlichen Sekundarschule (*collège unique*) – die bis zum 16. Lebensjahr besucht wird – und auf dem Gymnasium (*lycée*) bis zum Abitur, das von fast 80 Prozent eines Jahrgangs erworben wird. Dennoch haben französische Schüler nicht mehr Schulstunden als deutsche Schüler, weil die Sommerferien länger sind. Die Franzosen haben im europäischen Vergleich die längsten Schultage und die längsten Jahresschulferien (OECD, 2002).

Die Schule beginnt mit der freiwilligen Vorschule (*école maternelle*), die ab dem abgeschlossenen dritten Lebensjahr bis zur gesetzlichen Schulpflicht (ab sechs Jahren) besucht werden kann. Falls freie Plätze vorhanden sind, ist der Besuch auch nach abgeschlossenem zweiten Lebensjahr möglich. Die *école maternelle* ist eine ganztägige Bildungseinrichtung mit schulvorbereitendem Charakter. Sie ist gebührenfrei. Eltern haben einen Rechtsanspruch auf Einschulung ihrer Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr.

Der Besuch einer *école maternelle* ist zur sozialen Norm geworden. Gegenwärtig besuchen hundert Prozent der Dreijährigen und gut ein Drittel der Zweijährigen die *école maternelle*. Im Jahr 1960 waren es zehn Prozent (OECD, 2002). Die soziale Herkunft spielt bei diesen Beteiligungsquoten nur eine geringe Rolle. Die Beteiligung der Kinder, deren Eltern intellektuelle Berufe ausüben oder in der Industrie hochqualifizierte Positionen einnehmen, ist etwas höher als die der Kinder von Arbeitern, allerdings signifikant höher als die von Bauernkindern. Der hohe Stellenwert der vorschulischen Erziehung in einer Institution ist eng verbunden mit der guten Ausbildung der Erzieherinnen. Seit 1923 dürfen nur ausgebildete Volksschullehrerinnen (*institutrices*) in der *école maternelle* unterrichten. Seit 1992 werden Lehrpersonen für die Vorschulstufe und für die Grundschule in den gleichen

universitären Institutionen, den IUFM (*Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres*) ausgebildet. Ein Teil der Ausbildung ist gemeinsam, ein Teil gestaltet sich nach differenzierten Schwerpunkten. Die beiden Kategorien von Lehrpersonen unterstehen dem Bildungsministerium – anders als in vielen anderen Ländern, wo das Personal der Kindergärten dem Arbeitsministerium oder einer analogen Behörde unterstellt ist. Auch darin zeigt sich die Zugehörigkeit der vorschulischen Erziehung zum französischen Bildungssystem, und das seit den Anfängen. Im Gesetz von 1887, das die *écoles maternelles* einführte, hieß es: „Die Vorschulen sind Einrichtungen des Grundschulwesens, in denen Kinder beiderlei Geschlechts gemeinsam versorgt werden, damit ihre körperliche, moralische und intellektuelle Entwicklung gefördert wird“ (NORVEZ 1990, 396). Der pädagogische Auftrag hat sich immer wieder dem sozialen Wandel und den Erkenntnissen der Psychologie, der Medizin und der Pädagogik angepasst. Gegenwärtig steht – vor Hygiene und Disziplinierung – der Bildungsaspekt im Vordergrund: der Erwerb von Kulturtechniken (insbesondere Sprachentwicklung), die Kommunikation sowie die Förderung der individuellen Kreativität. Kinder werden auf das Lernen in der „großen Schule“ vorbereitet, indem sie an Lernmethoden und -haltungen herangeführt werden. Die Gesellschaft erwartet heute von der *maternelle* die Herstellung der Chancengleichheit, indem darin familiäre Defizite kompensiert werden sollen. Diese Ausführungen zur vorschulischen Erziehung sind erhellend in Bezug auf die Erwartungen, welche die Gesellschaft an die Grundschule stellt. Um den pädagogischen und sozialen Auftrag der Chancengleichheit erfüllen zu können, brauchen in Frankreich sowohl die vorschulische als auch die schulische Erziehung und Bildung Strukturen und Zeitgefäße, die sich im Modell der Ganztagschule (mit Ausnahme des Mittwochs) konkretisieren.

14.3.3 Erwerbstätige Mütter – akzeptiert

Neben den pädagogischen Erwägungen wird die Rolle der Frau in der französischen Gesellschaft und im Berufsleben hervorgehoben, und zwar besonders seit den fünfziger Jahren. Mit der Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen hat auch der Besuch der *écoles maternelles* zugenommen. Französische berufstätige Frauen mit Kindern weichen nicht auf Teilzeitarbeit aus, um Beruf und Kindererziehung zu vereinbaren, sondern sie beanspruchen das öffentliche Angebot der *école maternelle* und dann der Grundschule und der folgenden Stufen. Das traditionelle Modell ist das der Vollzeitarbeit. Erst in jüngster Zeit hat Teilzeitarbeit auch in Frankreich Fuß gefasst, doch sie ist ein Mittel zur Deregulierung des Arbeitsmarktes und wird gemäss einer Studie des französischen Arbeitsministeriums nur von rund einem Drittel der in Teilzeit arbeitenden Frauen freiwillig gewählt (zit. in NORVAZ 1990, 304, Fußnote).

14.3.4 Vorschulerziehung und Chancengleichheit

Der ganztägige, flächendeckende Besuch der vorschulischen Einrichtungen hat günstige Auswirkungen auf den Schuleintritt und auf die späteren Schulleistungen, wie empirische Untersuchungen zeigen. Kinder, die eine Vorschule besuchen, bleiben in der Grundschule weniger häufig sitzen. Allerdings wird das Ziel der Chancengleichheit nur teilweise erreicht. In der Grundschule bleiben Arbeiterkinder fünfmal so häufig sitzen wie die Kinder von Kaderleuten, wobei das *tertium comparationis* der dreijährige Besuch der Vorschule ist. Eine weitere Untersuchung hat gezeigt, dass bei Einschulung mit zwei Jahren Arbeiter- und Migrantenkinder noch mehr profitieren (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2001). Vieles spricht dafür, dass ein ganztägiger Schulbesuch im frühesten Alter den Bildungserfolg fördert.

14.3.5 Täglicher Ablauf und staatliche Aufsicht

In der Schule beginnt der Unterricht um 8 Uhr (in der *maternelle* um 9 Uhr). Das Mittagessen wird zwischen 12 und 14 Uhr in der schuleigenen Kantine eingenommen. Auf religiös bedingte Diätvorschriften (kein Schweinefleisch u.ä.) wird Rücksicht genommen, wenn auch manchmal mit wenig Begeisterung seitens der Lehrpersonen, wie ich in einer eigenen Untersuchung feststellen konnte (ALLEMANN-GHIONDA 2002a, 163). Das Essen ist sehr preiswert und die Kosten sind nach dem elterlichen Einkommen differenziert. Für Familien mit sechs oder mehr Kindern ist das Essen kostenlos. Die Kantinen unterliegen strengen hygienischen Kontrollen.

Die Schule endet meist um 16 Uhr 30. In den Vor- und Grundschulen können Kinder anschließend in der Schule betreut werden. Der Staat ist für eine lückenlose Betreuung der Schüler im Schulgebäude und auch außerhalb verantwortlich. Nur Gymnasiasten dürfen während der Mittagspause das Schulgebäude verlassen, aber nur mit schriftlicher Genehmigung der Eltern. Unterricht darf nicht ausfallen – das Wort „Unterrichtsausfall“ gibt es im Französischen nicht. Für die Sicherheit der Schüler der Vor- und Grundschule außerhalb des Gebäudes sind die Schulleitung und die Kommunen verantwortlich. Schüler werden beim Verlassen der Schule beaufsichtigt – häufig durch Verkehrspolizisten. Eltern sind verpflichtet, ihre Kinder abzuholen. Der Staat gibt für den Schülertransport – falls ein weiterer Weg zurück zu legen ist – die Rahmenbedingungen vor, die Kommunen sind für die Details verantwortlich. Sie errichten Haltestellen und müssen dafür sorgen, dass in den Bussen für alle Schüler Plätze vorhanden sind. Vor- und Grundschüler müssen von einer erwachsenen Person begleitet werden.

14.3.6 Kommentar

Der freie Mittwoch (oder Donnerstag) und der belegte Samstag sind Gegenstand heftiger Diskussionen. Die bisherige Einteilung wird zunehmend in Frage gestellt, denn viele Eltern (achtzig Prozent der Haushalte) würden es vorziehen, den Samstag und den Sonntag ganz für die Familie frei zu halten und dafür am Mittwoch Unterricht zu haben. Der freie Mittwoch verlangt von den arbeitenden Müttern organisatorische Lösungen, die bei einer 35-Stunden Woche zwar nicht unmöglich, aber doch aufwendig sind. Daher gehen viele Schulen dazu über, den Samstag frei zu halten und eine Vier-Tage-Woche zu praktizieren.

Die Erfahrungen Frankreichs sind in mancher Hinsicht aufschlussreich. Das ganze Schulsystem – vom zweiten bis zum achtzehnten oder neunzehnten Lebensjahr – übernimmt, da es im Ganztagsbetrieb organisiert ist, in aller Selbstverständlichkeit Sozialisationsaufgaben. Es ist keine Frage, dass die Schule bilden und erziehen muss, und dass der Staat dafür verantwortlich ist. Das bedeutet keinesfalls, dass die Schule keine sozialen Probleme kennt. Die Marginalisierung von Migrantenkindern, Suchtprobleme, Absentismus der älteren Schüler und andere Missstände sind auch in der französischen Schule nicht unbekannt (DUBET und MARTUCCELLI, 1996). Doch für das Ziel der Integration sowie der Kompensation von sozialer Ungleichheit wird eher als anderswo einiges investiert, und es wird auch einiges erreicht.

Die Berufstätigkeit der Mütter, die morgens ihre Kinder in eine staatliche Einrichtung „abgeben“, wird in Frankreich nicht geächtet, sondern es ist eine allgemeine, gesellschaftlich akzeptierte Wirklichkeit und Normalität. Das schlechte Gewissen, das andernorts erwerbstätige Mütter plagt, dürfte unter solchen Umständen wenig verbreitet sein. Nicht zuletzt dank dem Vorhandensein guter Ganztagschulen und der gesellschaftlichen Akzeptanz von Vorschuleinrichtungen sowie Ganztagschulen hat Frankreich eine Geburtenrate von 1,75 pro Frau (im Vergleich:

Norwegen 1,85; Vereinigtes Königreich 1,65; Niederlande 1,72; Schweiz 1,5; Schweden 1,54; Deutschland 1,4; Italien 1,23; Quelle EUROSTAT).

Frankreich ist ein Beispiel dafür, dass der politische Entwurf einer republikanischen Ordnung die Bildungspolitik und den Familienalltag bestimmt, ohne dass die Familien oder das Individuum sich in ihren Rechten und Zuständigkeiten beeinträchtigt sehen. Allerdings sehen Kritiker eine ungünstige Erosion des staatlichen Einflusses und eine Verschiebung zugunsten der „liberalen“ Schule, wobei die Logik des Marktes die Errungenschaften des ursprünglichen Projekts in Frage zu stellen droht (CAREIL, 1998).

14.4 Pädagogische Argumente – kulturell gebunden oder transnational?

14.4.1 Politische und soziale Argumente, psychologische und pädagogische Theorien

Am Beispiel des französischen Schulsystems wird sichtbar, dass in der französischen Gesellschaft die politischen Argumente für eine Ganztagschule den Ausschlag geben und eine über hundertjährige Geschichte haben. Im englischen Schulsystem wurde die Ganztagschule vorwiegend aus sozialen Gründen eingeführt: zunächst Schule als Alternative zur Kindererwerbstätigkeit, dann Schule als Alternative zur Verwahrlosung.

Die politischen und die sozialen Argumente vermischen, ja sie verbünden sich im zwanzigsten Jahrhundert immer mehr mit psychologischen, sozialpsychologischen und pädagogischen Themen. Das zwanzigste Jahrhundert ist das Jahrhundert des Kindes und der Reformpädagogik, zugleich auch das Jahrhundert der Schule als soziales System. Alle reformpädagogischen Modelle postulieren eine Schule, die nicht

nur Unterrichtsinhalte „vermittelt“, sondern gleichzeitig eine erziehende und eine soziale Funktion wahrnimmt. Von John DEWEY bis Peter PETERSEN, von Célestin FREINET bis Edouard CLAPARÈDE und der Genfer *éducation nouvelle*, von den italienischen Modellen der Maria MONTESSORI und der *scuola attiva* bis zur russischen und der frühsowjetischen Pädagogik nach 1917 – man denke insbesondere an Anton S. MAKARENKO – alle Entwürfe der Reformpädagogik gehen bei aller Heterogenität der Menschenbilder von einem Schulalltag aus, in dem die intellektuelle Förderung, die künstlerische Bildung, Sport und Spiel, soziales Lernen und manuelle Arbeit in einer bestimmten Anordnung sich abwechseln und ergänzen und gleichberechtigt zur Erziehung und Bildung beitragen. Dazu braucht es Platz und Zeit. Kein reformpädagogisches Modell kommt ohne Ganztagschule aus. Die Reformpädagogen konnten sich in Deutschland nicht durchsetzen. Ihre Schulen wurden von den Nationalsozialisten geschlossen. In anderen Ländern konnten sich die reformerischen Ideen abhängig von den gesellschaftlichen Umständen und vom jeweiligen politischen Projekt unterschiedlich etablieren (SCHEUERI, 1997).

Jenseits der internationalen Reformpädagogik, genauer: nach dem Zweiten Weltkrieg, haben sich viele Schulreformen im Westen an den Grundideen der Reformpädagogik orientiert. Dabei war es notwendig, die vielen Strömungen der Reformpädagogik genau zu prüfen und zu sortieren – zum Beispiel nach dem Kriterium der zugrunde liegenden Ideologie. Manche reformpädagogischen Modelle waren nicht frei von problematischen Aspekten und entgingen nicht der Gefahr der autoritären Manipulation der Edukanden. Die Debatte über die Einführung der Ganztagschule greift viele Themen und Motive der Reformpädagogik auf, und diese Motive finden sich bis heute in der Diskussion. Es ist aufschlussreich zu beobachten, wie in Bildungssystemen, die das Ganztagsmodell nur teilweise kennen, und in denen dieses Thema kontrovers diskutiert wird, die pädagogische Diskussion verläuft. In dieser Hinsicht sind das italienische und das schweizerische Schulsystem von Interesse. In Italien existiert die Ganztagschule neben der Halbtagschule. In der Schweiz wird die Ganztagschule zögerlich eingeführt, wobei die italienische und die französische

Schweiz weniger zögerlich sind. Darin zeigen sich kulturelle Verbundenheiten jenseits nationaler Grenzen.

14.4.2 Die Ganztagschule in Italien

Im italienischen Schulsystem waren die sechziger und siebziger Jahre eine Periode der radikalen Reformen. Die zweigliedrige Sekundarschule des faschistischen Regimes wurde zur Gesamtschule, die Sonderklassen (ebenfalls unter der faschistischen Bildungsreform eingerichtet) wurden abgeschafft. Unter dem Faschismus war die Halbtagschule üblich, und sie entsprach dem von Staats wegen propagierten Imperativ der Vollzeit-Hausfrau und vielfachen Mutter. Nach dem Ende des Regimes begann man über Ganztagschule zu diskutieren, doch die Diskussion erreichte zwischen den sechziger und den achtziger Jahren ihren Höhepunkt. Auch hier liegt der Ursprung der Ganztagschule in reformpädagogischen Modellen. Aldo AGAZZI, eine gewichtige pädagogische Stimme im Umfeld des zweiten vatikanischen Konzils, sprach von einer Schule der vollen Erziehung (*scuola della piena educazione*) und forderte eine pädagogisch-erzieherische Revolution. Zu Beginn der achtziger Jahre plädierten Cesare SCURATI und Franco LOMBARDI, Pädagogen personalistischer Orientierung (Cesare SCURATI, Università Cattolica del Sacro Cuore, Mailand, ist einer der bekanntesten italienischen Pädagogen), in einem pädagogischen Standardwerk (Ausgabe von 1982) für die Ganztagschule mit dem Argument, dass methodische und didaktische Innovation im Rahmen eines kulturellen und bildenden Entwurfes der vollen Entfaltung der Person, körperlich wie geistig, sozial wie kulturell, sich in die Gemeinschaft integrierend, einer ganztägigen Organisation bedarf. Dabei bleibt die Schule nur *eine* der „Agenturen“ von Bildung und Erziehung, zugleich aber auch die wichtigste, wie betont wird (SCURATI und LOMBARDI, 1982).

Kernpunkte der in Italien geführten pädagogischen Diskussion sind:

- Die vielseitige Entwicklung der Persönlichkeit eines jeden Schülers;
- Die Anpassung der Bildung und Erziehung (die sich nicht im reinen „Lernen“ erschöpfen kann) an die unverwechselbaren Eigenschaften eines jeden;
- Eine Unterrichtsmethode, die zugleich individualisiert und sozialisiert ist;
- Die persönliche Initiative im Hinblick auf die Entfaltung kreativer Fähigkeiten. (PERUCCI, zitiert in SCURATI und LOMBARDI, S. 425).

Im gleichen Beitrag wird auf die veränderten familiären Bedingungen des späten zwanzigsten Jahrhunderts hingewiesen. Die nicht mehr patriarchalische, sondern auf einen Kern von zwei oder drei Personen reduzierte Familie ist nicht in der Lage, das soziale Lernen und die soziale Integration des Kindes zu gewährleisten. Die außerhäusliche Erwerbstätigkeit der Mutter und das Leben in der Stadt mit wenig Auslaufs- und Spielmöglichkeiten werden als zusätzliche Faktoren genannt. Für D’ALESSANDRO leben *die meisten* Kinder nicht unter Bedingungen, die eine harmonische Erziehung erlauben (ebenda). Aus diesem Grunde soll eine Schule eingerichtet werden, die sie „während der meisten Zeit positiv beschäftigt“, damit der Schüler sich über die familiären Grenzen und Beschränkungen hinaus auf allen Gebieten entfalten kann.

Im obigen Beispiel habe ich die Argumentationslinien erwähnt, die in der italienischen Debatte prägend waren. In einem Land, das auch in bildungspolitischer und pädagogischer Hinsicht extreme Polarisierungen kennt (CAMBI 1997, 502 ff), sind unabhängig von der philosophischen, religiösen oder ideologischen Orientierung aus jedem Lager ähnliche reformerische Argumente aus pädagogischer und soziologischer Sicht zu erkennen. Nach den grundlegenden Reformen von Beginn der sechziger bis Anfang der neunziger Jahre, die unter anderem auch zu einer teilweisen institutionellen Verankerung der Ganztagschule geführt haben, gehört die Ganztagschule unter der aktuellen Regierung in Italien nicht zu den bildungspolitischen Prioritäten. Per Erlass definiert das Ministerium für Bildung, Universität

und Forschung die Ganztagschule als eine Option, die verwirklicht werden kann, wenn die Familien es wünschen. In der Primarschule umfasst die Unterrichtszeit für alle jährlich 891 Stunden „erzieherische und didaktische Aktivitäten“. Die Schüler, deren Familien es wünschen, können zusätzlich 99 Stunden an schulisch angebotenen Aktivitäten teilnehmen. Die Stunden am Mittagstisch sind darin nicht inbegriffen. Für die zusätzlichen 99 Stunden sowie für die Aufsicht während des Mittagstisches wird qualifiziertes, staatlich geprüftes Lehr- und anderes Personal eingestellt. Als pädagogische Begründung für die fakultativen 99 Stunden wird die Personalisierung des Curriculums genannt (MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, dell'Università e della Ricerca, 2004, Art. 7). Eingeschränkt wird die Möglichkeit der Zusatzstunden für die „Vollzeit“ und die „verlängerte Zeit“ durch die Kontingentierung der finanzierbaren Stellen (ebenda, Art. 15). Die stärkere Betonung der Optionalität der Ganztagschule seit der Regierung Berlusconi ist eines von mehreren Zeichen dafür, dass der Staat eine größere Bedeutung der Familie signalisiert (siehe dazu BRINKMANN 2002, S. 232).

14.4.3 Ganztagschule in der Schweiz

Wenden wir uns nun der Schweiz zu. Einem Dokument des Vereins Tagesschulen Schweiz (VEREIN TAGESSCHULEN SCHWEIZ, 2000) können wir entnehmen, dass in einem Land, welches die Ganztagschule nur punktuell kennt, die ganze Palette der Argumente herangeführt wird, die in den Nachbarländern lateinischer Kultur, insbesondere in Italien, seit mehreren Jahrzehnten zur Diskussion steht, und zwar in dieser Reihenfolge:

- Familiäre Aspekte
- Soziopolitische Aspekte
- Wirtschaftliche Aspekte
- Pädagogische und schulische Aspekte.

Unter der Rubrik „familiäre Aspekte“ wird erwähnt, dass in der Schweiz 55 Prozent der Mütter erwerbstätig sind; die Scheidungsrate liegt bei 41 Prozent; 8 Prozent der Kinder werden in einer „Ein-Eltern-Familie“ groß (übernommen von: VEREIN TAGESSCHULEN SCHWEIZ, 2000). Da diese Daten nicht den neuesten Stand widerspiegeln, dürften die Anteile inzwischen etwas höher liegen. Des Weiteren seien die Qualität (nicht die Quantität) der mit den Kindern verbrachten Zeit ausschlaggebend. Die elterlichen Aufgaben könnten besser wahrgenommen werden, wenn beide Eltern Familie und Erwerbstätigkeit kombinierten und sich zufrieden fühlten. Unter der Rubrik „soziopolitische Aspekte“ finden wir die Items: Förderung der Gleichheit zwischen Frau und Mann (in der Schweiz wurde den Frauen erst 1972 – *sic* – das Stimmrecht zugestanden), Chancengleichheit, Freiräume für ehrenamtliche Tätigkeiten der Mütter, Prävention, Geburtsrate, soziale Isolation (die Ganztagschule wirke der sozialen Isolation der Kinder entgegen), Entlastung der „*working poor*“. Die pädagogischen und schulischen Aspekte unterscheiden sich nicht wesentlich von denen, die in anderen Ländern – einschliesslich Deutschland – vorkommen.

14.4.4 Ganztagschule in Russland

Die Ganztagschule ist im Unterschied zu Frankreich, das seit Beginn der öffentlichen Schule den Ganztagsbetrieb kannte, kein Land mit traditioneller Ganztagschule. Zur Tradition der russischen, dann der sowjetischen und schliesslich wieder der russischen Schule gehört das Bestreben, außerschulische mit schulischen Aktivitäten zu verknüpfen und dabei pädagogische Prinzipien zu verwirklichen. Die Argumentation speist sich aus verschiedenen Quellen von der russischen Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts über Konzepte der außerschulischen Erziehung in Jugendorganisationen und Freizeiteinrichtungen, über Konzepte der Ganztagschule und der Ganztagsgruppe aus der sowjetischen Ära, bis hin zu westlichen Ideen der *community education*.

Während die Argumente der russischen Reformpädagogik vielfältig waren und viele Gemeinsamkeiten mit der westlichen Reformpädagogik aufweisen, sticht die Gestaltung der Ganztags-erziehung- und Bildung von der russischen Revolution an als besonders kompromisslos und zunehmend vereinnahmend hervor. Ganztagsbildung und -erziehung wurde nur akzeptabel, wenn sie im Dienste der ideologisch einheitlichen und indoktrinierenden Pionierbewegung stand. Ab den dreißiger Jahren verschärfte sich der totale Charakter der sowjetischen Ganztagschule. Es sollte ein umfassendes Programm der Erziehung und Bildung zum ‚neuen Menschen‘ installiert werden. Es war nicht nur eine Ganztags-, sondern auch eine Ganzjahresschule.

Außer den parteipolitischen Gründen gab es auch gesellschaftliche und wirtschaftliche Gründe für die Ganztagschule:

- Kinder und Jugendliche sollten möglichst wenig unbeaufsichtigt bleiben;
- Eltern sollten in ihren erzieherischen Aufgaben unterstützt werden;
- Die Schulleistungen sollten durch betreute Hausaufgaben verbessert werden;
- Die Gleichstellung der Frau sollte durch Entlastung gefördert werden;
- Eltern sollten für ihre eigene Weiterbildung freigestellt werden (RAKHKOCHKINE 2005).

Nach dem Zusammenbruch des sowjetischen Regimes ab den 90er Jahren wurde das Bildungswesen verschiedenen Reformwellen unterzogen. Ein Kernpunkt bleibt die Verknüpfung von „grundlegender“ und „ergänzender“ Bildung, womit die beaufsichtigten außerunterrichtlichen Aktivitäten gemeint sind (SCHMIDT 2002). Dieser Verbund von schulischen und außerschulischen Bildungs- und Erziehungsinstanzen entwickelt sich zum „sozialen und kulturellen Bildungsraum“ oder zu einem „einheitlichen Bildungsraum“ (RAKHKOCHKINE 2005, S. 110). Seit Anfang der 90er Jahre relativiert sich sukzessive die Rolle des Staates als Träger außerschulischer Einrichtungen. Eine wichtige Rolle im Bereich der ergänzenden Bildung spielen privatisierte Großbetriebe. An die Stelle der ideologischen Motivation für die Weiter-

führung von Ganztagschulen und -gruppen tritt die Entfaltung besonderer Begabungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen. Da die grundlegende Bildung sich immer mehr an Standards orientiert, wird die ergänzende Schule zu einem wichtigen Ort nicht nur im Hinblick auf die Betreuung der Freizeit, sondern auch – ähnlich wie in Italien- im Hinblick auf ein personalisiertes Curriculum.

Eine weitere Parallele zum italienischen Ganztagsbetrieb ist der optionale Charakter. Wenn Schüler und ihre Familien sich für die ergänzende Schule anmelden, muss der Besuch kontinuierlich sein. Ähnlich wie in Italien wird die ergänzende Schule auch als familienunterstützende Institution gesehen und gebraucht. Hierin zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu Frankreich, wo die Ganztagschule die Norm darstellt, also von Ersatz oder Unterstützung der Familie nicht die Rede ist.

14.5 Schluss

Der internationale Vergleich zeigt: Die Ganztagschule ist ein sehr verbreitetes Modell. Neben dem französischen und dem englischen Modell und ihren Weiterentwicklungen in der neuen Welt sowie in den ehemaligen Kolonien der übrigen Kontinente sind die skandinavischen Lösungen vor allem nach „PISA“ in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten (SCHMERR, 2002; SCHNACK, 2002). Die ehemals sozialistischen Länder bilden einen weiteren soziopolitischen und pädagogischen Schwerpunkt. Im südlichen Europa (Portugal, Italien, Griechenland) sowie in Deutschland, Österreich und der deutschen Schweiz ist die Ganztagschule entweder optional oder inexistent, wobei hier politisch begründete Ablehnung der Erwerbstätigkeit der Mütter oder Finanzkrise des Staates eher als gesellschaftliche Realität (tatsächliche Erwerbstätigkeit der Mütter) maßgebend sein dürfte.

Die Qualität von Ganztagsangeboten hängt nicht allein von einer sinnvollen zeitlichen Einteilung oder von einer besonders strengen staatlichen oder privaten

Aufsicht ab. Weitere Elemente tragen zu förderlichen Rahmenbedingungen bei, wie an Beschreibungen des Alltags in französischen, schwedischen und kanadischen (LANGHANS, 2003) Schulen besonders deutlich wird. Zu den qualitätssichernden Merkmalen gehören:

- Eine ausreichende Ausstattung nicht zuletzt im Bereich des Materiellen;
- Ein ausgeklügeltes und zuverlässiges System der qualifizierten Vertretung, damit kein Unterricht und keine Betreuung ausfällt;
- Eine qualifizierte Begleitung der Schüler während der Zeiten, die nicht dem Unterricht gelten; dazu gehört auch ein ernährungsphysiologisch korrekt gestaltetes Mittagessen in ruhiger und freundlicher Umgebung;
- Eine qualifizierte Betreuung auffälliger Schüler dank der integrierten Mitarbeit von Psychologen, Logopäden und Sozialarbeitern im Kollegium sowie der Zusammenarbeit mit Eltern;
- Explizite und kollektiv getragene disziplinarische Regelungen;
- Eine wissenschaftlich basierte Kultur der formativen Beurteilung von Leistungen (ALLEMANN-GHIONDA, 2002b), bei welcher die Eltern regelmäßig einbezogen werden.

Die Ganztagschule hat sich in sehr unterschiedlichen kulturellen Regionen etabliert, in der romanischen, in der angelsächsischen, in der slawischen und in der asiatischen wie in der afrikanischen Welt. Das englische und das französische Modell prägen weite Teile des Planeten, weil diese Bildungssysteme in allen Gebieten, die den beiden Kolonialmächten unterstellt waren, installiert wurden. Es stellt sich die Frage, ob es vor allem kulturelle Traditionen sind, die in einer Gesellschaft eine Ganztagschule wünschbar und akzeptiert oder – im Gegenteil – unerwünscht machen, oder ob es vielleicht eher das politische Programm (wie am französischen, aber auch am sowjetischen und dann russischen Beispiel besonders deutlich wird) und die wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen sind.

Die pädagogischen Argumente – die alle in der internationalen, heterogenen Bewegung der Reformpädagogik ihren Ursprung haben – sind nicht in allen Ländern an eine bestimmte parteipolitische Ideologie, religiöse Überzeugung oder kulturelle Tradition gebunden. Zunehmend sind die pädagogischen Argumente zugunsten der Ganztagschule eher transnational als national oder lokal. Nachdem in vielen westlichen Ländern die 68er Bewegung den Primat des Staates bei der Betreuung, Erziehung und Bildung auch kleiner Kinder bei gleichzeitiger Entlastung der Frauen und der Familien nachhaltig propagiert hatte, zeichnet sich seit den 90er Jahren ab, dass das Verhältnis zwischen Staat und Familie bei der Gestaltung der Zeitpolitik in Erziehung und Bildung zunehmend als aktuelles Diskussionsthema in Politik und Forschung in Erscheinung tritt, wie hier an den Beispiel Italiens und Russlands gezeigt wurde.¹ Die allgemeine Wirtschaftskrise stellt die Unverrückbarkeit überkommener Zuständigkeiten in Frage (zum Beispiel: der Staat als einziger oder Hauptbildungsträger). Die Erwerbstätigkeit der Mütter ist je nach Beschäftigungslage eher eine mobile Größe als die Erwerbstätigkeit der Väter, was den Druck, ganztägige Institutionen zu schaffen, verringert. Neoliberale Ideen haben seit Beginn der neunziger Jahre auch im Bildungswesen, im Westen wie im Osten an Boden gewonnen, weshalb es kaum mehr verwundert, wenn private Instanzen und eben auch die Familie zur Verantwortung gezogen werden. Ein gesellschaftliches Unbehagen über die Schwierigkeit, die „heutige Jugend“ zu erziehen, mag dazu beitragen, dass die Familie wieder vermehrt auf den Plan gerufen wird. Und schließlich kann in den hier genannten Bereichen eine Angleichung der Problematiken zwischen Ost und West beobachtet werden, weshalb es zu ähnlichen Entwicklungen auch im Bereich der Ganztagschule kommt.

¹ALLEMANN-GHIONDA, Cristina, HAGEMANN, Karen, JARAUSCH, Konrad (2004): Das deutsche Halbtagsmodell: ein Sonderweg in Europa? Eine vergleichende Analyse der Zeitpolitiken öffentlicher Bildung im Ost-West-Vergleich (1945-2000). Forschungsprojekt, ab 2005 von der VolkswagenStiftung gefördert.

14.6 Literatur

- ALLEMANN-GHIONDA, Cristina: Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. 2., durchgesehene Auflage. Bern (etc.), 2002. (2002a)
- ALLEMANN-GHIONDA, Cristina: Von der Rute zum Portfolio: Schülerbeurteilung im internationalen Vergleich. In: RHYN, Heinz (Hrsg.), *Beurteilung macht Schule*. Bern: Haupt, 2002, 121-141 (2002b).
- BOLI, John, RAMÍREZ, Francisco O.: Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In: ARNOVE, Robert F., ALTBACH, Philip G., KELLY, Gail P. (Hg.): *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Albany 1992, 25-38.
- BRINKMANN, Günter: Italien. In: DÖBERT, Hans / HÖRNER, Wolfgang / VON KOPP, Botho / MITTER, Wolfgang (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider, 2002, 221- 233.
- CAMBI, Franco: *Storia della pedagogia*. Bari 1997.
- CAREIL, Yves: *De école publique à l'école libérale: Sociologie d'un changement*. Rennes 1998.
- DER MINISTER DER GEISTLICHEN-, UNTERRICHTS- UND MEDICINAL-ANGELEGENHEITEN: Curricularrescript betreffend die für den Unterricht und die Zucht auf den Gymnasien getroffenen Anordnungen – Gymnasiallehrplan von Johannes Schulze, 1837. In: MICHAEL, Berthold; SCHEPP, Heinz-Hermann (Hg.): *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen-Zürich, 124-132.
- DE CONDORCET, Marie-Jean: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792). In: SCHEPP, Heinz-Hermann (Hg.). *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen-Zürich 1993, 84-86.
- DÖBERT, Hans / HÖRNER, Wolfgang / VON KOPP, Botho / MITTER, Wolfgang (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider, 2002.
- DUBET, Francois; MARTUCCELLI, Danilo: *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris 1996.
- EURYDICE (Hg.): *Die Bildung im Elementar- und Primarbereich in der EU*. Brüssel 1994.
- GOTTSCHALL, Karin; HAGEMANN, Karen: *Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa?* <http://www.bpb.de/publikationen>, 2002, 1-22.
- GROSSE, Ernst Ulrich: *Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen*. In: LÜGER, H.-H. (Hg.): *Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland*. Darmstadt 2000.
- LANGHANS, Andrea: *Ganztagsschule kann so schön sein, ... wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Erfahrungen einer deutschen Grundschullehrerin in Kanada*. *Schule heute* 43 (2) (2003), 8-9.
- LUDWIG, Harald: *Die Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule in Deutschland – Ein historischer Überblick in systematischer Absicht*. In: REKUS, Jürgen (Hrsg.), *Ganztagsschule in pädagogischer Verantwortung*. Münster: Aschendorff, 2003, 28-48.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Education et Formations* 60 (2001).
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA: *Decreto legislativo numero 59 del 19/2/2004*.
- NORVEZ, Alain: *De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*. Paris 1990.

- OECD: Starting Strong Early Childhood, Education and Care. Paris 2001.
- OECD: Bildung auf einen Blick: Indikatoren. Paris 2002.
- OTTWEILER, Ottwilm: Aktuelle Forderungen nach Ganztagsschulen: Ansprüche – Gründe – Ziele. In: REKUS, Jürgen (Hrsg.), Ganztagsschule in pädagogischer Verantwortung. Münster: Aschendorff, 2003, 4-27.
- RAKHKOCHKINE, Anatoli: Schulische und ‚ergänzende‘ Bildung in Russland. In: OTTO, Hans-Uwe und COELEN, Thomas (Hrsg.), Ganztägige Bildungssysteme: Innovation durch Vergleich, 2005, 105-119.
- RHYN, Heinz (Hg.): Beurteilung macht Schule. Bern 2002.
- ROSANVALLON, Pierre: Der Staat in Frankreich. Von 1789 bis heute. Münster 2000.
- SCHEUERL, Hans: Reformpädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 36 (Beiheft) (1997), 185-235.
- SCHMERR, Martina: Was macht Schweden anders? Eine Reise in die Schulen des Nordens. Die Deutsche Schule, 94 (3), 2002, 282-289.
- SCHMIDT, Gerlind (2002): Russische Föderation. In: DÖBERT, Hans / HÖRNER, Wolfgang / VON KOPP, Botho / MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider, 2002, 430-449.
- SCHNACK, Jochen: Warum hat Schweden die Nase vorn? Pädagogik, 54 (1), 2002, 57-58.
- SCURATI, Cesare, LOMBARDI, Franco V.: Pedagogia: termini e problemi. Milano 1982.
- VEREIN TAGESSCHULEN SCHWEIZ: Warum Tagesschulen? Zürich 2000.