

Schmidt, Gerlind

Ganztagschule und Betreuung - neue Entwicklungen in einigen Ländern Europas

Mitter, Wolfgang [Hrsg.]; Schäfer, Ulrich [Hrsg.]: Bildung und Erziehung im Umbruch: Vorträge von Mitarbeitern des Deutschen Instituts auf dem VIII. Weltkongreß für Vergleichende Erziehungswissenschaft, "Education, democracy and development", vom 8. - 14. Juli 1992 in Prag. Frankfurt am Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1993, S. 217-229

urn:nbn:de:0111-opus-18711



Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Gerlind Schmidt

Ganztagsschule und Betreuung – neue Entwicklungen in einigen Ländern Europas

Zusammenfassung:

In den späten achtziger Jahren wurde das Thema Ganztagsbeschulung in nationaler und supranationaler europäischer Sicht diskutiert; dies trifft auch für diejenigen Länder zu, in denen der ganztägige Schulbesuch schon seit Jahrzehnten die Regel ist. Die folgenden Probleme müssen sowohl von Ländern mit Halb- als auch Ganztagschulen gelöst werden: Infolge von Veränderungen im Familienleben und in den Familienstrukturen muß die Schule einen größeren Teil des Tages für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen aufwenden. Die Länge und die Struktur des Schultags verändern sich als Ergebnis von Reformbemühungen, die darauf abzielen, Unterricht und Erziehung in der Schule, was die Ökonomie und/oder die pädagogischen Maßnahmen betrifft, effektiver zu gestalten. Die Lösungen in den untersuchten Ländern (Bundesrepublik Deutschland, England und Wales, Frankreich, Italien, Spanien, Dänemark und den Niederlanden) sind unterschiedlich, doch gibt es einige allgemeine Tendenzen, wie etwa: größere Flexibilität für die einzelne Familie oder die einzelnen Schulen, größere Partizipation auf der einzelschulischen Ebene, steigende Unkostenbeiträge für die Eltern.

Recent Trends in All-day Schooling and Child Care in Some European Countries

Summary:

In the late eighties, the issue of all-day schooling was discussed in national and supranational European perspective; this applies also to countries where all-day schooling has been the general form of schooling for decades. The following problems must be solved both by half- and all-day school countries: as family life and structures are changing, it becomes necessary that the schools allocate additional time of the day on the care of children and adolescents. Length and structure of the school day are changing as a result of reforms endeavouring to make instruction and education at school more effective in terms of economy and/or pedagogy. Solutions in the countries under investigation (Germany, England and Wales, France, Italy, Spain, Denmark and the Netherlands) differ, but there are several common trends, such as: more flexibility for the individual family or student, more participation at the individual-school level, rising school fees for parents.

1. Schulorganisation und Betreuungsbedarf

Das Thema Ganztagschule ist in den Ländern Europas nach über zwanzigjähriger Pause wieder aktuell geworden. Auch Länder, in denen diese Schulform bereits seit langer Zeit etabliert ist, bilden keine Ausnahme mehr. In Arbeiten der europäischen Organisationen findet man Bezeichnungen wie „all day school“, „école matin et après midi“, in den einzelnen Ländern spricht man von „heldags-“ oder „heltidsskole“ (Dänemark), „scuola di tempo pieno“ oder „prolungato“ (so in Italien), und in Spanien von „jornada partida“ oder „jornada completa“. Die neuen begrifflichen Anstrengungen und die damit verbundenen konzeptionellen Überlegungen sind Antwort auf aktuelle Herausforderungen an die Schule, die von einem breiten Spektrum von bildungspolitischen Kräften artikuliert wurden, das in manchen Ländern von der Elternschaft bis zu privaten Wirtschaftsverbänden reicht.

In der Unterschiedlichkeit der Konzeptionen, Länge und Rhythmus des Schultages festzulegen und zu strukturieren, kommt die in letzter Zeit viel berufene Individualität der nationalen Schulsysteme Europas zum Ausdruck; sie spiegelt sich auch in einigen der erwähnten Bezeichnungen deutlich wider.

Diese Vielfalt von Konzeptionen soll im folgenden Beitrag unter komparatistischen Aspekten betrachtet werden, um einige Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie über die Chancen und Widerstände bei eingeleiteten Veränderungen zu ermöglichen. Neben Studien und Daten aus dem Bereich der Europäischen Gemeinschaft (MOSS 1988, 1990) wird hierbei ein Forschungsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung zum „Erziehungsraum Schule – ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit“ ausgewertet, das die Thematik von Zeitstrukturen, Curricula und Prüfungen unter Einbeziehung der Schulwirklichkeit untersucht. Die folgenden Ausführungen basieren auf einer Vergleichsstudie, in die England und Wales, Frankreich und Italien, Spanien, die Niederlande und Dänemark sowie die Bundesrepublik Deutschland unter Einschluß der DDR einbezogen wurden (SCHMIDT, Manuskript).

Allgemein ist in diesen Ländern zu beobachten, daß sich für die Wiederaufnahme der Ganztagsschuldiskussion die Rahmenbedingungen gegenüber den sechziger Jahren erheblich gewandelt haben. Die damals als gesellschaftspolitisches Ziel prognostizierte Ausweitung der Frauenerwerbstätigkeit ist für viele Familien zur Realität geworden. 1988 waren von

Frauen mit Kindern unter 10 Jahren beschäftigt: in Deutschland 38%, Frankreich 56%, England 46%, Italien 42%, Holland 32%, Spanien 28%, Dänemark 79% (MOSS 1990, S.7), eine Zahl, die schon mit den vergangenen Größenordnungen in den Ländern des nicht mehr bestehenden Sowjetsystems vergleichbar ist. So waren in der DDR, die die Spitzenposition innehatte, in den achtziger Jahren ca. 87% der Frauen im erwerbstätigen Alter, also auch die meisten Mütter mit Kindern der genannten Altersgruppe – häufig sogar ganztägig – beschäftigt (HELWIG 1982, S. 33).

Der Ausbau des Bildungswesens im Zeichen einer Durchsetzung gleicher Bildungschancen ist auf struktureller Ebene in den meisten Staaten zum Stillstand gekommen, und auch die Aufwendung öffentlicher Mittel im Rahmen des Staatshaushaltes für das Schulwesen erlaubt keine großartige Expansion mehr. In den bis Ende der achtziger Jahre in der Bereitstellung staatlicher Mittel für die Betreuung von Schulkindern so freigebigen Ländern wie der DDR und ihren osteuropäischen Nachbarstaaten hat der Zusammenbruch des alten Systems die Bedingungen der schulischen Arbeit in diesem Bereich rapide verschlechtert.

In dieser gegenüber den sechziger Jahren weniger günstigen Situation wird im westlichen Teil Europas in vielen Ländern gefordert, daß die allgemeinbildende Schule dennoch einen größeren Beitrag als bisher dazu leisten solle, die Lücken in der Betreuung von Schülern zu füllen, die durch die zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern schulpflichtiger Kinder entstanden sind.

Die verschiedenartigen Maßnahmenbündel und Absichtsbekundungen treffen zeitlich mit einschneidenden qualitativen Reformvorhaben wie der Einführung neuer Inhalte, Dezentralisierungs- und Partizipationsregelungen und veränderten Finanzierungsmodi für die allgemeinbildende Schule zusammen, die in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre in vielen der von uns betrachteten Länder eingeleitet wurden. An der Sparpolitik im Bildungsbereich sind aber kaum Korrekturen vorgesehen. Die Aufgabe, in diesen Umstellungsprozessen auch ein breiteres und verbessertes Betreuungsangebot vorzusehen, bedeutet für die bildungspolitisch Verantwortlichen, aber auch für die Schulen vor Ort, eine große pädagogische Herausforderung.

2. Betreuungsleistungen von Halb- und Ganztagschulen – Bestandsaufnahme

Einen zentralen Ausgangspunkt der Ganztagschuldebatte bildete schon in den sechziger Jahren die Unterscheidung von sogenannten Halbtagschulländern („HTS“, Bundesrepublik Deutschland, Italien, DDR und Osteuropa), in denen der Schulbesuch in der Regel mittags beendet ist, gegenüber Ländern, die seit langem über eine Ganztagschule („GTS“) verfügen (Frankreich, England und Wales, Spanien und die Niederlande, nur mit Einschränkungen Dänemark), wo auch der Nachmittag in den Schulbesuch einbezogen ist. Ein Argument, das man bis heute in dieser Debatte antrifft, besagt, daß GTS-Systeme gegenüber HTS-Systemen besser geeignet seien, die Betreuungsprobleme zu lösen, die mit der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Müttern zusammenhängen. Darüber hinaus wird vorgetragen, daß Ganztagschulen auch die *besseren* Schulen seien, weil sie ein breites Spektrum zusätzlicher pädagogischer Angebote einschließlich der Anfertigung von Hausaufgaben gewährleisten könnten (z.B. NEUMANN/RAMSEGER 1990). Es ist also zu überprüfen, ob diese Argumente mit der Realität übereinstimmen, wobei die Veränderungen insbesondere des letzten Jahrzehnts in den Blick genommen werden müssen.

Zutreffend ist, daß in Ländern mit GTS die Lücken zwischen schulischen Betreuungs- und elterlichen Arbeitszeiten weniger gravierend als in HTS-Systemen sind; sie sind dennoch vorhanden und haben teilweise zusätzliche Vorkehrungen erforderlich gemacht. Diese ergänzenden Maßnahmen werden bei einem Vergleich aus schulischer Sicht leicht vernachlässigt, da sie in der Regel anderen inhaltlichen und organisatorischen Mustern als der Schulunterricht folgen.

So kennen auch Ganztagschulsysteme (neben dem hier ausgeklammerten Problem der Schulferienbetreuung) folgende Konfliktzonen:

- Besonders bei einer relativ späten Öffnung der Schule – etwa zwischen 8.30 und 9.00 Uhr (so in England und Wales, den Niederlanden und Spanien) wächst der Betreuungsbedarf vor Schulbeginn. Auch ein relativ früher Schulschluß (so z.B. bereits zwischen 14 und 15 Uhr in Dänemark oder zwischen 15 und 16 Uhr in England und Wales) verursacht zusätzliche Betreuungslücken am späteren Nachmittag, für die verschiedentlich schulische Angebote oder solche außerschulischer Träger in den Räumen der Schule eingerichtet wurden. Unseren Angaben zufolge ist ein solches Angebot außer in England und

Wales für die Eltern überall kostenpflichtig und nur für einen Teil der Schüler gedacht (EURYDICE 1990).

- Die betreute Mittagspause, die zwischen 1 und 1,5 Stunden (in England und Wales) und bis zu 3 Stunden (in Spanien) betragen kann, ist ein Angebot, das entweder nicht generell gewährleistet ist (so in Spanien oder den Niederlanden) oder dessen Sicherung auf hohem pädagogischen Niveau und unter Einsatz von qualifiziertem Personal nur mit wachsenden Abstrichen aufrechterhalten werden kann (besonders ist der Einsatz von Lehrern rückläufig, so in England und Wales).
- Auch ist es in den von uns untersuchten Ländern nicht die Regel sondern eher die Ausnahme, daß sich der Nachmittagsunterricht auf alle fünf Wochentage von Montag bis Freitag erstreckt; dies ist nur in Spanien gegeben. Da in der überwiegenden Zahl der Länder die 6-Tagewoche im Schulbereich noch durchaus verbreitet ist, reduziert sich für zahlreiche Schüler der ganztägige Unterricht auf zwei, drei oder vier Wochentage (Italien, Niederlande, Frankreich, England und Wales).

Die Betreuungsproblematik würde zusätzlich wachsen, wenn das in England und Wales sowie in Spanien teilweise favorisierte Muster um sich greift, den Schultag über eine Verkürzung der Mittagspause bereits am frühen Nachmittag zu beenden. Die Lösung, die in Spanien mißverständlich „completa“, also „vollständiger“ gegenüber dem „geteilten“ („partida“) Unterrichtstag genannt wird (EURYDICE 1990), kommt einem „ungeteilten“ Halbtage von 6 Unterrichtsstunden nahe, wie es ihn auch in HTS-Ländern gibt. Der Schultag der dänischen Schüler ab Klasse 5 wird seit langem nach diesem Muster gestaltet.

Zu revidieren ist auch die Annahme, daß in GTS auf nach Schulschluß zu erledigende Hausaufgaben verzichtet werde und ein breites Angebot zusätzlicher pädagogischer Aktivitäten neben dem Unterricht zur Verfügung stehe. Ein genauer Vergleich der Aufteilung der Zeit, die die Schüler täglich in der Schule verbringen, auf Unterrichtszeit, Pausen, schulbezogene Gemeinschaftsaktivitäten und individuelle Anfertigung der Aufgaben zeigt beispielsweise für die Schule in Frankreich und Spanien, daß für freie Einzel- und Gruppenaktivitäten wenig Zeit bleibt. Namentlich ist es die Mittagspause, die im Schulalltag häufig für entsprechende Vorhaben zu Hilfe genommen wird (HESSE/KODRON 1991, S.71). In Spanien findet sich sogar nach Schulschluß häufig noch ein von den Eltern finanzierter freiwilliger privater Zusatzunterricht, der auch traditionelle Unter-

richtsgegenstände wie Fremdsprachen umfassen kann und am späten Abend in den Räumen der Schule durchgeführt wird.

Zusammenfassend lassen sich die neueren Entwicklungen in den GTS-Ländern nicht als Beleg für die These heranziehen, daß die GTS gegenüber der HTS, so wie wir sie in Europa bisher vorfinden, eine Schulform ist, die durch ein Plus an zeitlicher Ausdehnung Betreuungsprobleme umfassend lösen und dabei ein erheblich erweitertes pädagogisches Angebot im Bereich „freier Aktivitäten“ zur Verfügung stellen kann.

Wenden wir uns nun der Frage zu, wie HTS-Systeme versuchen, eine Lösung der Betreuungsproblematik zu leisten. Unter diesem Aspekt lassen sich die im einzelnen ebenfalls sehr heterogenen Entwicklungen in den HTS-Ländern anhand von zwei institutionell und funktional unterschiedlichen Grundmustern ordnen, je nachdem ob die Betreuung mehr schulbezogen ist und alle Schüler einer Schule erfaßt, von Lehrern geleistet und unentgeltlich ist oder ob sie familienbezogen gestaltet ist, d.h. daß die Teilnahme freiwillig und meist kostenpflichtig ist und neben oder anstelle von Lehrern Sozialpädagogen, Erzieher, Eltern und Hilfskräfte eingesetzt werden. Die Vielfalt der Lösungen kompliziert sich noch dadurch, daß in den einzelnen Ländern die außerschulische Betreuung ergänzende Aufgaben übernehmen kann.

Als Fortentwicklung und Korrektur früherer Versuche in den sechziger Jahren findet sich das erste Muster heute am ausgeprägtesten in Italien, einem Land, das traditionell kaum Angebote außerschulischer Betreuung kannte. Es kann wie folgt beschrieben werden: In den achtziger Jahren wurde das Konzept des Ganztagsunterrichts in Italien auf die Entwicklung eines neuen Curriculum bezogen. Auf einen festgelegten Kanon von Bildungsinhalten wird verzichtet (BRINKMANN 1991, S. 25) und eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung angestrebt, in deren Mittelpunkt die Förderung von Handlungs- und Sprachkompetenz stehen. Neu gebildete Kollegialorgane der Schule sollen unter Mitwirkung von Eltern die Bildungs- und Erziehungsprozesse bis auf die Ebene der einzelnen Klasse inhaltlich konkret planen. Ein Wandel der Lehrerfunktion wird als unabdingbare Voraussetzung angestrebt.

Der Ganztagsunterricht, der inzwischen etwa 20 % der italienischen Schüler von Primar- und Sekundarstufe I erfaßt (ebd., S. 46), wird von Lehrern erteilt und ist unentgeltlich. Wenn die Elternschaft einer Schulklasse ihr Wahlrecht jeweils für ein Jahr ausgeübt hat, kann der Unterricht in ihrer Klasse ganztägig erteilt werden und der Besuch der Nachmit-

tagsveranstaltungen ist bindend. Die über den Halbtagsunterricht hinaus verfügbare Zeit wird für Stützmaßnahmen für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten und freie ergänzende Aktivitäten (etwa künstlerischer Art) vorgesehen.

Die kritischen Punkte dieser Konzeption dürften im folgenden liegen:

- Der Ganztagsunterricht („GTU“) dehnt sich gegenwärtig nur noch langsam aus, weil er an bestimmte materielle und personelle Voraussetzungen gebunden ist, denen Sparmaßnahmen entgegenstehen.
- Der GTU in Italien kann die Betreuungsprobleme berufstätiger Eltern nur begrenzt lösen, zumal er nachmittags nur an zwei bis drei Tagen stattfindet. Die berufliche und familiäre Situation ist jedoch nach der besonderen Förderung ihres Kindes ein zweites entscheidendes Motiv für die Eltern, den GTU zu wünschen.
- Die Lösung, daß die Elternschaft je einer Schulklasse sich jährlich neu für die Teilnahme am GTU entscheidet, steht in Spannung zu organisatorischen und pädagogischen Zielsetzungen der Schule.
- Aus der zentralen Stellung des Lehrers in dieser Konzeption ergeben sich Konflikte; dies gilt besonders, zumal die Lehrer-Arbeitszeitverkürzung und die öffentlichen Sparmaßnahmen den Funktionswandel des Lehrers behindern, der notwendig ist, wenn die neue curriculare Konzeption der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung in der Praxis umgesetzt werden soll.

Das zweite Muster für die Gestaltung von Betreuung in einem HTS-System findet sich *neben* dem ersten in der Bundesrepublik und in der dänischen Folkeskole, deren Oberklassen allerdings in Ganztagsform geführt werden. Dieses Muster kann wie folgt beschrieben werden:

Es ist ein seit langem etabliertes außerschulisches Betreuungsangebot vorhanden; in der Bundesrepublik besteht ein ganzes Netz von Einrichtungen wie der staatliche Schulhort und das Angebot privater Erziehungsträger, das allerdings eine breite, professionelle und verlässliche Betreuung nicht garantieren kann (BARGEL 1991, S. 928). Auch ist ein Miteinander von Schule und außerschulischen Aktivitäten der Jugendarbeit in der Vergangenheit kaum erreicht worden. In Dänemark gibt es seit langem die traditionsreichen Freizeitheime für ältere Schüler, die der Sozialverwaltung unterstehen. Für Abstimmung und Kooperation mit der Schu-

le scheinen dort weitaus günstigere Voraussetzungen als in Deutschland zu bestehen (BURKE/DÖBRICH/GULDBORG/SUGRUE 1991).

Die zahlenmäßig oder in bezug auf ihre Regelmäßigkeit unzureichenden vorhandenen Angebote sollen nun vordringlich für die bislang nur stundenweise unterrichteten jüngeren Schüler ergänzt werden, indem schulische Betreuungsmaßnahmen für den ganzen Vormittag – in Dänemark auch den Nachmittag – eingeführt werden. Die Teilnahme ist in Dänemark grundsätzlich, in der Bundesrepublik überwiegend freiwillig und kostenpflichtig; außerschulische Träger können von den Schulen zur Betreuung hinzugezogen werden, die auch auf ihrem Gelände oder in ihren Räumen stattfinden kann. In beiden Ländern sind die Auswirkungen auf die Inhalte der Betreuungsmaßnahmen noch unklar; in bezug auf das Personal gibt es zahlreiche Mischformen: Es werden keine Lehrer, sondern Sozialpädagogen, Erzieher und Eltern, in Dänemark auch Studenten, eingesetzt. Auf die neue Situation in Ostdeutschland kann hier nicht näher eingegangen werden; dort hatte es bis 1990 eine an der gesellschaftlichen Arbeitszeit ausgerichtete kostenfreie freiwillige nachmittägliche Hortbetreuung für jüngere Schüler in den Räumen der Schule gegeben. Es stand ein breiter Stamm von Horterzieherinnen zur Verfügung, die in der Mehrzahl eine Lehrerausbildung durchlaufen hatten (SCHMIDT 1990).

Neben den fortgesetzten Bestrebungen, die Ganztagschule nach dem schulbezogenen Muster auszubauen, stehen gegenwärtig die beschriebenen familienbezogenen Muster in der Bundesrepublik Deutschland im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit.

Sie kommen der staatlichen Sparpolitik entgegen; sie harmonisieren auch mit der besonderen Bedeutung, die dem elterlichen Erziehungsanspruch in der deutschen Rechtsprechung und Sozialpolitik zukommt. Sie stehen schließlich in Übereinstimmung mit den Wünschen der Elternschaft, die sich mehrheitlich nur für eine freiwillige zusätzliche Betreuung ihrer Kinder an einigen Nachmittagen der Woche ausspricht (BARGEL/KUTHE 1990).

Als kritische Punkte werden in der Diskussion vor allem die folgenden genannt:

Es handele sich um „Billiglösungen“ in bezug auf das eingesetzte Personal, den Rückgriff auf außerschulische Träger sowie die Beteiligung der Eltern an der Deckung der Unkosten. Insbesondere sei zu fragen, ob die pri-

mär pädagogische Aufgabe gelöst werden könne, schulische Muster mit denen außerschulischer familienbezogener Betreuung zu integrieren (z.B. IPFLING 1991, S. 41f).

Der Blick auf die früheren „realsozialistischen“ Länder, namentlich die DDR, zeigt, daß unter den dortigen Voraussetzungen eine pädagogische Integration der verschiedenen Maßnahmen ganztägiger Betreuung zu einem „ganztägigen pädagogischen Prozeß“ nicht gelang. Dabei waren mit den sehr günstigen finanziellen Bedingungen und der hohen pädagogischen Qualifikation der Betreuer, aber auch mit der aus ideologischen Gründen einheitlichen Erziehungskonzeption, die alle Bereiche der Gesellschaft durchdringen sollte, und der engen organisatorischen und personellen Verbindung von Schule, Schulhort, Kinder- und Jugendorganisation eine Reihe scheinbar günstiger Bedingungen geschaffen worden.

Bereits vor dem politischen Umbruch bestand Anlaß, Modelle einer Freizeitpädagogik für den Schulhort zu entwickeln, die eine Alternative zur eingetretenen Verschulung der gesamten in der Schule verbrachten Tageszeit bieten und das vorhandene Übermaß an Gängelung und Kontrolle in der unterrichtsfreien Zeit in der Schule abbauen sollten. Auch gab es ein qualitatives Gefälle zwischen Schule und Schulhort, obwohl im Hort überwiegend als Lehrer ausgebildete Kräfte eingesetzt waren (SCHMIDT 1990).

Der mit zunehmendem Alter der Schüler wachsende Teilnehmerschwund wurde zu einer Erscheinung, die im Bereich des Schulhorts letztlich von staatlicher Seite akzeptiert wurde. Im Bereich der Kinder- und insbesondere der Jugendorganisation stellte er ein Dauerproblem dar, das man in den höheren Altersstufen im wesentlichen unabhängig von der Schule zu lösen versuchte.

Als Ergebnis dieser Bestandsaufnahme ist festzuhalten: Die Debatte, die von einer Überlegenheit der Ganztagschulen gegenüber den Halbtagschulen ausgeht, trifft nicht den Kern der Probleme, die bei einer Ausdehnung der Betreuungszeiten in den betrachteten Ländern unter den gegenwärtigen Bedingungen entstehen. Schulbezogene Betreuungsmuster haben bislang die Betreuungsaufgaben, die aus der wachsenden Berufstätigkeit der Frauen entstehen, unter dem Zeitaspekt nicht ausreichend lösen können. In bezug auf die inhaltliche Dimension der Schule zeigt ein Blick in die einzelnen Länder eine ganze Reihe von Beispielen starker Verschulung der in der Schule verbrachten Zeit, auch wenn ausdrücklich darauf abgezielt wird, die Schüler nicht mit Lernaufgaben zu überlasten.

Aber auch die familienbezogenen Muster führen nicht automatisch dazu, daß unsere Schulen sämtlich „bessere“ Schulen werden. Insbesondere Pädagogen fordern, daß es gelingen müsse, die unterschiedlichen Aufgabenbereiche von Unterricht, Erziehung und Betreuung stärker zu integrieren, um für jene Aufgaben der Schule mehr Raum zu schaffen, die neben der Unterrichtserteilung bestehen.

3. Absehbare Entwicklungen und Probleme

Die vorstehenden Betrachtungen über die neueren Entwicklungen in einigen europäischen Ländern zeigen, daß sowohl in GTS-Systemen als auch in HTS-Systemen schulbezogene und familienbezogene Muster auch innerhalb des schulischen Bereichs in verschiedensten Variationen miteinander kombiniert werden. Wenn es um Betreuung in der Schule geht, kommt man ohne die familienbezogenen Muster kaum aus. Zu ähnlichen Ergebnissen kam bereits die Studie der Europäischen Gemeinschaft zur Thematik von „Kinderbetreuung und Chancengleichheit“ vom Jahre 1988 (MOSS 1988), die den bestehenden funktionsbedingten und institutionellen Unterschieden der schulbezogenen Betreuung gegenüber familienbezogenen Betreuungsmustern große Bedeutung zumißt.

Neben zahlreichen institutionellen Unterschieden wie der Verwaltungsunterstellung, der Finanzierung und der Qualifikation und Bezahlung des Personals hebt die Studie hervor, daß der Schulbesuch in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft generell unentgeltlich, Betreuungsmaßnahmen jedoch gemäß der materiellen Situation der Familien grundsätzlich zu bezahlen seien (MOSS, 1988, S. 163f, 167). Während die Schulen als ein an die Allgemeinheit gerichtetes Angebot mit explizit edukativer Zielsetzung etabliert seien, hätten Betreuungsangebote eine familienergänzende Funktion nur für eine Minderheit, die durch spezielle Problemlagen gekennzeichnet sei. Die Schulen brächten im Sinne ihres Auftrags *nicht*-erzieherischen Notwendigkeiten, d.h. auch Betreuungsaufgaben, häufig zu wenig Aufmerksamkeit entgegen (ebd.).

Gerade eine international vergleichende Betrachtung kann weiteren Aufschluß darüber geben, ob sich die Muster beider Bereiche in langer historischer Entwicklung funktional und institutionell so verfestigt haben, daß ihre Unterschiede die wünschenswerte Integration verhindern und die erwarteten positiven Veränderungen der gesamten Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule bei einer Ausdehnung der Betreuungsaufgaben auf Dauer eher beeinträchtigen.

Diese Frage fordert natürlich eine eingehende komparatistische Analyse heraus, die im hier gegebenen Rahmen nur insoweit geleistet werden kann, als auf einige relevante Aspekte hingewiesen wird, die sämtlich mit den Besonderheiten der Entwicklung in den einzelnen Ländern in Verbindung stehen.

So werden die Debatten um die täglichen und wöchentlichen Öffnungszeiten der Schule auf dem Hintergrund teilweise einschneidender Veränderungen der Schulpolitik geführt. Die Einführung der Kern-Curricula in England und Wales, die geplante Ausweitung der Abiturientenzahlen in Frankreich, die Maßnahmen von Beschneidung oder Stärkung der Schulautonomie in nahezu allen untersuchten Ländern stehen teilweise in merklicher Spannung zu tradierten Vorstellungen vom Auftrag der Schule als Institution, und es ist schwierig, Prognosen über den weiteren Fortgang der Entwicklung zu machen (Mitter 1992).

So wird die für eine Ausdehnung der täglichen Schulzeit wichtige Frage, ob die Schule in erster Linie kognitive Lernprozesse zu organisieren habe oder aber ein Stück „Leben“ für Kinder und Jugendliche gestalte, in den einzelnen Staaten gegenwärtig höchst unterschiedlich beantwortet; das Wechselspiel reformpädagogisch inspirierter Initiativen einer „offenen“ Schule und ökonomisch bestimmten Effizienzdrucks auf die Lernergebnisse bedürfte in jedem der einbezogenen Länder einer eingehenden Betrachtung.

Eng verbunden hiermit ist die Frage der Curricula und des Funktionswandels des Lehrers. Dabei sind Ausmaß und Qualität der historisch tradierten Betreuungsleistungen der Schule in den untersuchten Ländern – die selbst innerhalb der GTS Länder („pastoral care“ in England und kustodiale Betreuung in Frankreich) einschneidende konzeptionelle Unterschiede aufweisen – Größen, die bei Veränderungen berücksichtigt werden müssen. Gerade die in allen Ländern Europas in unterschiedlicher Ausprägung gelebte Verantwortung der Lehrer für die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Schüler ist ein Wert, der vielleicht rascher verspielt als neu initiiert werden kann. Ähnliches gilt für die in mehreren Ländern gewachsene Akzeptanz der Schule als einer Institution, die im Vergleich zu anderen Erziehungsträgern für Eltern und Schüler weitgehende Erwartungen jenseits des bloßen Lernens erfüllt (z.B. BARGEL/KUTHE 1990, S. 54).

Schließlich bedeutet die Kooperation der Schule mit außerschulischen Erziehungsträgern, daß das breite pluralistische Spektrum der postmoder-

nen Gesellschaften unter inhaltlichem und funktionalem Aspekt in die Schulen Eingang finden könnte (IPFLING 1991). Die freiwillige gegenüber der obligatorischen Teilnahme bei immer mehr schulischen Veranstaltungen sowie deren Entgeltlichkeit und die Einbeziehung von Personen, die keine professionellen Pädagogen sind, sowie die Integration entsprechender Rechts- und Organisationsformen aus dem außerschulischen Bereich bringen Aspekte in die Institution Schule hinein, die ihren Unterrichts-, Erziehungs- und Betreuungsfunktionen neue Impulse geben, sie aber auch in unvorhergesehener und sogar unerwünschter Richtung verändern können.

Bibliographie

Bargel, T.: Versorgung mit schulischen Ganztagsangeboten – zur Aufarbeitung eines vernachlässigten Feldes der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37 (1991) 6, S. 899-931.

Bargel, T./Kuthe, M.: Ganztagschule – Angebot, Nachfrage, Empfehlungen. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1990. (Reihe „Bildung-Wissenschaft-Aktuell“. 1990, 10).

Brinkmann, G.: Curricula in der Schule. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Forschungsprojekt Erziehungsraum Schule – ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit 1991. (Werkstattberichte. 16).

Burke, A./Döbrich, P./Guldborg, P.L./Sugrue, C.: Zeit für Schule. Dänemark und Irland. Köln/Wien: Böhlau 1991. (Studien und Dokumentationen zur Vergleichenden Bildungsforschung. 48/7).

EURYDICE-Anfrage DL 9000200. Ganztagschule und Ganztagsbetreuung in anderen Staaten der Europäischen Gemeinschaft. Bonn: Informationsstelle der Länder im Bildungsinformationsnetz der Europäischen Gemeinschaft EURYDICE im Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1991.

Helwig, G.: Frau und Familie in beiden deutschen Staaten. Köln: Verl. Wissenschaft und Politik 1982.

Ipfling, H. J.: Formen ganztägiger Betreuung im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kubina, Ch./Lambrich, H.-J. (Hrsg.): Die Ganztagschule. (= Materialien zur Schulentwicklung. 15). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1991, S. 31-43.

Hesse, H.-G./Kodron, Ch.: Zeit für Schule: Frankreich und Spanien. Köln/Wien: Böhlau 1991. (Studien und Dokumentationen zur Vergleichenden Bildungsforschung. 48/6).

Mitter, W.: Education in an Undivided Europe: Challenges and Perspectives on the Threshold of a New Europe. In: Educational Reforms and Innovations facing the 21st century: A Comparative Approach. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia 1992, S. 97-113.

Moss, P.: Kinderbetreuung in der Europäischen Gemeinschaft. 1985-1990. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1990. (Frauen Europas. Sonderheft. 31).

Moss, P.: Childcare and Equality of Opportunity. Consolidated Report to the European Commission. Brussels: Commission of the European Communities 1988.

Neumann, U./Ramseger, J.: Ganztägige Erziehung in der Schule. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität 1990.

Renz, M.: Ganztagschulen und Ganztagsbetreuung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft. In: Die Ganztagschule, 31 (1991) 3-4, S. 181-193.

Schmidt, G.: Die Horterziehung in der Schule der DDR – Ausgangspunkt einer Unterstufenreform? In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 38 (1990) 1, S. 15-23.

Schmidt, G.: Die Ganztagschule in einigen Ländern Europas – vergleichende Analyse im Rahmen des Projekts „Zeit für Schule“. (Manuskript in Vorbereitung zum Druck).