

## Ganztägige Bildung und Betreuung aus ökonomischer Sicht

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

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

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

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

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

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

in den neuen Ganztagschulen anbieten. Die Horte sind bei den Eltern aufgrund der sozialpädagogischen Konzeption und der Betreuungsschlüssel sehr beliebt. Als Angebot der Jugendhilfe bestehen die Horte in der Regel aus ca. 20 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren, die von zwei Betreuerinnen begleitet werden. Das Angebot wird auch in den Ferienzeiten aufrechterhalten. Größter Träger und mächtigste Lobby für die Horte ist die katholische Kirche. Mittlerweile hat sich eine eigene „Aktionsgemeinschaft Pro Hort“ konstituiert, die gegen die Pläne der Landesregierung mobil macht ([www.pro-hort.de](http://www.pro-hort.de)). Der Finanzierungsanteil der Eltern liegt mit durchschnittlich 42 Euro im Monat weit niedriger als die rund 100 Euro, die bei offenen Ganztagschulen anvisiert sind. Aufgrund der besonderen Betreuungsdichte ist der Hort aber mit durchschnittlichen Kosten von über 5.000 Euro pro Kind und Jahr deutlich teurer als die Bezuschussung eines Ganztagschulplatzes in NRW mit 1.230 Euro im Jahr (820 Euro vom Land und 410 Euro von der Kommunen). Allein diese wenigen Zahlen verdeutlichen, dass es auf Dauer keine Parallelstrukturen von Hort und offener Ganztagschule geben wird und angesichts der Haushaltslage der öffentlichen Gebietskörperschaften ist die Befürchtung eines Absenkens von Standards mehr als berechtigt.

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

Infragstellung der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme aufgrund der damit verbundenen sozialen Segregationseffekte.

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

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

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

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

Tabelle 1: Systematik der Bildungserträge

<b>Bildungserträge</b>			
<b>Interne Erträge</b>		<b>Externe Erträge</b>	
Beschäftigungsbezogene Erträge	Außerberufliche Erträge	Beschäftigungsbezogene Erträge	Gesellschaftliche Erträge
Direkte und indirekte monetäre Erträge: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsspezifische Einkommensunterschiede</li> <li>• Optionserträge</li> <li>• intergenerationale Erträge</li> <li>• indirekte monetäre Erträge für die Eltern durch die Betreuungsfunktion der Schulen</li> </ul> Nichtmonetäre Options- und Schutzerträge: <ul style="list-style-type: none"> <li>• größere berufliche Wahlmöglichkeiten; Berufe mit höherem Prestige; größere Autonomie und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung</li> <li>• geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko</li> <li>• höhere Weiterbildungs- und Aufstiegschancen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niedrigeres Krankheitsrisiko</li> <li>• höhere Lebenserwartung</li> <li>• effizienteres Konsumverhalten und Haushaltsmanagement</li> <li>• Entstehung „langlebiger Konsumgüter“ mit nutzenstiftenden Effekten (z.B. Fremdsprachenkenntnisse oder die Beherrschung eines Musikinstruments)</li> <li>• intergenerationale Erträge (z.B. positive Auswirkungen auf die Schulleistungen und den Bildungserfolg der Kinder)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z.B. niedrigere krankheitsbedingte Fehlzeiten am Arbeitsplatz</li> </ul>	Monetäre Erträge: <ul style="list-style-type: none"> <li>• höhere Wirtschaftskraft und Steuerkraft</li> <li>• geringere Transferleistungen</li> <li>• vermiedene gesellschaftliche Kosten (z.B. für die Kriminalitätsbekämpfung)</li> </ul> Nichtmonetäre Erträge: <ul style="list-style-type: none"> <li>• größeres politisches und soziales Engagement</li> <li>• größere soziale Kohäsion</li> </ul>
Quelle: Darstellung in Anlehnung an die Abbildung bei Avenarius et al. 2003: 243.			

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

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

Tabelle 2: Bildungsspezifische Einkommensunterschiede

Monatliches Bruttoeinkommen in € von vollzeitig beschäftigten Arbeitnehmern in Westdeutschland nach Schulabschluss im Jahr 2000			
Ohne Abschluss	Hauptschulabschluss	Realsschulabschluss	Abitur
1.990 €	2.244 €	2.474 €	3.450 €

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

Tabelle 3: Optionserträge

Monatliches Bruttoeinkommen in € von vollzeitig beschäftigten Arbeitnehmern in West- und Ostdeutschland nach Schulabschluss im Jahr 2000				
Hauptschulabschluss ohne Berufsabschluss	Hauptschulabschluss mit Lehre	Abitur mit Lehre	Abitur mit Fachhochschulabschluss	Abitur mit Universitätsabschluss
1.882 €	2.227 €	2.396 €	3.137 €	3.649 €
	+ 18%		+ 31 %	+ 52%

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

Tabelle 4: Intergenerationale Bildungserträge

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

Hinsichtlich der monetären Erträge aus der Betreuungsfunktion der Schulen zeigt sich – gemessen an der Ermöglichung der Erwerbstätigkeit von Müttern – folgendes Bild: Unter der Annahme, dass etwa die Hälfte der heute erwerbstätigen Mütter mit Kindern im Alter zwischen 7 bis 12 Jahren ohne die Beaufsichtigungsfunktion der Schule ihre Berufstätigkeit nicht ausüben könnten, ergibt sich ein Betrag in Höhe von 18 Mrd. € nur für diese Gruppe der Mütter und unter Berücksichtigung, dass sich dieser Betrag auf den Regelfall der Halbtagschule bezieht.

- An dem Rechenbeispiel zu den gegebenen monetären Effekten der Betreuungsfunktion der Schulen wird eine zentrale Schwachstelle der gegenwärtigen Diskussion über den investiven Charakter der Schulen und vor allem über mögliche zusätzliche positive Nutzen aus einer ganztägigen Schulorganisation illustrierbar: In der politischen Debatte evident sind die zusätzlichen Kosten, die mit einer Umstellung z.B. auf eine Ganztagschule verbunden sind, vor allem natürlich durch die zusätzlichen Personalkosten. Würde man nun eine Kosten-Nutzen-Rechnung wie im Bereich der betriebswirtschaftlichen Investitionsrechnung vornehmen, dann wären diesen zusätzlichen Kosten die zusätzlichen Einnahmen

an anderer Stelle gegenüberzustellen. Wenn also durch das Angebot einer ganztägigen Bildung und Betreuung die Arbeitsaufnahme bisher nicht erwerbstätiger Frauen induziert wird oder die Ausweitung des Arbeitsangebots in Richtung auf mehr Stunden, dann werden dadurch zusätzliche Einkommen, Steuern und Sozialversicherungsbeiträge generiert. Eine strategische Schwachstelle bei der gegenwärtigen Umsetzung eines Ausbaus der Ganztagschulen, wie sie z.B. vorbildlich von Rheinland-Pfalz vorangetrieben wird, ist die Nicht-Evaluierung dieser ökonomischen Zusatzeffekte, deren Ergebnisse die Befürworter eines Ausbaus der Ganztagschulen deutlich besser positionieren würde in den Auseinandersetzungen mit den Haushaltspolitikern. Es wäre dringend anzumehmen, hier eine volkswirtschaftlich fundierte Begleitforschung zu implementieren, um zu belastbaren Daten zu kommen.

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

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

Die bisher rezipierten Befunde beziehen sich auf die generellen Bildungserträge und liefern somit noch nicht aus sich heraus eine Argumentationsfolie für den Ausbau der Ganztagschule. Grundsätzlich wäre an dieser Stelle anzumerken, dass neben der hier nicht zu diskutierenden unsicheren Befundlage hinsichtlich der im engeren Sinne pädagogischen Wirksamkeitsforschung zur Ganztagschule (vgl. hierzu den durchaus ernüchternden Literaturbericht von Radisch/Klieme 2003) die Frage der ökonomischen Vorteilhaftigkeit eines Ausbaus erst in einem gleichsam embryonalen Diskussionsstand thematisiert wird. Ursächlich für diesen beklagenswerten Zustand ist das Fehlen einer validen ökonomischen Begleitforschung. Es las-

sen sich allerdings einige strategische Ableitungen mit einer ökonomischen Fundierung zur Diskussion stellen:

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

tenziale auszuschöpfen (vgl. hierzu am Beispiel der vorschulischen Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur Sell 2003). Aber: Ein zentrales Problem der Förderung von Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem heute ist Zeitmangel. Dieser Zeitmangel im gegebenen System führt nun – vor allem mit Blick auf die bildungsfernen Schichten – zu einem „doppelten Matthäus-Effekt“. Mit diesem Begriff sollen zwei zentrale Selektionseffekte, die aus dem Zeitmangel entstehen, plakativ zusammengefasst werden. Der Begriff „Matthäus-Effekt“ geht zurück auf Matthäus 13, Vers 12: „Denn wer da hat, dem wird gegeben auf dass er die Fülle habe, wer aber nicht hat dem wird auch genommen was er hat.“ Im gegebenem System lassen sich zwei Selektionseffekte diagnostizieren: Zum einen hinsichtlich der Lerninhalte. Faktisch kommt es angesichts des engen Zeitkorsetts in Verbindung mit einer fortschreitenden curricularen Aufladung zu einer Privatisierung durch Externalisierung in die Familien. Vereinfachend kann man sich dies am Beispiel der Hausaufgaben verdeutlichen, die in die Familien aus dem Schulsystem zurückverlagert werden – in der Hoffnung, dass es sich um „ordentliche“ Familienstrukturen handelt, die diese Aufgabe auch ausfüllen. Wenn aber nicht, dann geht dies letztendlich auf Kosten der Kinder und Jugendlichen. Potenziert wird diese Privatisierung von originären Aufgaben der Schulen dann noch durch die zunehmende marktförmige Ausdifferenzierung von Nachhilfe, die aber gerade nicht von den Kindern und Jugendlichen aus den eher bildungsfernen Schichten in Anspruch genommen wird, sondern von den Haushalten aus den mittleren und höheren Einkommensgruppen, die damit die individuelle Positionierung der eigenen Kinder in der Notenhierarchie optimieren wollen. Folgeauswertungen aus der Pisa-Studie haben belegen können, dass Ganztagschulen im internationalen Vergleich zu einer deutlich höheren Lesekompetenz vor allem bei Kindern aus bildungsfernen Familien führen als Halbtagschulen (Plünnecke 2003: 32). Der zweite Selektionseffekt durch den Zeitmangel bezieht sich auf den Bereich Erziehung und Sozialisation und manifestiert sich in diversen Formen der Unter- und Fehlsozialisation der Kinder und Jugendlichen, die sich selbst überlassen bleiben. Hier liegt eine der wichtigsten Quellen für später im Gesamtsystem anfallende enorme Kosten, z.B. im Jugendhilfebereich oder bei den Reparaturkosten im Ausbildungssystem.

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

Aus der vorliegenden Literatur lassen sich folgende strategische Eckpunkte ableiten:

- „Auf den Anfang kommt es an“ oder „Früh investieren statt später reparieren“: Wir brauchen eine deutliche Umkehrung der bisherigen Prioritätensetzung im Bildungssystem dahingehend, dass der Elementar- und Primarbereich am Anfang und im Mittelpunkt einer Investitionsoffensive stehen sollte. Hierzu gehört die sukzessive faktische Überführung der Kindertagesstätten in ein vorschulisches Bildungssystem. Einstiegspunkt wäre die Einrichtung eines „Preschool“-Jahres für die 5-Jährigen und zwar in enger Verbindung mit und an den Grundschulen (vgl. genauer Sell 2003).
- Wenn die eigentlich erforderliche grundsätzliche Weichenstellung in Richtung auf Ganztagschule als Regelversorgungsstruktur aufgrund des erwähnten Spannungsfeldes von Freiwilligkeit und Pflicht derzeit und mittelfristig politisch nicht durchsetzbar erscheint, dann muss die Herausstellung der punktuellen Zusatzversorgung durch Ganztagschulen vor allem über den Qualitätsaspekt der dort realisierten pädagogischen und einen Zusatznutzen stiftenden Konzepte laufen, auch um zu verhindern, dass der Besuch einer Ganztagschule einen stigmatisierenden Charakter bekommt, was fatal wäre für die weitere Ausdifferenzierung dieser Schulform und sie letztendlich marginalisieren würde.
- Zugleich gilt es, über den „klassischen“ Ganztagsbegriff hinauszudenken und internationale Entwicklungen und Diskussionen aufzugreifen wie die „after school“-Programme in den USA oder die Öffnung der Schulen bis in die Abendstunden und an den Wochenenden in den Niederlanden.

## **6. Abschluss: Kann man das eigentlich alles bezahlen?**

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

pro Jahr (brutto). Auch bei einer korrekten Kosten-Nutzen-Rechnung würden erhebliche zusätzliche Kosten zumindest kurz- und mittelfristig auf die öffentlichen Haushalte zukommen.

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

#### Literaturverzeichnis

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

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

Maier, H. (1994): Bildungsökonomie, Stuttgart

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

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

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

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

Sell, S. (2003): Educare: Der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer und schulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA, in: Appel, S.; Rother, U. u. Rutz, G.. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach, S. 206-223

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

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.