

Ungleiche Kindheiten: Ganztagsbildung im Spannungsfeld von sozial-, bildungs- und kinderpolitischen Anforderungen

Toppe, Sabine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Toppe, S. (2010). Ungleiche Kindheiten: Ganztagsbildung im Spannungsfeld von sozial-, bildungs- und kinderpolitischen Anforderungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5(1), 63-76. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-354573>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Ungleiche Kindheiten – Ganztagsbildung im Spannungsfeld von sozial-, bildungs- und kinderpolitischen Anforderungen

Sabine Toppe



Sabine Toppe

Zusammenfassung

Die Diskussionen um soziale Ungleichheit und Ausgrenzung im Kindesalter sind seit längerer Zeit, nicht zuletzt ausgelöst durch internationale Vergleichsstudien, mit einer intensiven Bildungsdebatte verknüpft. Parallel führt die zunehmende Brüchigkeit wohlfahrtsstaatlicher Hilfs- und Unterstützungsleistungen zu einer Verschiebung gesellschaftlicher Anforderungen ins Private und zu einer mehr oder weniger offen programmatisch verankerten (Re-)Formulierung der Kompensation sozialer Risiken durch die Familie. In diesem Spannungsfeld kommt den Debatten um Ausbau und Ausgestaltung von Ganztagschulen – im Sinne von Ganztagsbildung – als Reaktion auf die strukturelle Kritik an der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit und vor dem Hintergrund der Wandlungsprozesse von Familie und Kindheit eine wachsende Bedeutung zu, bisher allerdings kaum in einer kinderpolitischen Perspektive. In einer Verknüpfung von sozial-, bildungs- und kinderpolitischen Leitlinien beschäftigt sich dieser Beitrag mit Konstruktionen von Kindheit, Bildung und Fürsorge und Fragen möglicher Bewältigungschancen wie ungebrochener (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit in den Ganztagsdebatten.

Schlagworte: Kinderpolitik, Ganztagsbildung, Soziale Ungleichheit, Familienbilder, Sorgearbeit

Unequal Childhoods – All-Day School Between Social, Educational and Child-Policy Requirements

Abstract

The discussions about childhood social inequality and exclusion have long been associated with an intense debate on education – not just newly set off by the recent international comparative studies. Simultaneously, the increasing fragility of the welfare state's assistance and support capabilities is pushing social needs into the private sector and to a more or less open program-based (re-) formulation of the compensation of social risks by the family. In this field of conflicting priorities, the debate on the expansion and design of “all-day schools” (Ganztagschulen) – in the sense of “full-time education” – as a reaction to the structural criticism of school's reflection of society's inequalities and against a background of changing processes in family life and childhood, gains increasing importance – although hardly noticeable from the perspective of child policy. By linking the guidelines for social, educational and child policy, this paper looks at constructions of childhood, education and childcare and the question of possible solutions such as a stable (re-) production process for social inequality in the debate on all-day schools.

Keywords: child policy, all-day schools, social inequality, family stereotypes, childcare

1 Ganztagschule im Spiegel aktueller Debatten

Über Ganztagsschulformen wird in Deutschland nachgedacht und debattiert, solange es moderne Schulen gibt (vgl. *Ludwig* 2005), seit einigen Jahren wird dieses Thema mit Nachdruck und kontrovers in öffentlichen Diskursen von Politik, Wissenschaft und Medien verfolgt. Anlass für die neu entfachte Diskussion über ganztätige Bildungssysteme bilden Debatten über Schule(n) nach dem „PISA-Schock“, unzureichende empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die Vorteile des rasanten Ausbaus von Ganztagschulen bzw. Angeboten zur Ganztagsbetreuung und nicht zuletzt getrennt voneinander verlaufende Debatten über den Bildungsbegriff in der Schul- und Sozialpädagogik (vgl. *Vogel* 2008). Nachdem der gesamte Bildungsbereich in Folge der PISA-Debatten sowie der wiederholt konstatierten sozial- und herkunftsbedingten Zuteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen in Bewegung geraten zu sein scheint, ist die Ganztagschule – auch unter dem mit einem umfassenden konzeptionellen Bildungsanspruch verbundenen Begriff der „Ganztagsbildung“¹ – quasi zu einer „diskurstragenden Begrifflichkeit“ geworden (*Redaktion Widersprüche* 2008, S. 3), im Sinne von Hoffnungen auf politische und kulturelle Reformen, im Verständnis heterogener Bewältigungsansätze im Problemfeld sozialer und kultureller Gerechtigkeit (vgl. *Grasse/Ludwig/Dietz* 2006) und als Projektionsfolie für soziale Veränderungen im Rahmen mehr oder weniger vernetzter Institutionen aus dem Bildungs- und Sozialbereich.

Die Konjunktur der Ganztagsdebatten spiegelt sich wider in einer wachsenden Zahl von wissenschaftlichen Abhandlungen und Projekten (vgl. *Bettmer u.a.* 2007; *Cöhlen/Otto* 2008a; *Holtappels u.a.* 2008; *Kolbe u.a.* 2009b; *Prüß/Kortas/Schöpa* 2009), in denen Modelle zur Ganztagschule aus unterschiedlichen Perspektiven weiterentwickelt und nicht selten mit einer Reihe von Hoffnungen zur Lösung gesamtgesellschaftlicher Problemstellungen verbunden werden (*Bock/Andresen/Otto* 2006), die neben Leistungssteigerungen an Schulen besonders die schulische Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. *Krais* 2003) und die Wandlungsprozesse von Kindheit und Familie (vgl. *Richter* 2008) im Blick haben. So steht nach *Rauschenbach* (2008) der gesamte Prozess von Bildung, Betreuung und Erziehung auf dem Prüfstand und muss, unter Infragestellung eines tradierten Bildungsverständnisses, das Bildung mit schulischer Bildung bzw. formaler Bildung gleichgesetzt, „neu justiert werden, wenn nicht die soziale Vererbung von Bildung zu einem unverrückbaren Fundament der sozialen Spaltung werden soll“ (ebd., S. 3).

Als Reaktion auf die negativen Ergebnisse der internationalen Leistungstests – im Sinne einer Rückgewinnung des internationalen Ansehens des deutschen Bildungssystems oder auch im Interesse eines „Nachholens“ internationaler Selbstverständlichkeiten, Ganztagschule als historisch gewachsene und nicht mehr sonderlich zu begründende Normalform von Schule anzusehen – stehen mit dem Schlagwort vom „all day learning“ (vgl. *Klieme u.a.* 2006) einerseits bildungspolitische Perspektiven im Vordergrund der Debatten. Ganztagschule als Lernort soll hier vorrangig dazu beitragen, niedrige Leistungsniveaus anzuheben, so genannte Risikogruppen zu fördern und besonders die Koppelung zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft zu verringern. Andererseits gewinnen sozial- und arbeitsmarktpolitische Begründungsstrategien für einen Ausbau ganztägiger schulischer Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsformen mit Hinweisen auf den Strukturwandel von Familie und Kindheit, auf die größere Zahl von Alleinerziehenden und die zunehmende Erwerbsorientierung von Müttern zunehmend an Bedeutung.

Bildungs- und Sozialpolitik treffen sich, wenn Bildung in einer Wissens- und Informationsgesellschaft wie Deutschland „zu einer zentralen Ressource sozialer Teilhabe und damit zugleich zu einer entscheidenden Variable sozialer Ungleichheit“ (Opielka 2008, S. 841) geworden ist und der Zugang Bildung als vielversprechende Möglichkeit einer Inklusion in gesellschaftliche Funktionssysteme verstanden wird. Nimmt man hinzu, dass eine Ganztagschule im Sinne eines Lern- und Lebensortes impliziert, Kinder als „ganze Personen“ zu betrachten und „Schüler und Schülerinnen nicht nur als Lernende zu sehen, sondern auch in ihren anderen lebensweltlichen Bezügen ernst zu nehmen“ (Böllert 2008, S. 22), drängt sich neben bildungs- und sozialpolitischen Begründungszugängen für die weitergehende Institutionalisierung von Ganztagsbetreuung die Frage von bisher nachrangig betrachteten kinderpolitischen Aspekten in den Blick. Hier verweisen ganztagschulkritische Stimmen nicht zuletzt auf mögliche individuelle wie allgemein gesellschaftliche Gefahren einer weiteren Verschulung und damit Institutionalisierung von Kindheit. Wird Schule nicht mehr nur als Unterrichtsraum, sondern als umfassende Lebenswelt konzipiert, die anstrebt, im Zuge der Förderung von Selbstständigkeit und Eigenaktivität besonders durch Herkunft und Migration entstandene Bildungsbenachteiligung auszugleichen, beinhaltet das ein sich veränderndes Bild von Kindern im Sinne stärkerer Selbstständigkeit, die mit der veränderten Orientierung von der Schüler/innen/rolle hin zur Schüler/innen/persönlichkeit eine größere Verantwortung für den eigenen Erfolg und damit verknüpfte hohe individuelle Anforderungen an die Akteure mit sich bringt.

2 Spannungsfelder sozialer Ungleichheit im Rahmen von Ganztagschule

Mit einem spezifischen Fokus auf die nach wie vor zunehmende soziale Ungleichheit in Deutschland steht im Folgenden ein noch zu lösendes Spannungsfeld von Ganztagschule im Mittelpunkt: Sie steht programmatisch in der Pflicht, eine möglichst weitgehende Chancengleichheit für Heranwachsende in der Institution erzielen und mit geeigneten Maßnahmen Ungleichheiten im Bildungswesen reduzieren zu wollen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2008). Gleichzeitig muss dabei ein Umgang mit dem historisch hergeleiteten Gegenstand von Kindheit als einer grundsätzlichen Konstruktion sozialer Ungleichheit gefunden werden. „Die soziale Ungleichheit ist keine unbeabsichtigte Nebenfolge, sondern Konstruktionsprinzip einer ‚normalen Kindheit‘, die im Interesse von herrschender sozialer Ordnung und ihrer Reproduktion aufrechterhalten wird.“ (Bühler-Niederberger/Sünker 2009, S. 167f.). Bühler-Niederberger/Sünker (2009) sehen hier vor allem Versäumnisse in der Anpassung der Geschlechter- und Familienpolitik in Deutschland „an die neuen Bedingungen des privaten Lebens und ökonomischen Sektors“ (ebd., S. 168). Daran anschließend und verbunden mit dem Blick auf eine neue „Ordnung der Sorge“ im Sinne der Bildungs- und Fürsorgeverteilung auf Schule, Familie und Jugendhilfe im Rahmen von Ganztagschule geht es im Folgenden um den Versuch, sich in einer Verknüpfung von sozial-, bildungs- und kinderpolitischen Leitlinien den Konstruktionen von Kindheit in Ganztagsbildungsprozessen und der Frage damit zusammenhängender ungebrochener (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit zu nähern. Eine bedeutsame Rolle spielen dabei Fragen einer Neu-Justierung der fragilen Trennlinien zwischen öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern,

normative Annahmen über eine „gute“ (Familien-, schulische, außerschulische) Kindheit und Klassifizierungen von Kindern und ihren Eltern als Problem- oder Erfolgsfamilien, um nicht zuletzt Grenzziehungen sozial-, bildungs- und kinderpolitischer Interventionen zur Bewältigung sozialer Ungleichheit im Rahmen von Schule zu verdeutlichen.

Der Zugang zu diesen Fragen entwickelte sich zum einen im Rahmen eines Forschungsvorhabens, das sich mit Fragen der Bedeutsamkeit von familialen Leitbildern und Geschlechterrollenstereotypen in Diskursen zur Kinder- und Jugendarmut in Deutschland, ihren Erscheinungsformungen und Funktionen für aktuelle Debatten über öffentliche und private Erziehung und Bildung beschäftigt (vgl. *Toppe* 2009). Im Mittelpunkt steht hier eine diskursanalytische Untersuchung der Familien-, Sozial- und Bildungsberichterstattung in Deutschland, die sich am genderperspektivisch erweiterten Lebenslagenansatz (vgl. *Enders-Dragässer/Sellach* 2002) in Verbindung mit dem Konzept von Teilhabe- und Verwirklichungschancen (Capability-Ansatz) von *Amartya Sen* und *Martina Nussbaum* orientiert (vgl. *Otto* 2009). Zum anderen spielen Ergebnisse eines Projektes zu Wahrnehmungen und Deutungsmustern von Kinderarmut an Grundschulen eine Rolle, in dem im Rahmen von Expert/inneninterviews an Schulen Auswirkungen von Armut primär als Folge „unangepassten“ elterlichen Verhaltens gedeutet und somit das Versagen der Familienerziehung, insbesondere der Mütter, eindringlich proklamiert wurde (vgl. *Miller/Toppe/Gläser* 2010). Vielen befragten Lehrkräften, Sozialpädagog/innen und Erzieher/innen erschien es mit Blick auf die Zukunft der Kinder nur bedingt sinnvoll zu sein, die Verantwortung für Bildungs- und Sozialisationsprozesse in den Händen überforderter Eltern bzw. unbeständiger Mütter zu lassen. Hier wurde zum Teil mit einer passgenauen Begründung der Schaffung bildungs- und sozialisationsrelevanter Grundbedingungen die Ausdehnung außerhäuslicher Betreuung und Bildung in Form von Ganztagschulen als staatlicher bzw. institutioneller Zugriff auf Familie und Kindheit und probates Mittel zur Minderung von (Bildungs-)Armut propagiert. Das Elternhaus als zentraler Bildungsort galt zumindest für bestimmte Gruppierungen von Kindern – aus spezifischen sozialen Milieus, mit ausgewiesenen Risikobiografien, von Armut betroffen, mit Migrationshintergrund, aus Familien mit alleinerziehendem Elternteil – nicht mehr als unbedingte Garantie dafür, sinnvolle Bildungsprozesse zu initiieren. „Genauso wie die Zunahme unvollständiger Familien bzw. instabiler Familienkonstellationen und von Sozialisationsdefiziten in einer zunehmenden Zahl von Familien eine Herausforderung an veränderte Bildungsprozesse darstellt, muss im Sinne der Heranwachsenden darauf gesellschaftlich reagiert werden.“ (*Prüß/Kortas/Schöpa* 2009, S. 10)

Ergebnisse der umrissenen Projekte verknüpft mit einer weitergehenden Analyse von programmatischen Schriften, Stellungnahmen und Zielvorstellungen zu Ganztagschulen bilden im Folgenden die Basis für den Blick auf Kindheitskonstruktionen und die Verteilung von öffentlicher und privater Sorge im Rahmen von Ganztagschulen bzw. -bildung sowie auf hier wahrnehmbare Grenzziehungen sozial-, bildungs- und kinderpolitischer Interventionen zur Bewältigung sozialer Ungleichheit. Dazu wird noch einmal kurz der Zusammenhang von Ganztagsbildungsdebatten mit Ungleichheits- und Gerechtigkeitsdiskursen in den Blick genommen. Weiter werden die bildungs-, sozial- und kinderpolitischen Eckpunkte der Debatten abgesteckt und Argumentationsmuster, Begründungen sowie Legitimationsanforderungen vorgestellt, um anschließend konkret der Frage nach Konstruktionen von Kindheit und Kindheitsmustern in den Ganztagschuldebatten nachzugehen.

3 Gerechtigkeit und Ganztagsbildung

Die Diskussionen um ungleiche Kindheiten im Wohlfahrtsstaat (vgl. *Kränzl-Nagl/Miendorff/Olk* 2003), um soziale Ungleichheit und Ausgrenzung im Kindesalter sind seit längerer Zeit mit einer intensiven Bildungsdebatte verknüpft (vgl. *Betz* 2008). Spätestens seit „PISA“ ist die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem widerlegt, und sicher nicht zum letzten Mal wird im Zuge der Forderung nach einer Verbesserung der „Teilhabe- und Verwirklichungschancen“ im dritten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung Bildung als „Schlüssel für Teilhabe und Integration“ bezeichnet (*BMAS* 2008, S. 187ff.). Für *Alt/Lange* haftet sozialer Gerechtigkeit vor diesem Hintergrund „gleichsam der Nimbus eines Zauberwortes“ an. Die Frage nach der Gerechtigkeit der Startchancen sowie Lebensbedingungen von Kindern erfährt zusätzliche Brisanz, „weil arme Kinder, anders als scheiternde Erwachsene, nichts für ihre missliche Lage können“ (*Alt/Lange* 2007, S. 138).

Nicht nur internationale Vergleichsstudien haben die bildungs- wie sozialpolitische Aufmerksamkeit im Hinblick auf die Bewältigung von sozialem Ausschluss von Kindern verstärkt von der familialen Erziehung in Richtung einer „Vergesellschaftung von Kindheit“ gelenkt, mit dem Fokus auf die Kombination berufstätiger Eltern und öffentlicher Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, u.a. im Rahmen der Ganztagschule. Parallel führt die zunehmende Brüchigkeit wohlfahrtsstaatlicher Hilfs- und Unterstützungsleistungen allgemein zu einer Verschiebung gesellschaftlicher Anforderungen ins Private und zu einer mehr oder weniger offen programmatisch verankerten (Re-)Formulierung der Kompensation sozialer Risiken durch die Familie. Ohne die Familie und die aus ihr erwachsenen Kompetenzen und Aktivitäten, oder um mit Foucault zu sprechen, ohne das Verständnis von Familie als Relais moderner Regierungsformen (vgl. *Foucault* 2007) scheint der (Sozial-)Staat nach wie vor allein dazustehen. Vor dem Hintergrund der (ebenso viel beschworenen) Heterogenität familialer Lebensarrangements und einer damit verbundenen propagierten Vervielfältigung von Problemlagen haben wir es so auf der einen Seite mit dem Rückbau wohlfahrtsstaatlicher Garantien und der politisch geforderten Verantwortlichkeit von Familien für die aktive eigene Risikoabsicherung zu tun, und auf der anderen Seite mit einem Paradigmenwechsel in der Bildungsdiskussion, Orten und Prozessen formeller Bildung gemeinsam mit denen nicht-formeller und informeller Bildung einen entsprechenden Stellenwert für die Lebensgestaltung und Zukunftschancen von Heranwachsenden zukommen zu lassen.

Der nicht unumstrittene Begriff Ganztagsbildung hat sich inzwischen weitgehend etabliert, als theoretisches Verständnis einer systematischen Zusammenführung von Familie, Schule und außerschulischen Institutionen wie der Jugendhilfe und bislang weitgehend unabhängig voneinander agierenden und dabei immer wieder innerhalb der Bildungsdebatte hierarchisierten gesellschaftlichen Bildungsorten (vgl. *Coelen/Otto* 2008b). Ganztagsbildung „dient als Chiffre für einen gesellschaftstheoretisch fundierten Konzeptvorschlag, der Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen u.a. in Jugendeinrichtungen und Schulen auf Basis der institutionellen Eigenheiten – und damit ihrer bildungsrelevanten Strukturprinzipien – im Rahmen einer räumlich begrenzten, regionalen oder lokalen Bildungslandschaft fasst“ (ebd., S. 17). Der Begriff bildet hier nicht nur den Theorierahmen für die Organisationsform Ganztagschule, mit einer primär anvisierten zeitlichen oder fachlichen Bündelung von Lernerfah-

rungen, sondern stellt auch den Zugang zu subjektiven Handlungsbefähigungen und gelingenden Entfaltungen der Möglichkeitspotentiale von Kindern in heterogenen Bildungsprozessen in den Vordergrund. Das heißt einen ganzheitlichen, subjektbezogenen wie bildungsbiografischen Ansatz, der sich auf die Gesamtpersönlichkeit bezieht und die Erweiterung der Lebenskompetenz und Handlungsfähigkeit im Blick hat.

4 Bildungs-, sozial- und kinderpolitische Eckpunkte der Ganztagsbildungsdebatten

Mit einem breiten Bündel an formulierten Absichten und Zielsetzungen wird aktuell der Ausbau von Ganztagschulen begründet. Dabei sind zahlreiche der angeführten Begründungsmuster für eine Ausweitung ganztägiger Betreuungsangebote in Schulen nicht neu, sie verändern nur im Prozess sich wandelnder sozialer, kultureller und politischer Rahmenbedingungen ihre Gewichtungen und Bedeutungen. So ist seit einiger Zeit eine Ablösung der Vorrangstellung bildungspolitischer Argumentationen durch sozialpolitische Legitimationen und Begründungen zu beobachten, während kindheitspolitische Zugänge im Rahmen der Ganztagsdiskurse nach wie vor unterrepräsentiert sind.

4.1 Bildungspolitische Begründungszusammenhänge

Auf bildungspolitischer Ebene soll die Ganztagschule vor allem die „bessere Entwicklung der Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen sowie einen Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen ermöglichen“ (BMFSFJ 2005, S. 487). Nachdem bildungspolitische Argumente lange eher als „positiver Randeffekt“ angeführt wurden, rückten sie nach dem „PISA-Schock“ und erweitert um den Aspekt des internationalen Vergleichs in den Vordergrund. Es geht hier um eine passgenaue und erfolgreiche Förderung der Schüler/innen auf der Basis diagnostizierter Kompetenzdefizite, eine thematische Ausweitung von Bildungsinhalten und Lernformen und um eine verbesserte Integration von sozial benachteiligten Kindern, vor allem mit Migrationshintergrund (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2008). Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen soll ein neues förderliches Mischungsverhältnis von Bildung, Betreuung und Erziehung erreicht werden. Dabei rücken zunehmend subjektbezogene, bildungsbiografische Perspektiven in den Mittelpunkt, ohne dabei unbedingt institutionelle Voraussetzungen und Gegebenheiten außer Acht zu lassen. Wichtige Aspekte eines in diesem Sinne erweiterten Bildungsbegriffs sind: Bildung als Selbstkonstitution des Subjekts durch Aneignung von Wirklichkeit, Selbstbestimmung und Mitverantwortung – damit erfährt der Zusammenhang von Bildung und Lebensführung bzw. von Bildung und Lebenskompetenz sowie der Blick auf die sozialen Bedingungen von Bildung (vgl. Mack 2009) erhöhte Aufmerksamkeit. Wenn Bildung verstanden wird als Prozess der aktiven Aneignung von Welt durch das sich bildende Subjekt und mitgedacht wird, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen „abhängig sind von den sozialen Verhältnissen, in denen sie aufwachsen, und dem öffentlichen Angebot an Bildung und deren Qualität“, drängt sich die Frage auf, „wie ein Zusammenspiel von Bildungsorten und Lernwelten so gestaltet werden kann, dass es alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft, ihren sozialen

Verhältnissen und den regional unterschiedlichen Bedingungen des öffentlichen Angebots – bestmöglich fördert“ (ebd., S. 302).

Als bildungspolitische Hoffnungen stehen dahinter der Wunsch nach individuellen, besseren Förderungsmöglichkeiten schwächerer und leistungsstärkerer Schüler/innen (Stichwort „Mehr Zeit zum Lernen“), der grundlegende Abbau von Chancenungleichheit, die kompensatorische Funktion und Aufgabe institutioneller Erziehung bei mangelnden Bildungskompetenzen von Eltern, reformpädagogische Zugänge unter dem Stichwort „Schule als Lebensraum“ bzw. „Lebensgemeinschaftsschule“ und die Verstärkung sozialen Lernens durch außerunterrichtliche Veranstaltungen, AGs, Projekte usw.

4.2 Sozialpolitische Zugänge

In den öffentlichen Debatten der letzten Jahre gewannen sozial- und arbeitsmarktpolitische Begründungsstrategien für einen Ausbau ganztägiger schulischer Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsformen zunehmend an Gewicht. So mehren sich die Stimmen, die in den wachsenden Einrichtungen von Ganztagschulen primär eine sozial- und wirtschaftspolitische Maßnahme sehen, die u.a. durch eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine stärkere Freisetzung von Arbeitskräften erlaubt. Als zentraler Ausgangspunkt für eine sozialpolitische Argumentation dient zumeist der Verweis auf den tief greifenden Wandel der Institution Familie, zum Teil auch verbunden mit dem Strukturwandel von Kindheit, letzterer in einer sozialisationstheoretischen, weniger akteursbezogenen Perspektive. Vorherrschend sind derzeit zwei sozialpolitische Legitimationszugänge in den Ganztagsdiskursen:

1. Zum einen wird das Angebot längerer Betreuungszeiten bzw. eine Sicherstellung der Betreuung von Kindern vor und nach dem Unterricht als unbedingt notwendig erachtet, um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu erhöhen bzw. den Müttern grundlegend eine Berufstätigkeit zu ermöglichen, die über eine Beschäftigung von wenigen Stunden am Tag hinausgeht. Der aufgrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen in Familie und Wirtschaft konstatierte gestiegene Bedarf an Betreuung kann so in Verbindung mit Bildungsambitionen sinnvoll gedeckt werden. Durch die Ermöglichung der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit wird zusätzlich zum gleichberechtigten Zugang von Frauen zum Erwerbsarbeitsmarkt die Erhöhung des Haushaltseinkommens von Familien und damit wiederum der Abbau familialer Armut angestrebt.

Letztendlich sollen hier im Sinne einer Modernisierung von Familienpolitik sowie neuer „time politics“ und „time policies“ im Hinblick auf Kinderpflege und Erziehung zusätzlich biopolitische Hoffnungen erfüllt werden im Sinne einer Sicherung des Humankapitals durch eine Steigerung der Geburtenzahlen, insbesondere von Akademikerinnen (vgl. *Hagemann* 2006). Mit der Einrichtung von Ganztagschulen wird so auf Veränderungen der ökonomischen Strukturen und des generativen Verhaltens der Bevölkerung in den westlichen Industriestaaten reagiert. *Zeiger* (2005) weist in diesem Zusammenhang auf die Verknüpfung von Arbeitsmarkt und Zeit hin und macht deutlich, dass die Zeit, die Erwachsene in der Familie für die Arbeit an und mit Kindern einsetzen, davon abhängig ist, „welche Ansprüche die (übrige) Arbeitswelt an ihre Zeit stellt. Unter arbeitsweltlichen Einflüssen wird die Sorgearbeit

zwischen Familie und wohlfahrtsstaatlichen Instanzen verteilt und werden innerhalb der Familien Sorgearbeiten und Erwerbsarbeit zwischen den Geschlechtern verteilt“ (ebd., S. 202).

2. Zum anderen geht es wesentlich darum, mit der Einrichtung von Ganztagschulen soziale Folgen von Bildungsbenachteiligungen auszugleichen und auf Veränderungen der soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu reagieren, die als „Effekt spezieller familiärer Milieus entstehen“ (Kolbe/Reh 2009, S. 40). In sozialpolitischer Hinsicht sollen hier die kognitiven Anreigungsdefizite bildungsferner Milieus mit dem Ziel größerer Bildungsgerechtigkeit und geringerer Armutsrisiken ausgeglichen und Familien durch die Gestaltung entsprechender Lernprozesse und Umgebungen entlastet werden. Kolbe u. a. (2009a) beziehen sich hier auf die Ganztagschule als eine Art Ersatzfamilie, „in der Schule zum Ersatz eines ganzheitlichen basalen Sozialisationsraums der Familie wird oder in der Schule zumindest Defizite eines anreigungsarmen familiären Bildungsmilieus durch das Angebot eines anderen Lernens [...] kompensiert werden sollen“ (ebd., S. 16). Ganztagschule steht hier in den Diskursen für eine Kompensation elterlicher Erziehungsdefizite bzw. die Ermöglichung einer „besseren“ Erziehung, verknüpft mit offener oder versteckter Abwertung von Familien. Betreuung wird in Deutschland häufig immer noch nach dem Subsidiaritätsprinzip gesehen. „Die Notwendigkeit einer nicht familiären Betreuung ergibt sich nur in den Fällen, in denen die Familie ‚versagt‘“ (Deckert-Peaceman 2008, S. 57). Zum Ausgleich erzieherischer und emotionaler Defizite in den Familien wird die Ganztagschule einerseits als sorgende „Gegenwelt“ entworfen, andererseits konstruiert man sie „als ein pädagogisch gestaltetes und sinnvolles Freizeitangebot, das den Kindern ermöglicht, auch nachmittags etwas zu lernen und Defizite eines anreigungsarmen familiären Bildungsmilieus auszugleichen“ (Kolbe/Reh 2008, S. 44).

Im Überblick umfassen die sozialpolitischen Hoffnungen im Rahmen von Ganztagschule die Betreuung häuslich unversorgter Kinder bei zunehmender Berufstätigkeit der Mütter, eine erzieherische Entlastung und Unterstützung der Familien vor dem Hintergrund „gestörter“ Familienverhältnisse, Alleinerziehung und Ein-Kind-Familien, eine Minderung familiärer Belastungen durch den Wegfall schulischer Hausarbeiten und nicht zuletzt die Kompensation mangelnder Bewegungsmöglichkeiten in Wohnungen und im Freien durch multifunktionale Nutzung des Schulgeländes und des schulischen Umfeldes.

4.3 Kinderpolitische Argumente

Kinderpolitische Argumente sind in den Diskursen zur Ganztagsbildung und zu Ganztagschulen schwerer auszumachen als sozial- oder bildungspolitische Begründungszusammenhänge. Argumentationsstränge, die sich hier explizit auf Kinder und Kindheit beziehen, zielen in der Regel auf eine allgemeine Verbesserung und Optimierung der Bedingungen für eine gelingende psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden und eine gelingende Integration in die Welt der Erwachsenen, die besonders durch das Mehr an Zeit in der Ganztagschule besser unterstützt werden sollen. Ganztagschulen eröffnen Kindern in der Verknüpfung von Lern- und Lebenswelt möglichst vielfältige Kinder- und Wissenswelten und machen förderliche soziale Erfahrungen möglich, so lautet zumindest das allgemeine Programm. Hintergrund dieser Argumente sind Befürchtungen, wonach

sich die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten in dem Maß geändert hat, dass basale erzieherisch wirksame Sozialerfahrungen und -kontakte immer seltener werden. Als Begründung werden hier neben den zunehmenden Erziehungsdefiziten seitens der Eltern die Erosion nachbarschaftlicher Beziehungsnetzwerke oder die zunehmende Verinselung des Kinderalltags ins Feld geführt. Den „sozialen Integrationsbedarf“, der sich aus diesen Entwicklungen ergibt, aufzufangen, ist eines der Hauptargumente für die Ganztagschule. Auch hier stellen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine besondere Adressatengruppe.

Zeiber (2005) hebt hervor, dass es sich in den Debatten über öffentliche oder private Erziehung, zu denen auch die Diskurse zur Ganztagschule zählen, wesentlich um eine Neuverteilung von Sorgearbeit zwischen Familie und Schule handelt, die sie wie folgt kindheits- und gesellschaftstheoretisch verortet: „Die Verteilung von Sorgearbeit zwischen Familie und öffentlichen Bildungs- und Betreuungsinstanzen sind immer Verteilungen von Zeit: sowohl von gesellschaftlicher Zeit für Kinder als auch von Lebenszeit der Kinder“ (ebd., S. 202). Für *Zeiber* geht es hier um parallele und miteinander verzahnte Entwicklungen in ihren Auswirkungen auf Kindheit. Die Veränderungen moderner Erwerbstätigkeit, die sich z.B. in der Deregulierung von Arbeitszeit und der Veränderung von Geschlechterrollen niederschlagen, und die Durchsetzung eines neuen Familienmodells mit beiden Eltern im Beruf spiegeln sich wider in der Zunahme institutionalisierter Kindheit, die über die Betreuungsfrage hinausgeht.

Insgesamt stehen durch den Ausbau von Ganztagschulen und Ganztagsbetreuung bzw. dem Ausbau außerunterrichtlicher Angebote viel mehr Kinder im Rahmen öffentlich verantworteter Erziehung, Bildung und Betreuung als vorher. Ganztagschulreformen beinhalten eine deutliche Zunahme an institutionalisierter Kindheit und basieren zwangsläufig auf einem veränderten Kindheitsbild, das sie gleichzeitig neu herstellen. Seit es Schulen gibt, gibt es auch Versuche, der kindlichen Autonomie angemessenen Raum zu geben und Kinder nicht zu bevormunden oder als Objekte zu behandeln, sondern „ihnen Gelegenheiten [zu] geben, frei zu entscheiden, ihre Eigenheiten einzubringen, ihre Fähigkeiten und Begabungen zu entwickeln, kurz: sie als Subjekte zu respektieren“ (*Liebel* 2007, S. 195). Ganztagschulen kann dies nur gelingen, wenn sie sich der Frage der kindlichen Autonomie und Partizipation öffnen und Kinder in ihren individuellen Lebenslagen als gesellschaftliche Akteure anerkennen. So verlaufen mögliche Einschränkungen in den Eigenrechten von Kindern durch Einschnitte in den selbstgestalteten Nachmittag im Rahmen von Ganztagschule je nach Lebenslage sehr unterschiedlich, auch in Abhängigkeit davon, wie sich Ganztagschule den Freizeitkulturen und Lebenswelten der Kinder öffnet und mögliche Erfahrungen aufgreift.

5 Konstruktionen von Kindheit und Kindheitsmuster in den Ganztagschuldebatten

In der Dynamik des sozialen Wandels ist Ganztagsbildung – besonders mit Blick auf ungleiche Kindheiten – herausgefordert, das Spannungsfeld zwischen Bildungshorizonten und Erziehungsräumen systematisch zu entfalten und vor dem Hintergrund der überlappenden Lebenswelten zwischen Familien und Ganztagssettings die Entgrenzung des Schulischen in den Ganztagssettings und das Eindringen in kindliche wie familiale Le-

benswelten zu bewältigen, ebenso die Verschiebung familialer Zuständigkeiten und Aufgaben von der Familie an die Schule. Mit der implizierten stärkeren Öffnung hin zu kindlichen Lebenswelten und einer notwendigerweise vermehrten Beteiligung und Mitwirkung von Kindern und Eltern an institutionellen Bildungsprozessen verknüpft ist die Frage der Gewichtung von kinderpolitischen Interessen im Verhältnis zu bildungs- und sozialpolitischen Argumentationen.

Betrachtet man die bildungs-, sozial- und kindheitspolitischen Zugänge in den Ganztagsschuldebatten neben- und miteinander, so wird die Bildungsdebatte zwangsläufig zu einer Betreuungs- bzw. Fürsorgedebatte, die in der Erweiterung des Bildungsbegriffs im Sinne von „Ganztagsbildung“ die Frage der Trennlinie zwischen öffentlicher und privater Verantwortung für das gelingende Aufwachsen von Kindern im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe transportiert, und parallel in der „Betreuung“ im Sinne von „care“ über eine zeitweilige Zuständigkeitsverlagerung von der Familie an öffentliches Personal hinausgeht. Betreuung im Sinne von *care* umfasst nach der Sachverständigenkommission des 12. Kinder- und Jugendberichts neben der physischen Versorgung, Ernährung und Pflege der Kinder auch die soziale Unterstützung, die Zuwendung und Hilfe sowie den Aufbau von Bindungen bzw. persönlichen Beziehungen, und in der Ganztagschule neben der „Fürsorge“ die individuelle Förderung der einzelnen Kinder und Jugendlichen. „Betreuung ist somit weit mehr als nur ein verlässliches Angebot, wie es in der Tradition einer Bewahrpädagogik verstanden wird“ (BMFSFJ 2005, S. 13). Über die Verantwortungskategorie, über Fairness-Kriterien und mit dem spezifischen Blick auf Ganztagsbildung als „Chance für Kinder aus belasteten Familien“ ist Care in dieser Definition besonders mit Gerechtigkeitsüberlegungen im Bildungssystem verbunden. In einer kindheitstheoretischen Perspektive bedeutet dies eine Positionierung des gesellschaftlichen Status von Kindern als Akteure in ihren eigenen Lebensverhältnissen und in ihrer Lebensführung.

Nach *Sünker* (2008) ist im Zusammenhang der „anhebenden Diskurse über differente Semantiken von Ganztagsbildung“ eine Vermittlung zwischen Kindheits- und Bildungsforschung angesagt, in deren Rahmen es grundlegend um eine „Kritik des herrschenden Bildungswesens, in dem Schule (mehrheitlich) keine Bildungsinstitution darstellt“ und „die Demokratisierung unserer Gesellschaft“ geht (ebd., S. 859). Fragen der Konzeptualisierung von Kinder- und Bildungspolitik sowie der Verankerung persönlicher wie universeller Kinderrechte sind dabei mit Blick auf die demokratische Zukunft unserer Gesellschaft zentral. Laut *Sünker* steht in Frage, „was in der sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung in der Folge der Ablösung vom Sozialisationsparadigma [...] gesetzt wird: die Modellierung des Kindes zum relativ autonomen, kompetenten Akteur, damit die Ablösung naturalistischer Vorstellungen und Bilder vom „Kind“; dies einhergehend mit einer Verteidigung der Lebensphase ‚Kindheit‘ gegen deren Degradierung zur bloß transitorischen Phase“ (ebd.). Vermittelt mit einer starken Schulkritik sollte der neue Blick auf Kindheit und Kind „in Verbindung mit Konzeptualisierungen von Kinderpolitik sowie dem Kinderrechtsdiskurs auf der Seite der nachwachsenden Generation zumindest entscheidende Voraussetzungen für eine Änderung dieser mangelhaften zivilisatorischen Entwicklungen in vielfältigen Kontexten lokaler wie globaler Art bereitstellen“ (ebd.). Die Implementierung von Kinderrechten in die Verfassung und eine hierüber grundlegende Erhöhung von kindlichen Partizipationsmöglichkeiten steht ebenso auf der politischen Agenda wie der Ausbau der institutionellen, bildungsorientierten Betreuungs- und Förderungsangebote für Kinder.

Schließt man an die von *Sünker* geforderte Schulkritik an, stellt sich die Frage, welche Herausforderungen und Erkenntnischancen stecken in einer an der sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung angeschlossenen Ganztagsbildungsforschung unter Stichworten wie „Kinder als soziale Akteure“ oder „childrens-agency“, mit Blick auf die Herausforderungen im Rahmen wachsender Sozialer Ungleichheit? Wie gestaltet sich ein grundlegender kritischer Fokus im Rahmen von Ganztagsbildung im Hinblick auf die Frage der gesellschaftlichen Erwartungen an Kinder, des „well-beings“ von Kindern vor dem Hintergrund, dass Kinder nicht nur Kinder sind, sondern Kinder bestimmter Eltern, aus Migrantenfamilien, aufwachsend in spezifischen Sozialräumen, Jungen und Mädchen?

Soziale Ungleichheit ist in ihren Definitionen und Kategorien an gesellschaftliche Diskurse gebunden und damit entwicklungssoffen. In solchen Prozessen spielen nicht zuletzt Normalitätsunterstellungen relevanter Institutionen wie der Schule eine entscheidende Rolle. Normalitätsunterstellungen steuern das Handeln der institutionellen Akteure. Vor dem Hintergrund, dass Kindheit immer gesellschaftlich strukturiert ist und mit Blick auf das Spannungsverhältnis von Kindheit und institutionellen Arrangements sowie den Zusammenhang zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsbiographien spielen zweierlei Fragen eine Rolle: Zum einen jene nach offenen, verborgenen, naturalisierten Normalitätsannahmen von Kindheit in den Ganztagsbildungsdiskussionen und naturalistischen Vorstellungen und Bildern vom (benachteiligten, armen, auffälligen) Kind, zum anderen jene Setzungen des Kindes als relativ autonomer kompetenter Akteur. Einen universalen Standard „normaler“ Kindheit zu setzen, erscheint heute so gut wie unmöglich. Versteht man Ganztagsbildung als sozial-, bildungs- und kinderpolitische Reaktion auf zunehmende soziale Ungleichheit, stellt sich die Frage nach einer Rückwirkung auf die gesellschaftliche Vorstellung „normaler Kindheit“ und generationaler Ordnung, nach zugrunde gelegten Kindheitsmustern und den normativen Annahmen über eine gute Kindheit.

6 Fazit

Das aktuelle Bild von der Ganztagschulentwicklung ist uneindeutig und eher zwiespältig: Zum einen erscheint sie als rasante Weiterentwicklung von Schule, gleichzeitig bleiben insbesondere die hoch-selektive Verteilung von Schülerinnen und Schülern und die Reproduktionsprozesse sozialer Ungleichheit ungebrochen. Es fehlen trotz erster empirischer Ergebnisse noch weiter reichende Resultate zu den Umsetzungen und Folgen der Ganztagsbildungsdiskurse, konkret zu Intentionen, Vorstellungen und Deutungen der Schulkinder, der Lehrkräfte, von Eltern sowie von sozialpädagogischen Fachkräften etc. Noch weitgehend unerforscht sind die sozialen Konstruktionen von Kindheit in den Vorstellungswelten von professionellen Pädagog/innen wie Lehrer/innen, Sozialpädagog/innen oder Erzieher/innen.

Die Debatte um soziale Ungleichheit in Deutschland ist auf vielen Ebenen stark geprägt durch die Frage der Verantwortlichkeiten im Bereich der öffentlichen und privaten Erziehung. Es bleiben große Zweifel, ob öffentliche Ganztagschulen auf dem jetzigen Stand der Forschung und angesichts eines gesellschaftlichen Klimas, in welchem soziale Risiken eher als individuelles denn als ein strukturelles Problem begriffen werden (siehe den Paradigmenwechsel vom „sorgenden“ zum „gewährleistenden“ Staat), als zukunfts-

trächtiger Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit im Sinne einer kindheitstheoretischen Perspektive betrachtet werden können, auch wenn vielfältige Ansätze im Rahmen von Ganztagsbildung Wege aufzeigen, produktiver mit der sozialen Heterogenität von Schulkindern umzugehen und ein höheres Integrationspotenzial freizusetzen. Nach ersten Ergebnissen der umfassenden Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (vgl. *Holtappels* u.a. 2008; *Stecher* u.a. 2009) scheint sich zumindest die These zu bestätigen, nach der ganztägig außerhalb der Familien gebildete Kinder hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen profitieren und sozialen Benachteiligungen aufgrund der familiären bzw. ethnischen Herkunft in Ganztagsangeboten besser begegnet werden kann. Ein Hinweis, wie in Gegenwart und Zukunft möglicherweise doch Institutionen wie die Ganztagschule als Ermöglicheräume gesellschaftlich bedingter Chancen ein gerechteres Aufwachsen im Rahmen institutionalisierter Bildungsprozesse zumindest vorstellbar machen können.

Anmerkung

- 1 Im Gegensatz zu einem organisationsbezogenen Bildungsbegriff geht die subjektorientierte Ganztagsbildung von der „Annahme einer Einheit von Ausbildung und Identitätsbildung im Kindes- und Jugendalter durch Qualifikation und Partizipation“ aus (*Andresen* 2005, S. 9).

Literatur

- Alt, C./Lange, A.* (2007): Vom katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande zum Jungen im benachteiligten Stadtgebiet? Bildungsungleichheit im Wandel der Zeit. In: *Alt, C.* (Hrsg.): *Kinderleben – Start in die Grundschule*. Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. – Wiesbaden, S. 137-162.
- Andresen, S.* (2005): Bildung vor neuen Herausforderungen in Ganztagsystemen. *Sozialextra* 9, 2005, S. 6-10.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hrsg.) (2008): *Bildung in Deutschland. Ein Indikatorenunterstützter Bericht mit einer Analyse zu den Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. – Bielefeld.
- Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A.* (Hrsg.) (2007): *Ganztagschule als Forschungsfeld: Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. – Wiesbaden.
- Betz, T.* (2008): *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. – Weinheim.
- Bock, K./Andresen, S./Otto, H.-U.* (2006): Zeitgemäße Bildungstheorie und zukunftsfähige Bildungspolitik. Ein „Netzwerk Bildung“ als Antwort der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Otto, H.-U./Oelkers, J.* (Hrsg.): *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. – München/Basel, S. 332-347.
- Böllert, K.* (2008): Bildung ist mehr als Schule – Zum kooperativen Bildungsauftrag von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. In: *Dies* (Hrsg.): *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe*. – Wiesbaden, S. 7-31.
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H.* (2009): Gesellschaftliche Organisation von Kindheit und Kindheitspolitik. In: *Honig, M.-S.* (Hrsg.) (2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. – Weinheim/München, S. 155-182.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)* (Hrsg.) (2008): *Lebenslagen in Deutschland – Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Entwurf des Bundesministeriums für Arbeit vom 19. Mai 2008*. – Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. – Bonn.
- Coelen, T./Otto, H.-U.* (2008a) (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. – Wiesbaden.

- Coelen, T./Otto, H.-U. (2008b): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: *Dies.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 17-25.
- Deckert-Peaceman, H. (2008): Mehr Zeit in der Schule. Aktuelle Reformbaustellen der Grundschule in ihrer Auswirkung auf Institutionen und Kindheit. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, Heft 110, 2008. – Bielefeld, S. 55-66.
- Enders-Drägässer, U./Sellach, B. (2002): Weibliche "Lebenslagen" und Armut am Beispiel von allein erziehenden Frauen. In: *Hammer, V./Lutz, R.* (Hrsg.): Weibliche Lebenslagen und soziale Benachteiligung. – Frankfurt/New York, S. 18-44.
- Foucault, M. (2007): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Nachdruck. – Frankfurt a.M.
- Grasse, A./Ludwig, C./Dietz, B. (2006): Soziale Gerechtigkeit: Reformpolitik am Scheideweg. – Wiesbaden.
- Hagemann, K. (2006): Between Ideology and Economy: The „Time Politics“ of Child Care and Public Education in the Two Germanys. *Social Politics* 13, 1, S. 217-260.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“, 2. Aufl. – Weinheim.
- Klieme, E./Kühnbach, O./Radisch, F./Stecher, L. (2005): All-Day Learning. Conditions for Fostering Cognitive, Emotional and Social Development. An Expert Report on the Conceptual Foundations and Outcomes of Extended Schools. Gutachten für die Jacobs Foundation. – Frankfurt a.M.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2008): Der Erfolg der Ganztagschule – reformpädagogische Ideen, pädagogische Praktiken der Individualisierung und politische Konstellationen. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 110. – Bielefeld, S. 39-54.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2009a): Ganztagschule als symbolische Konstruktion – Analysen und Falldarstellungen aus schultheoretischer Perspektive. Zur Einleitung. In: *Dies.* (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion – Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. – Wiesbaden, S. 11-20.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2009b) (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion – Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. – Wiesbaden.
- Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J./Olk, T. (Hrsg.) (2003): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. – Frankfurt a.M./New York.
- Krais, B. (2003): Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung In: *Orth, B./Schwietring, T./Weiß, J.* (Hrsg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven – Opladen, S. 81-93.
- Liebel, M. (2007): Wozu Kinderrechte: Grundlagen und Perspektiven. – Weinheim.
- Ludwig, H. (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In: *Ladenthin, V./Rekus, J.* (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. – Weinheim, S. 261-277.
- Mack, W. (2010): Von der Konfrontation zur Kooperation. Bildungstheoretische Begründungen einer neuen Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: *Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M.* (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. – Weinheim, S. 295-305.
- Miller, S./Toppe, S./Gläser, E. (2010): Zwischen Ausgrenzung und Normalität – Perspektiven auf Armut in der Grundschule. – Bad Heilbrunn (im Erscheinen).
- Opielka, M. (2008): Bildungspolitik als Sozialpolitik. In: *Coelen, T./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 841-850.
- Otto, H.-U. (2009): Soziale Gerechtigkeit ist möglich – zur analytischen und konzeptionellen Orientierung der Kinder- und Jugendhilfe in der Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Grundmuster. In: *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)* (Hrsg.): Übergänge – Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin, S. 101-110.
- Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (2009): Aktuelle Anforderungen an die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis. In: *Dies.* (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. – Weinheim, S. 15-30.
- Rauschenbach, T. (2008): Bildung in Deutschland. Chancen und Herausforderungen. Vortrag auf dem Böll-Forum der Heinrich Böll Stiftung Nordrhein-Westfalen am 12.09.08 in Dortmund. Online verfügbar unter: [http://www.boell-nrw.de/downloads/Rauschenbachreferat\(1\).pdf](http://www.boell-nrw.de/downloads/Rauschenbachreferat(1).pdf) Stand: 30.03.2009.

- Redaktion Widersprüche* (2008): Editorial. Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 110, 2008. – Bielefeld, S. 3-11.
- Richter, M.* (2008): Familien und Bildung. In: *Böllert, K.* (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. – Wiesbaden, S. 33-46.
- Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Kliene, E.* (Hrsg.) (2009): Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft.
- Sünker, H.* (2008): Kinderrechte und radikaldemokratische Bildungspolitik. In: *Coelen, T./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 859-867.
- Toppe, S.* (2009): Rabenmütter, Supermuttis, abwesende Väter? – Familien(leit)bilder und Geschlechtertypisierungen im Kinderarmutsdiskurs in Deutschland. In: *Villa, P.-I./Thiessen, B.* (Hrsg.): Mütter – Väter: Diskurse, Medien, Praxen. – Münster, S. 107-123.
- Vogel, P.* (2008): Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In: *Coelen, T./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 118-127.
- Zeiber, H.* (2005): Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In: *Hengst, H./Zeiber, H.* (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 201-226.