

RESEARCH

Marianne Schüpbach

Lukas Frei

Wim Nieuwenboom *Hrsg.*

Tagesschulen

Ein Überblick



Springer VS

Tagesschulen

Marianne Schüpbach · Lukas Frei
Wim Nieuwenboom
(Hrsg.)

Tagesschulen

Ein Überblick

 Springer VS

Herausgeber

Marianne Schüpbach
Bamberg, Deutschland

Wim Nieuwenboom
Bamberg, Deutschland

Lukas Frei
Bern, Schweiz

ISBN 978-3-658-19023-1 ISBN 978-3-658-19024-8 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-19024-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

<i>Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom</i> Einleitung	7
---	---

I. Die Entwicklung der Tagesschule und die Erwartungen

<i>Marianne Schüpbach</i> Was ist eine Tagesschule? – Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung	15
---	----

<i>René Levy</i> Tagesschulen für Genderngleichheit zwischen den Eltern	29
--	----

<i>Marianne Schüpbach</i> Entwicklungen in der Deutschschweiz am Beispiel der Vorreiterkantone Basel-Stadt, Bern und Zürich	47
---	----

II. Die Verbreitung und Nutzung von Angeboten an (Tages-)Schulen

<i>Susanne Stern und Eva Gschwend</i> Betreuung in Tagesstrukturen aus Sicht von Eltern und Kindern	67
--	----

<i>Patricia Schuler Braunschweig und Christa Kappler</i> Tagesstrukturen und Tagesschulen in der Stadt und im Kanton Zürich	85
---	----

<i>Marianne Schüpbach, Benjamin von Allmen, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom</i> Die Nutzung des Tagesschulangebots	101
--	-----

III. Tagesschule und pädagogische Qualität

<i>Marianne Schüpbach, Stefanie Andrey und Andrea Arpagaus</i> Ziele und Konzeption der Tagesschule – Tagesschulleitlinien im Fokus	119
---	-----

<i>Marianne Schüpbach, Ramona Rohrbach-Nussbaum und Eva Grütter</i> Pädagogische Qualität – Geleitete und freie Aktivitäten in der Tagesschule bzw. im Tagesschulangebot	145
<i>Esther Forrer Kasteel und Patricia Schuler Braunschweig</i> Interprofessionelle Zusammenarbeit an Tagesschulen dialogisch neu denken	173
<i>Michelle Jutzi</i> Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in Tagesschulen im Kanton Bern	195

IV. Wirkungen der Tagesschule: Schülerinnen und Schüler

<i>Lukas Frei, Marianne Schüpbach, Wim Nieuwenboom und Benjamin von Allmen</i> Sozio-emotionale Entwicklung	213
<i>Benjamin von Allmen, Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom</i> Tagesschulangebote und Schulleistungsentwicklung	229

V. Ein Blick ins Ausland: Aktuelle Entwicklungen in Deutschland

<i>Bettina Arnoldt, Peter Furthmüller, Stephan Kielblock und Johanna M. Gaiser</i> Aktuelle Entwicklungen der ganztags schulischen Angebote in Deutschland	249
<i>Markus Sauerwein, Karin Lossen, Désirée Theis, Wolfram Rollett und Natalie Fischer</i> Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztags schulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen	269
<i>Katja Tillmann, Markus Sauerwein, Janine Hannemann, Jasmin Decristan, Karin Lossen und Heinz Günter Holtappels</i> Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztags angebot – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG)	289

Einleitung

Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom

In der Schweiz wie im gesamten deutschsprachigen Raum ist die ganztägige Bildung und Betreuung seit rund 15 Jahren ein Thema von wachsender Bedeutung. Die meisten Kantone haben in dieser Zeit ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote, sogenannte *Tagessstrukturen*, wie sie in der Bildungspolitik und -administration genannt werden, aufgebaut. Im Fokus des Interesses dieses Bandes stehen Tagesschulen, eine Form von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Kinder und Jugendliche im Schulalter.

Tagesschulen werden durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) als Schulen mit ganztägigen Betreuungsangeboten, inklusive Mittagsverpflegung, an mehreren Tagen pro Woche definiert (EDK, 2013). Die Angebote – im Folgenden als Tagesschulangebot bezeichnet – stehen in der Regel unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und werden von einer Tagesschulangebotsleitung geführt. Diese Definition der EDK ist jedoch nicht verbindlich, so nennen sich nur ein Teil der Schulen, die dieser Definition entsprechen, auch tatsächlich *Tagesschulen*. In gewissen Kantonen, Gemeinden und Schulen wird aus historischen oder politischen Gründen darauf verzichtet, diesen Begriff zu verwenden. Deshalb findet man in der Deutschschweiz nach wie vor eine Vielfalt von Begriffen für vergleichbare Angebote. In den anderen Landesteilen der Schweiz haben sich in der gleichen Zeit teilweise ähnliche jedoch auch unterschiedliche Entwicklungen vollzogen, weshalb in diesem Sammelband eine Beschränkung auf die Deutschschweiz vorgenommen wird.

Im vorliegenden Sammelband wird erstmals ein Überblick über das noch junge Forschungsfeld in der (Deutsch-)Schweiz gegeben, das sich seit einigen Jahren am Etablieren ist. Ausgangspunkt dieses Bandes ist dabei das Forschungsprogramm *EduCare*, das in den vergangenen 10 Jahren unter der Leitung von Prof. Dr. Marianne Schüpbach durchgeführt wurde und wird. Im Zentrum des Forschungsprogramms *EduCare* stehen Fragen zur Qualität von Tagesschulangeboten sowie deren Wirkungen auf die Entwicklung von Primarschulkindern. Es handelt sich um ein Forschungsprogramm, das verschiedene Studien umfasst, die vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wurden. Ziel dieses Bandes ist

es, einen Überblick über den Forschungsstand zur ganztägigen Bildung und Betreuung, insbesondere zur Tagesschule in der Deutschschweiz, zu geben. Der Sammelband beinhaltet sowohl Beiträge des genannten Forschungsprogramms, insbesondere der durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Studie *EduCare-TaSe – Tagesschule und Schulerfolg?*, als auch Beiträge weiterer Untersuchungen in diesem Forschungsfeld aus der Deutschschweiz und aus Deutschland.

Im vorliegenden Band werden (I) historische und aktuelle Entwicklungen der Tagesschule in der Deutschschweiz und daran geknüpfte Erwartungen dargestellt. Darauf folgend wird ein Überblick über die Befunde aktueller Studien zur ganztägigen Bildung und Betreuung in der Deutschschweiz hinsichtlich (II) der Verbreitung und Nutzung von Angeboten an (Tages-)Schulen, (III) der Tagesschule und deren pädagogischen Qualität sowie hinsichtlich (IV) der Wirkungen der Tagesschule in Bezug auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gegeben. Im letzten Teil wird (V) ein Blick ins Ausland, nämlich nach Deutschland, geworfen. Deutschland ist von Interesse, da dort in den letzten Jahren mit der Deutschschweiz vergleichbare Entwicklungen stattgefunden haben.

I. Die Entwicklung der Tagesschule und die Erwartungen

Beim Beitrag von **Schüpbach** mit dem Titel *Was ist eine Tagesschule? – eine historische Herleitung der Zeitorganisation und eine begriffliche Klärung* handelt es sich um eine Einführung in die Thematik. Nach einer historischen Herleitung der Zeitorganisation werden die Anstossbedingungen für und die Erwartungen an eine ganztägige Bildung und Betreuung in der Schweiz beschrieben. Ausserdem wird eine (begriffliche) Klärung bezüglich der ganztägigen Bildung und Betreuung vorgenommen.

Im Beitrag von **Levy** – *Tagesschulen für Gendergleichheit zwischen den Eltern* – werden drei Thesen über die Geschlechtstypisierung der Lebensläufe in Gegenwartsgesellschaften formuliert, welche empirisch überprüft werden. Die lebenslaufanalytisch informierte Auslegeordnung dieses Beitrags geht von typischen Lebensläufen von Männern und Frauen in der Schweiz aus und verfolgt die Frage, welche Rolle individuelle Präferenzen oder institutionelle Bedingungen für die dabei auffallende Retraditionalisierung der Familie spielen. Eine zentrale Rolle im sozialen Umfeld, in dem Familien sich entwickeln und organi-

sieren, spielen dabei Tagesschulen wie auch weitere Bildungs- und Betreuungsformen für Kinder und Jugendliche.

Im Beitrag *Entwicklungen in der Deutschschweiz am Beispiel der Vorreiterkantone Basel-Stadt, Bern und Zürich* von **Schüpbach** werden exemplarisch die Entwicklungen der letzten 15 bis 20 Jahre des Auf- und Ausbaus der ganztägigen Bildung und Betreuung für Kinder im Schulalter in der Deutschschweiz anhand von drei Vorreiterkantonen nachgezeichnet.

II. Die Verbreitung und Nutzung von Angeboten an (Tages-)Schulen

Stern und Gschwend setzen sich in ihrem Beitrag *Betreuung in Tagesstrukturen aus Sicht von Eltern und Kindern* mit der regionalen Verbreitung von Tagesstrukturen sowie der Sicht von Eltern und Kindern auf schulische Tagesstrukturen auseinander. Das Ziel der in diesem Beitrag vorgestellten Studie ist es, die Sicht von Eltern und Kindern auf schulische Tagesstrukturen zu erfassen und ihre Bedürfnisse und Verbesserungswünsche aufzuzeigen. Ein besonderer Fokus liegt zudem auf der Frage, welchen Beitrag schulische Tagesstrukturen zur Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit leisten können.

Der Beitrag *Tagesstrukturen und Tagesschulen in der Stadt und im Kanton Zürich* von **Schuler Braunschweig und Kappler** macht sich die Situation von Betreuung und Unterricht, offenen und (teil-)gebundenen Tagesschulen im bevölkerungsreichsten Kanton und in der grössten Stadt der Schweiz (Stadt und Kanton Zürich) zum Gegenstand. Dazu wird das aktuelle öffentliche Angebot von Tagesstrukturen (im Sinne von Hort und zusätzlichen Kursangeboten durch Dritte) und Tagesschulen (offene, teilgebundene und gebundene) wie auch deren geplanter Ausbau zusammengestellt.

Mit der *Nutzung des Tagesschulangebots* beschäftigt sich der Beitrag von **Schüpbach, von Allmen, Frei und Nieuwenboom**. Im Rahmen dieses Beitrags wird den Fragen nachgegangen, wie die Faktoren Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status die Nutzung des Tagesschulangebots beeinflussen und ob es Interaktionseffekte zwischen diesen zwei Faktoren im Hinblick auf die Nutzung des Tagesschulangebots gibt. Die Fragestellungen wurden im Rahmen der SNF-Studie *EduCare-TaSe – Tagesschule und Schulerfolg?* in den ersten beiden Primarschuljahren untersucht.

III. Tagesschule und pädagogische Qualität

Ausgehend von Daten der SNF-Studie *EduCare-TaSe – Tagesschule und Schulerfolg?* werden im Beitrag *Ziele und Konzeption der Tagesschule – Tagesschulleitlinien im Fokus* von **Schüpbach, Andrey und Arpagaus** die pädagogischen Leitlinien von offenen Tagesschulen untersucht. Es wird den Fragen nachgegangen, welche Formen und Verankerungen von pädagogischen Leitlinien vorliegen, welche pädagogischen Grundsätze und Ziele formuliert werden und welche konzeptionellen Verbindungen von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten formuliert werden.

Im Beitrag *Interprofessionelle Zusammenarbeit an Tagesschulen dialogisch neu denken* gehen **Forrer Kasteel und Schuler Braunschweig** der Frage nach, wie sich die inter- und intraprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an Tagesschulen mit Hilfe des Konzeptes der Dialogik nach Herzka (1989) weiterentwickeln lässt. Zuerst wird die eigene wissenssoziologische Studie zur Zusammenarbeit von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Lehrpersonen an einer Tagesschule vorgestellt, bevor das Konzept der Dialogik nach Herzka (1989) erörtert wird. In einem nächsten Schritt werden die aus der Studie sowie dem Konzept der Dialogik gewonnenen Erkenntnisse zusammengeführt.

Im letzten Beitrag in diesem Teil mit dem Titel *Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in Tagesschulen im Kanton Bern* von **Jutzi** wird die Nutzung von multiprofessionellen Kooperationsmöglichkeiten am Beispiel der Tagesschulen im Kanton Bern untersucht. Im Zentrum stehen strukturelle, individuelle und kollektive Bedingungen der multiprofessionellen Kooperation aus Sicht des pädagogisch tätigen Personals im Tagesschulangebot.

IV. Wirkungen der Tagesschule: Schülerinnen und Schüler

Ausgehend von Daten der SNF-Studie *EduCare-TaSe – Tagesschule und Schulerfolg?* werden im Beitrag *Sozio-emotionale Entwicklung* von **Frei, Schüpbach, Nieuwenboom und von Allmen** das internalisierende Verhalten und das prosoziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler untersucht. Nebst einer generellen Wirkung durch die Nutzung des offenen Tagesschulangebots auf die Entwicklung in den ersten Primarschuljahren werden auch die Interaktionsqualität und das Verhalten bei Gleichaltrigen als mögliche Moderatoren untersucht.

Auch der nachfolgende Beitrag *Tagesschulangebote und Schulleistungsentwicklung* von **von Allmen, Schüpbach, Frei und Nieuwenboom** ist im Rahmen der SNF-Studie *EduCare-TaSe –Tagesschule und Schulerfolg?* entstanden. Dabei wurde den Fragen nachgegangen, ob sich eine dauerhafte Angebotsnutzung und im Besonderen auch eine höhere Angebotsqualität positiv auf die Schulleistungsentwicklung bei Schülerinnen und Schülern auswirken. Zudem wurden allfällige kompensatorische Effekte auf die Schulleistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit niedrigem sozioökonomischem Status und von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache untersucht.

V. Ein Blick ins Ausland: Aktuelle Entwicklungen in Deutschland

Im letzten Teil des Bandes soll ein Blick über die Schweizer Grenze hinaus in den deutschsprachigen Raum, nach Deutschland, geworfen werden – haben doch dort in den vergangenen Jahren ähnliche Entwicklungen stattgefunden. **Arnoldt, Furthmüller, Kielblock und Gaiser** stellen in ihrem Beitrag *Aktuelle Entwicklungen der ganztags schulischen Angebote in Deutschland* zuerst die Ausgangssituation und den Hintergrund der Ganztags schulentwicklung¹ in Deutschland vor, bevor die Entwicklung und der Ausbau zuerst aus bundesweiter und dann aus bundeslandspezifischer Perspektive beschrieben werden. Zum Schluss wird auf die Ausgestaltung der Ganztags schule eingegangen.

In einem zweiten Beitrag aus Deutschland *Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztags schulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern* stellen **Sauerwein, Lossen, Theis, Rollett und Fischer** Ergebnisse aus der zweiten Förderphase (2012-2015) der Studie zur Entwicklung von Ganztags schulen (StEG) vor. Sie gehen den Fragen nach, ob ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Ganztagsangeboten aus den Bereichen soziales Lernen oder Medien und der Entwicklung des prosozialen Verhaltens bzw. zwischen der Qualität dieser Ganztagsangebote und einer Verbesserung des prosozialen Verhaltens bestehen.

¹ Der Begriff *Ganztags schule* in Deutschland ist synonym zum Begriff *Tagesschule* in der Deutschschweiz zu verstehen.

Im Beitrag mit dem Titel *Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* von **Tillmann, Sauerwein, Hannemann, Decristan, Lossen und Holtappels** werden die Fragen untersucht, welche Schülerinnen und Schüler an den lesebezogenen Ganztagsangeboten teilnehmen und ob die Teilnahme an Leseangeboten einen Effekt auf die Lesekompetenz hat. Dazu wird wiederum auf Daten der zweiten Förderphase (2012-2015) der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zurückgegriffen.

Literatur

- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2013). *Kantonsumfrage 2012/2013*. Zugriff am 14. September 2015, von <http://edudoc.ch/record/115194/files/2013.pdf>.
- Herzka, H. St. (1989). *Die neue Kindheit. Dialogische Entwicklung – autoritätskritische Erziehung*. Basel: Schwabe & Co. AG Verlag.

I. Die Entwicklung der Tagesschule und die Erwartungen

Was ist eine Tagesschule? – Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung

Marianne Schüpbach

1 Einleitung

Ganztägige Bildung und Betreuung ist eine Thematik, die in der Schweiz erst seit wenigen Jahren von breiterem gesellschaftlichem Interesse ist. Bis vor wenigen Jahren fand man in den Familien hauptsächlich das traditionelle Familienmodell vor, in dem die Frau zu einem Grossteil die Kinderbetreuung übernahm und nach der Geburt der Kinder mindestens in den ersten 10 bis 15 Jahren nicht mehr oder nur zu einem geringen Umfang berufstätig war. Die Mutter war somit für die Kinderbetreuung jederzeit verfügbar.

Das Schweizer Bildungssystem, angepasst an dieses Familienmodell, wies bis vor rund 10 Jahren eine Zeitorganisation auf, die vor allem im Kindergarten und auf der Primarstufe kurze Vor- und Nachmittagsblöcke vorsahen. Die Anfangs- und Schlusszeiten dieser Unterrichtsblöcke eines Kindes variierten gemäss Stundenplan täglich. Das Mittagessen wurde zwischendurch zu Hause eingenommen. Im Zusammenhang mit einem gesellschaftlichen und familialen Wandel sowie einer Nachfrage der Wirtschaft nach qualifizierten Arbeitskräften und einer Zunahme der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung der Frauen zeigt(e) sich seit wenigen Jahren ein zunehmender Problemdruck: Es wurden neue schulische Zeitstrukturen und eine Neuausrichtung des Zusammenspiels von Familie und Bildungsinstitutionen gefordert und mittlerweile teilweise bereits umgesetzt. In diesem Zusammenhang wird auch eine Ausweitung des öffentlichen Bildungsauftrags diskutiert.

In diesem Beitrag soll eine historische Herleitung der Zeitorganisation des Bildungssystems in der Vergangenheit bis heute nachgezeichnet werden. Es soll auf die veränderten gesellschaftlichen und familialen Rahmenbedingungen sowie den Wegbereiter, die PISA 2000-Studie, eingegangen werden, die den Anstoss zur Veränderung gaben. Es werden zudem die vielfältigen Erwartungen an eine ganztägige Bildung und Betreuung in der Schweiz aufgezeigt. Zum Schluss soll eine (begriffliche) Klärung in diesem Feld vorgenommen werden.

2 Eine historische Herleitung der Zeitororganisation der Schule

Bis ins 19. Jahrhundert waren die öffentlichen Schulen in Europa in der Regel in ganztägiger Form organisiert (Lohmann, 1965). Der Unterricht wurde in den meisten Fällen von 8 bis 12 Uhr und am Nachmittag von 14 bis 16 Uhr durchgeführt. Am Mittag kehrten Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen für zwei Stunden nach Hause zurück, um gemeinsam mit der Familie das Mittagessen einzunehmen. Diese Zeitaufteilung entsprach weitgehend derjenigen in der Arbeitswelt zu jener Zeit (Ludwig, 2005). Ende des 19. Jahrhunderts fanden in verschiedenen Staaten unterschiedliche Entwicklungen statt. In der Schweiz wurde mit wenigen Ausnahmen die traditionelle „Ganztagschulorganisation“ beibehalten. Die Zeitororganisation sah bis vor kurzem verbreitet so aus, dass die Vor- und Nachmittagsblöcke relativ kurz gehalten wurden (insbesondere im Kindergarten und in den ersten Primarschuljahren) und die Anfangs- und Schlusszeiten täglich variierten. Für die Mittagspause kehren die Schülerinnen und Schüler auch heute noch in der Regel ins Elternhaus zurück. Dort wird das Mittagessen eingenommen, bevor an einzelnen Nachmittagen wiederum Unterricht stattfindet. Einzelne Nachmittage sind für die jüngeren Kinder schulfrei – der Mittwochnachmittag ist für alle Schülerinnen und Schüler schulfrei (Mangold & Messerli, 2005).

Seit den 1970er und 1980er Jahren werden in der Deutschschweiz Forderungen nach der Einrichtung von öffentlichen Tagesschulen laut. Diese kamen in der Anfangsphase insbesondere von Frauenorganisationen, Linksparteien und alternativen Gruppierungen und hatten in Zürich, Basel und Bern zum Ziel, gesetzliche Grundlagen für die Einführung von Tagesschulen zu schaffen. Weitere Interessenvereinigungen, wie die in Zürich, Basel, Bern, Luzern und St. Gallen gegründeten Tagesschulvereine, setzten sich für die Gründung von Tagesschulen ein. In den 1980er Jahren wurden schliesslich einige wenige Tagesschulversuche in Bern, Basel und Zürich geschaffen. Ab den 1990er Jahren veränderten sich die politischen Positionen in der Tagesschuldebatte. Nach und nach postulierten nun auch bildungspolitische Koordinationsgremien, grosse bürgerliche Parteien, Wirtschaftsverbände, Arbeitgeberverbände u.a. den Aufbau von familien- und schulergänzenden Bildungs- und Betreuungsangeboten. So forderte die Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) 1992 nebst *familienergänzenden Betreuungsmassnahmen* auch die Schaffung von Tagesschulen (Mangold & Messerli, 2005). Gleichzeitig wurde in den 1990er Jahren in der Deutschschweiz eine Debatte bezüglich einer flächendeckenden und umfassenden Einführung

von Blockzeiten insbesondere in Kindergarten und Primarschule lanciert. Darunter wird eine Zeitstruktur verstanden, bei der alle Kinder an fünf Vormittagen wenigstens zu Blöcken von dreieinhalb Stunden (bzw. während vier Lektionen) unter der Obhut der Schule stehen und zusätzlich an einem bis vier Nachmittagen Unterricht erhalten (EDK, 2005). Die Schule soll mit einer klaren Gestaltung der Zeitstrukturen durch Blockzeiten einerseits einen Beitrag an die Vereinfachung der familialen Kinderbetreuung leisten und andererseits sollen bessere Chancen für eine schweizweite Umsetzung eines bedarfsgerechten flächendeckenden Ausbaus von Tagesstrukturen, ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote, entstehen (EDK, 2005). In den letzten Jahren wurde nun die flächendeckende Einführung von Blockzeiten umgesetzt. Die Umsetzung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten gestaltet sich in den einzelnen Kantonen sehr unterschiedlich.

3 Der Anstoss für und die Erwartungen an eine ganztägige Bildung und Betreuung

3.1 Veränderte gesellschaftliche und familiale Rahmenbedingungen als Anstoss

Sowohl die Befürworter von Blockzeiten als auch diejenigen von ganztägiger Bildung und Betreuung profitierten wohl von einem gewissen Einstellungswandel um die Jahrtausendwende. Von der Schule wurde in den letzten Jahren immer mehr gefordert, dass sie sich der veränderten gesellschaftlichen und insbesondere familialen Situation anpassen sollte.

Gesellschaftliche Veränderungen im Verlauf des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts, namentlich der demographische und familiale Wandel, die dadurch veränderten Sozialisationsbedingungen und eine stärkere Institutionalisierung von Kindheit, der Wunsch nach einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die zunehmende Verbreitung elektronischer Medien sowie ein Anstieg in der Bedeutung schulischer Bildung prägten im deutschsprachigen Raum den Diskurs um den Inhalt von Bildung und die Bedeutung des Bildungssystems (Schüpbach, 2010). Dabei werden gerade ganztägige Bildung und Betreuung oftmals als mögliche Antwort auf wachsende Herausforderungen und Ansprüche betrachtet, was sich in den vielfältigen Erwartungen an die ganztägige Bildung und Betreuung und insbesondere an Tagesschulen manifestiert(e): Tagesschulen werden als wertvoller Beitrag zur soziokulturellen Infrastruktur gesehen, welcher

die Erwerbstätigkeit der Eltern erleichtert und auch den Kindern eine gesellschaftliche und bildungsbezogene Teilhabe ermöglicht. Tagesschulen sollen dem zunehmenden Bedürfnis nach ausserfamiliärer und institutionalisierter Sozialisation gerecht werden und zu sozialer Integration beitragen. Tagesschulen werden als Antwort auf gewachsene Anforderungen an Schulabgängerinnen und Schulabgänger gesehen. Zudem sollen Tagesschulen Bildungsungleichheiten aufgrund der sozialen und/oder kulturellen Herkunft verringern (z.B. Aeberli & Binder, 2005; BMFSFJ, 2005¹; Larcher & Oelkers, 2003; Schüpbach, 2010).

3.2 *Ein zusätzlicher Anstoss: Die PISA 2000-Studie als Wegbereiter*

Ein zusätzlicher Anstoss kam von anderer Seite. Die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 zeigten erhebliche Defizite bei der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem Schweiz und insbesondere ein schwaches Abschneiden von Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund: Es zeigte sich somit ein grosser Einfluss der sozialen und kulturellen Herkunft (OECD, 2001). Die PISA-Ergebnisse, die weniger gut als erwartet ausfielen, konnten den bildungspolitischen Handlungsbedarf verdeutlichen und ermöglichten den Bildungsreformern eine wissenschaftliche Legitimation für die seit langer Zeit notwendigen Reformen. PISA konnte als *window of opportunity* genutzt werden, um Korrekturen im Bildungssystem vorzunehmen und die Reformziele zu legitimieren (Bieber, 2010). Eines dieser Reformziele war dabei die Einführung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten/Tagessstrukturen. In diesem Zusammenhang werden somit pädagogische Erwartungen an den Auf- und Ausbau gestellt.

3.3 *Die Motive der Schulleitungen für den Aufbau und Gründe der Eltern für eine Tagesschulnutzung durch das Kind*

Ergebnisse der SNF-Studie *EduCare-TaSe – Tagesschule und Schulerfolg?* zeigen auf, dass die Schulleitungen an Primarschulen in der Deutschschweiz im

¹ Vergleichbare Erwartungen wurden auch in Deutschland an die zur gleichen Zeit aufgebauten Ganztagschulen formuliert.

Jahr 2013 als Motive für den Auf- und Ausbau des Tagesschulangebots an ihrer Schule hauptsächlich die *politischen Rahmenbedingungen*, d.h., dass die gesetzlichen Bestimmungen ein solches Angebot verlangen, sowie den vorliegenden *sozialen Bedarf in der Gemeinde*, nannten.

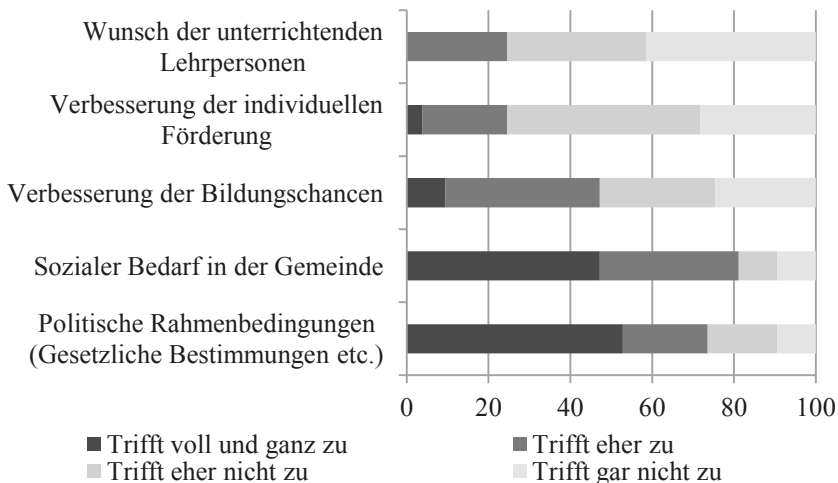


Abb. 1 Motive der Primarschulleitungen für den Aufbau eines Tagesschulangebots (N = 53)

Als weiteres Motiv erweist sich zudem die *Verbesserung der Bildungschancen*. Das Motiv *Verbesserung der individuellen Förderung* der Schülerinnen und Schüler oder aber der *Wunsch der Lehrpersonen*, das Tagesschulangebot aufzubauen, sind hingegen weniger handlungsleitend (vgl. Abb. 1).

Ergebnisse der SNF-Studie *EduCare-TaSe – Tagesschule und Schulerfolg?* zeigen im Weiteren für das Jahr 2013 (vgl. Abb. 2), dass die wichtigsten Gründe der Eltern, ihr Primarschulkind eine Tagesschule besuchen und das Angebot nutzen zu lassen, *eine verlässliche Betreuung des Kindes an den Schultagen* und die *Möglichkeit der Aufnahme bzw. Ausweitung der eigenen beruflichen Tätigkeit* sind. Dabei handelt es sich um Argumente hinsichtlich der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der familialen Arbeitsteilung. Als entscheidend bezeichnen die Eltern im Weiteren die Möglichkeit für ihr Kind, *bessere*

Kontakte unter Gleichaltrigen zu pflegen, und die Förderung der Selbständigkeit des Kindes, womit sie in anderen Worten einen Fokus auf eine bessere sozio-emotionale Entwicklung und soziale Integration des Kindes legen.

Weniger wichtig für den Entscheid für eine Angebotsnutzung ist den Eltern in der Deutschschweiz hingegen, dass ihr Kind im Tagesschulangebot zusätzliche Fördermöglichkeiten hinsichtlich *besserer Leistungen in den Schulfächern* vorfindet.

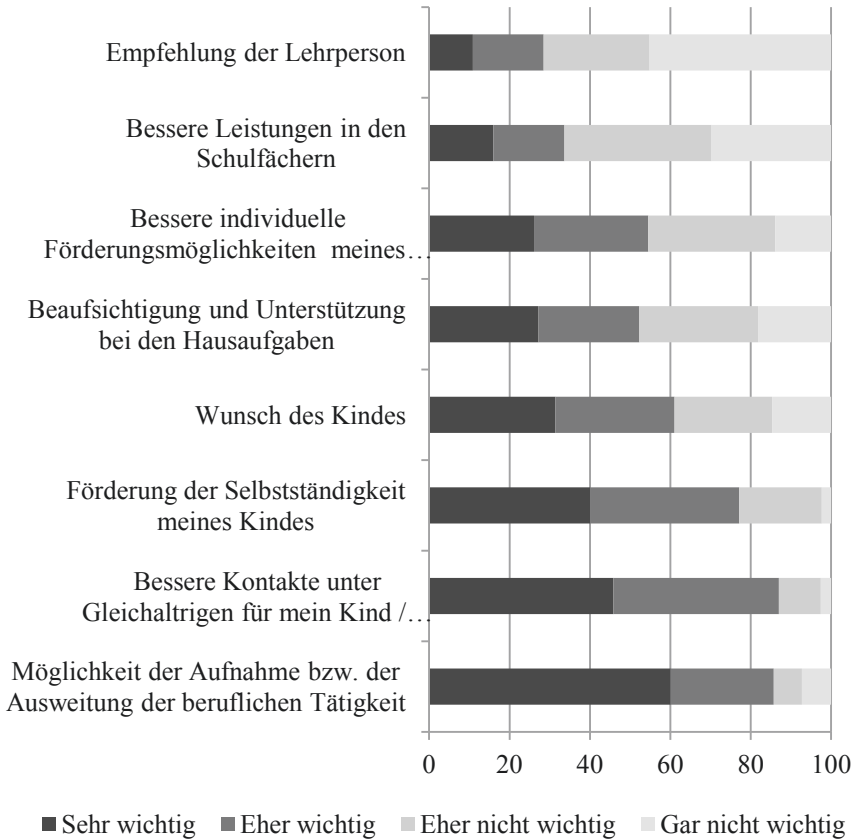


Abb. 2 Gründe der Eltern für eine Nutzung des Tagesschulangebots durch das Kind (N = 349)

Diese Befunde sowohl zu den Motiven der Primarschulleitungen als auch zu den Gründen der Eltern, ihr Kind ein Tagesschulangebot nutzen zu lassen, zeigen auf, dass der Aufbau und die Nutzung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten in der Deutschschweiz eher an wirtschafts- und sozialpolitische und weniger an bildungspolitische Argumente geknüpft ist. Diese Befunde vermitteln den Eindruck, dass eine bildungsbezogene Begründungslinie für den gegenwärtigen Ausbau von Tagesschulen in der Deutschschweiz nur eine untergeordnete Rolle spielt. Eine solche Begründungslinie würde sich etwa Lerngelegenheiten erhoffen, womit alle Schülerinnen und Schüler erreicht und gefördert werden können.

4 Schweizweite relevante bildungspolitische Entwicklungen für den Auf- und Ausbau: Ein Überblick

Dieser Auf- und Ausbau von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten und insbesondere von Tagesschulen muss vor dem Hintergrund der Besonderheiten des Bildungssystems in der Schweiz betrachtet werden. Die Schweiz verfügt über 26 Kantone und gleich viele Bildungssysteme. Da interkantonale Vereinbarungen vorliegen, kann man jedoch auch auf Bundesebene von einem Bildungssystem sprechen (Bieber, 2010). Diese Struktur bildet die politische Organisation der Schweiz ab: Bund, Kantone und Gemeinden teilen sich die Aufgaben im Sinn einer föderalistischen Zusammenarbeit nach dem Subsidiaritätsprinzip. Die Bildungshoheit liegt bei den Kantonen, im nachobligatorischen Bereich arbeiten Bund und Kantone als Partner zusammen. Die revidierte Bundesverfassung (BV) von 2006 verpflichtet letztere zur Kooperation und zur klaren Festlegung von Verantwortlichkeiten (BV Art. 61a). Neu kann der Bund in definierten Bereichen seine Kompetenz im Bildungsbereich geltend machen, wenn auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens zustande kommt. Die Kantone wiederum können verschiedene Vorrechte den Gemeinden überlassen. Diesen fallen in der Vorschule und in der obligatorische Schule Verantwortlichkeiten und Aufgaben, wie das Einrichten und Führen von Bildungsinstitutionen oder die Gestaltung des Stundenplans bezüglich der zeitlichen Organisation, zu. Die Einzelschulen wiederum verfügen seit wenigen Jahren verbreitet über eine Teilautonomie. Im Weiteren wird das heterogene Bildungssystem auch (sprach-)regional geleitet (EDK, 2007). Grundsätzlich erweisen sich diese politischen Institutionen in der Schweiz als wenig reformförderlich (Bonoli & Mach, 2000).

Die beschriebene föderale Organisation, die direkte Partizipation der Schweizer Bürgerinnen und Bürger an politischen Entscheidungen sowie das Konsensprinzip bei der Meinungsbildung unter Einbezug einer Vielzahl von Akteuren (Konkordanzdemokratie) verlängern Entscheidungsprozesse und hemmen Reformen (Bieber, 2010) wie etwa die Einführung von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten.

Auf nationaler Ebene wurden 2007 im Rahmen der Bildungsreform zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) alle beigetretenen Kantone dazu verpflichtet, ein bedarfsgerechtes Angebot für die Betreuung ausserhalb der Unterrichtszeit (Tagesstrukturen) und somit von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten zu grundsätzlich kostenpflichtigen Konditionen zur Verfügung zu stellen (EDK, 2007). Das HarmoS-Konkordat ist am 1. August 2009 in Kraft getreten. Bis heute sind 15 Kantone beigetreten. Die Kantone sind in Bildungsfragen zwar zur Zusammenarbeit mit dem Bund verpflichtet, können jedoch Bildungsstrukturen selbstständig ausgestalten (EDK & SODK, 2008). Deshalb bestehen darüber hinaus keine genauen Vorgaben über die Ausgestaltung der Bildungs- und Betreuungsangebote.

Auf Bundesebene ist seit dem 1. Februar 2003 das *Bundesgesetz über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung* in Kraft. Es handelt sich um ein befristetes Impulsprogramm. Dieses Programm, das nun bereits zwei Mal verlängert wurde und aktuell bis 2019 läuft, soll die Schaffung zusätzlicher Plätze für die Betreuung von Kindern fördern, damit die Eltern Erwerbsarbeit bzw. Ausbildung und Familie besser vereinbaren können. Für Kinder im Schulalter finanzierte der Bund seit 2003 über 22'000 neue Plätze mit (EDI & BSV, 2016). Trotzdem ist die Versorgung an ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten in der Schweiz nach wie vor vergleichsweise gering. Bezüglich des Versorgungsgrads an Plätzen zeigen sich ausserdem grosse regionale Unterschiede. Für Kinder im Schulalter weisen im interkantonalen Vergleich die Kantone Genf, Basel-Stadt, Zürich und Zug die beste Versorgung auf. Die geringste Versorgung findet man auf der anderen Seite in den eher ländlichen Regionen der Zentral- und der Ostschweiz (Stern, Iten, Schwab, Felfe, Lechner & Thiemann, 2013).

Einige Kantone, wie die Kantone Basel, Bern oder Zürich, haben Regelungen bezüglich ganztägiger Bildung und Betreuung in den kantonalen Volksschulgesetzen verankert (vgl. Beitrag *Entwicklungen in der Deutschschweiz am Beispiel der Vorreiterkantone Kantone Basel-Stadt, Bern und Zürich* in diesem Band). In anderen Kantonen ist dies noch nicht der Fall. Dieser vorhandene Spielraum der Kantone hat schliesslich zur Folge, dass in den Kantonen unter-

schiedliche Formen von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten aufgebaut werden oder, dass vergleichbare Angebote unterschiedlich bezeichnet werden.

5 Die Angebote: Eine (begriffliche) Klärung

Ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote werden in der Deutschschweiz auch als *familienergänzende Kinderbetreuung*, *schulergänzende Kinderbetreuung* oder als *Tagesstrukturen* bezeichnet. Die EDK und die SODK verwenden den Begriff *Tagesstrukturen*. Darunter wird „die Gesamtheit an bedarfsgerechten Betreuungsangeboten für Kinder und Jugendliche ab Geburt bis zum Ende der obligatorischen Schule (im Bereich der Sonderpädagogik bis 20 Jahre) ausserhalb der Familie“ verstanden (EDK & SODK, 2008, S. 1). Unter Tagesstrukturen werden das Angebot an frühkindlicher Bildung und das Angebot für Schulkinder, wie etwa Krippen und Kindertagesstätten u.a. im Vorschulbereich, und Mittagstische, Tagesschulen, Tagesschulangebot, Schülerclubs, Horte u.a. im Schulbereich, verstanden. In der Fachsprache haben sich in den letzten Jahren im gesamten deutschen Sprachraum als Überbegriff für diese Angebote vorwiegend die Begriffe *ganztägige Bildungsangebote* oder *ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote* eingebürgert.

Im Fokus des Interesses dieses Bandes stehen Tagesschulen, eine Form von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Kinder im Schulalter. Tagesschulen werden von der EDK als Schulen mit ganztägigen Betreuungsangeboten (inklusive Mittagsverpflegung) an mehreren Tagen pro Woche definiert (EDK, 2013). Diese Angebote – im Folgenden als Tagesschulangebot bezeichnet – stehen in der Regel unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und werden von einer Tagesschulangebotsleitung geführt. Diese Definition trifft in etwa die Definition von Ganztagschulen in Deutschland, welche einen Minimalbetrieb von drei Tagen zu jeweils sieben Stunden und inklusive Mittagsverpflegung vorsieht (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013). Diese Definition der EDK ist jedoch nicht verbindlich, so nennen sich nur ein Teil der Schulen, welche dieser Definition entsprechen, auch tatsächlich *Tagesschulen*. In gewissen Kantonen, Gemeinden und Schulen wird aus historischen oder politischen Gründen darauf verzichtet, diesen Begriff zu verwenden. Deshalb findet man in der Deutschschweiz nach wie vor eine Vielfalt von Begriffen für vergleichbare Angebote.

Tagesschulen oder vergleichbare Angebote sind in der Deutschschweiz nach wie vor überwiegend auf der Primarschulstufe und kaum auf der Sekundarstufe vorhanden.

In der Deutschschweiz als auch in Deutschland findet man zwei Hauptformen von Tagesschulen vor: Einige Tagesschulen werden als gebundene Tagesschulen geführt, wobei sämtliche Schülerinnen und Schüler einer Schule oder einer bestimmten Klasse neben den Unterrichtszeiten auch an bestimmten ausserunterrichtlichen Angeboten bzw. an einem Tagesschulangebot teilnehmen müssen. Häufiger trifft man in der Deutschschweiz auf offene Tagesschulen, d.h. Schulen, die den Schülerinnen und Schüler nebst dem Unterricht ein modulares Bildungs- und Betreuungsangebot anbieten, das freiwillig genutzt werden kann. Die Ausgestaltung der Tagesstruktur unterscheidet sich zwischen einem gebundenen und einem offenen Tagesschulmodell (vgl. Abb. 3):

Zeit	Gebundene Tagesschule	Freiwillige Tagesschule
Ab ca. 07.00h	Auffangzeit (freiwilliges Angebot)	Modul: Freiwilliges Angebot, Frühbetreuung
8.00 – 12.00h	Unterricht	Unterricht
Ca. 12.00 – 13.30h	Mittagessen	Modul: Mittagessen
Ca. 13.30 – 15.30h	Unterricht mit integrierter Aufgabenzeit	Unterricht oder Modul: Freiwilliges Angebot I
Ca. 15.30 – 18.00h	Auffangzeit (freiwilliges Angebot)	Modul: Freiwilliges Angebot II

 Obligatorische Zeiten für alle

Abb. 3 Schematische Tagesstruktur der offenen und der gebundenen Form (in Anlehnung an Schüpbach, 2010, S. 114)

In einer gebundenen Tagesschule gliedert sich der Schultag in sogenannte Kern- und Auffangzeiten. Als Kernzeiten werden diejenigen Zeiten gekennzeichnet, zu

denen alle Schülerinnen und Schüler verbindlich anwesend sein müssen. Dies trifft auf die Unterrichtsstunden, das Mittagessen und die integrierten Aufgabenzeiten – anstelle von Hausaufgaben, die zuhause erledigt werden – zu. Die obligatorischen Kernzeiten dauern von Unterrichtsbeginn (ca. ab 8.00 Uhr) bis ca. 15.30 Uhr, am Mittwoch nur bis zum Mittag. In einer offenen Tagesschule mit einem additiven Modell werden – ausserhalb des obligatorischen Unterrichts am Morgen – vor Schulbeginn, über Mittag und nach Schulschluss am Nachmittag freiwillige Bildungs- und Betreuungsmodul angeboten. Eine Betreuung der Hausaufgaben findet in den Nachmittagsmodulen statt. Die Nutzung aller genannten Angebote ist freiwillig und modular aufgebaut. D.h. sie können nach Bedarf als einzelne Einheiten während einer Woche gebucht werden. Die einzelnen Module werden an einer Schule bzw. in einer Gemeinde meist nach vorhandener Nachfrage realisiert (Schübach, 2010).

6 Fazit

Lange Zeit herrschte in der Schweiz ein traditionelles Familienmodell vor. Die Schule konnte sich mit ihrer zeitlichen Organisation auf ein Elternhaus verlassen, das für die Betreuung der Kinder praktisch rund um die Uhr zur Verfügung stand. Aufgrund des gesellschaftlichen und des familialen Wandels in den letzten Jahrzehnten war dies nicht mehr der Fall, was die Schule zu einer Anpassung der Zeitorganisation nötigte. Dies führte in den letzten 15 Jahren immer rasanter zum Ausbau von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten in der Schweiz. Durch die Bildungsreform zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (EDK, 2007) sind alle beigetretenen Kantone dazu verpflichtet, ein bedarfsgerechtes Angebot an Tagesstrukturen zu grundsätzlich kostenpflichtigen Konditionen zur Verfügung zu stellen. Dieses Konkordat erwies und erweist sich als richtungweisend für den Ausbau von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten in der Schweiz.

Es muss jedoch angefügt werden, dass bis heute nur 15 der 26 Schweizer Kantone dem Konkordat beigetreten sind und somit verpflichtet sind, die Vorgaben umzusetzen. Begünstigend dazu war die OECD-Studie PISA, die als *window of opportunity* für die Legitimierung von verschiedenen Reformzielen einen Anstoss zu Reformen leisten konnte (Bieber, 2010). Gerade im Hinblick auf von der PISA 2000-Studie aufgezeigte Defizite, erhofft man sich von einer ganztägigen Bildung und Betreuung erweiterte Gelegenheiten zum Bildungserwerb und

die Bildungs- und Teilhabechancen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Nicht zu vergessen sind die Forderungen der Wirtschaft nach einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie und somit einer besseren Gelegenheit für eine Erwerbsbeteiligung von hochqualifizierten Fachkräften und insbesondere Frauen. Verbindliche pädagogische Vorgaben für die Gestaltung dieser Angebote sind auf Bundesebene aufgrund der politischen Organisation der Schweiz, bei der sich Bund, Kantone und Gemeinden die Aufgaben im Sinn einer föderalistischen Zusammenarbeit und nach dem Subsidiaritätsprinzip teilen, nicht gesetzlich verankert. Je nach Kanton sind die Zuständigkeiten bezüglich ganztägiger Bildung und Betreuung unterschiedlich festgelegt. Auf kantonaler Ebene liegt die Zuständigkeit in den meisten Kantonen bei der Erziehungsdirektion, in gewissen Kantonen jedoch bei der Sozialdirektion. Gewisse Kantone steuern den Aufbau und die Qualitätsentwicklung, andere überlassen den (bedarfsgerechten) Ausbau von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten weitgehend den Gemeinden.

In Bezug auf die in der Deutschschweiz verwendeten Begriffe kann zusammenfassend festgehalten werden, dass man in der Deutschschweiz nach wie vor aufgrund der Bezeichnung eines Bildungs- und Betreuungsangebots noch nicht zwingend auf dessen genaue Form schliessen kann, d.h. man findet eine Vielfalt an geläufigen Begriffen vor.

Literatur

- Aeberli, Ch., & Binder, H. M. (2005). *Das Einmaleins der Tagesschule. Ein Leitfaden für Gemeinde- und Schulbehörden*. Zürich: Avenir Suisse.
- Bieber, T. (2010). Schweiz: PISA als Wegbereiter von Reformen. Gefälligkeitsübersetzung. In P. Knodel (Hrsg.), *Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie* (S. 91-114). Frankfurt a.M.: Campus.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Bonoli, G. & Mach A. (2000). *Switzerland: Adjustment Politics with Institutional Constraints. Welfare and Work in the Open Economy Volume 2: Diverse Responses to Common Challenges in Twelve Countries*, 131-174.
- EDI, Eidgenössisches Departement des Innern & BSV, Bundesamt für Sozialversicherungen. (2016). *Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Bilanz nach dreizehn Jahren*. Zugriff am 1. Februar 2016, von <http://www.bsv.admin.ch/praxis/kinderbetreuung/01153/index.html>.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2005). *Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule*. Bern: EDK.

- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Bern: EDK.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2013). Kantonsumfrage 2012/2013. Zugriff am 14. September 2015, von <http://edudoc.ch/record/115194/files/2013.pdf>.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren & SODK, Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (2008). *Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK*. Bern: EDK und SDK.
- Larcher Klee, S. & Oelkers, J. (2003). *Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS.
- Lohmann, J. (1965). *Das Problem der Ganztagschule*. Ratingen: Henn.
- Ludwig, H. (2005). Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 261–277). Weinheim: Juventa.
- Mangold, M. & Messerli, A. (2005). Die Ganztagschule in der Schweiz. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 107–124). Weinheim: Juventa.
- OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for international student assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2013). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2007-2011*. Zugriff am 03. August 2014, von http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht.pdf.
- Stern, S., Iten, R., Schwab, S., Felfe, C., Lechner, M., & Thiemann, P. (2013). *Familienergänzende Kinderbetreuung und Gleichstellung. Schlussbericht Schweizerischer Nationalfonds NFP 60*. Zürich: INFRAS und Schweizerisches Institut für empirische Wirtschaftsforschung.

Angaben zur Autorin

Marianne Schüpbach, Prof. Dr., Universität Bamberg, Lehrstuhlinhaberin für Grundschulpädagogik und -didaktik. Arbeitsschwerpunkte: Schulleistungsentwicklung sowie sozioemotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Tagesschule/Ganztagschule, Klassenwiederholung), pädagogische Qualität von Tagesschule/Ganztagschule (Unterricht und Angebot) und Unterricht, Kooperation in Unterricht und Tagesschule/Ganztagschule (u.a. Teamteaching, im inklusiven Unterrichtsetting)

Tagesschulen für Gendergleichheit zwischen den Eltern¹

René Levy

1 Tagesschulen aus der Lebenslaufperspektive betrachten

Tagesschulen spielen, wie Horte, Krippen und weitere Formen ausserfamiliärer Betreuung von Kindern und Jugendlichen, eine zentrale Rolle im sozialen Umfeld, in dem Familien sich entwickeln und organisieren. Dies wird besonders deutlich, wenn das Thema in der Perspektive der Lebensläufe der beteiligten Personen betrachtet wird, vor allem jener der Eltern. Die lebenslaufanalytisch informierte Auslegeordnung dieses Beitrags geht von den beobachteten Lebensläufen von Männern und Frauen in der Schweiz aus und verfolgt die Frage, welche Rolle individuelle Präferenzen für die dabei auffallende Retraditionalisierung der Familie² spielen. Angesichts des geringen Gewichtes der ausdrücklichen Absichten der Eltern – die Retraditionalisierung passiert meistens trotz ihrer Gleichheitsintentionen – wird als alternative Erklärung der institutionelle Rahmen in den Blick gerückt und auch auf sein Verhinderungspotential gegenüber Veränderungen hin betrachtet.

2 Analyse typischer Lebensläufe

Sind Lebensläufe geschlechtsspezifisch oder nicht? In der einschlägigen soziologischen Literatur gab es darüber während drei Jahrzehnten eine nicht immer ideologiefreie Diskussion. Sie drehte sich grosso modo um drei Thesen, die sich gegenseitig ausschliessen.

Die zeitlich früheste These ist die einer ausgeprägten Geschlechtsspezifität der Lebensläufe, was die Berufs- und Familientätigkeit betrifft, d.h. der Existenz eines *männlichen und eines weiblichen Verlaufstyps*. Sie ergab sich aus der sogenannten „schweizerischen Frauenstudie“ zu Beginn der 1970er Jahre (Held &

¹ Überarbeitete Fassung von Levy (2016).

² „Retraditionalisierung“ bezeichnet eine geschlechtstypische Veränderung der Aufgabenverteilung in der Familie, hin zum Vollzeitwerb durch die Männer und zum Teilzeiterwerb plus Familienarbeit durch die Frauen.

Levy, 1974; Levy, 1977), stand aber damals noch nicht im Mittelpunkt des Fachinteresses. In den 1980er Jahren machte sich Kohli (1985) aufgrund seiner Arbeit über die historische Entwicklung standardisierter Lebensläufe in Europa für die These stark, dass sich ein einziges, *geschlechtsneutrales Verlaufsmode*ll durchgesetzt habe, von dem es einfach mehrere Varianten gegeben habe (Levy & Widmer, 2013)³. In seinen Analysen über die Risikogesellschaft entwickelte schliesslich Beck (1983, 1986) die Vorstellung einer weitgehend entstrukturierten und damit individualisierten postmodernen Gesellschaft, bei der die soziale Schichtung für die Risikoexposition der Menschen keine wesentliche Rolle mehr spielte. Daraus ergab sich eine dritte These, nach der es als Folge der *Individualisierung* überhaupt keine vorherrschenden Verlaufsmodele mehr gebe, womit auch deren allfällige Geschlechtsspezifität verschwunden wäre (Beck & Beck-Gernsheim, 1990).

Wie sich nachfolgend zeigen wird, bringt die empirische Untersuchung der Lebensläufe der erwachsenen Bevölkerung vieler europäischer Länder zwischen Bildung, Familie und Beruf eine ausgeprägte Geschlechtsspezifität zum Vorschein und entscheidet damit die eben skizzierte Kontroverse deutlich⁴. Um die Unterschiede zwischen Männern und Frauen klarer zu profilieren, werden im Folgenden ihre Verläufe separat analysiert. Die Daten stammen von den Befragungswellen 2001 und 2002 der Erwachsenenstichprobe des Schweizerischen Haushaltpanels (1'935 Frauen und 1'696 Männer), welche ein Modul mit retrospektiven Fragen über ihre bereits zurückgelegten Verläufe enthielt. Befragt wurden Personen über alle Altersgruppen und Zivilstände hinweg. Zunächst wird dargestellt, welches für die Befragten die vorherrschenden Aktivitäten waren, und zwar in jedem Jahr zwischen dem 16. Altersjahr und dem Befragungszeitpunkt. Um genügend lange Lebensperioden für die Analyse zu erfassen und zugleich genügend individuelle Informationen pro Altersjahr zu haben, werden nur die Angaben von Befragten berücksichtigt, die im Moment der Befragung mindestens 30 und höchstens 64 Jahre alt waren⁵.

³ Kohlis These wurde vor allem von feministischen Forscherinnen stark kritisiert. In einem rückblickenden Kommentar hat er schliesslich die Geschlechtsspezifität gegenwärtiger Lebensläufe eingestanden (Kohli, 2003).

⁴ Dort finden sich auch Erklärungen über die verwendeten Daten und Methoden.

⁵ Die beiden Altersbegrenzungen haben unterschiedliche Gründe. Da Personen jeden Alters befragt wurden, sinkt der verfügbare Stichprobenumfang mit zunehmendem Alter (vgl. Graphik 4.9 in Levy et al., 2013), sodass zu wenig ältere Stichprobenmitglieder vorhanden sind. Bei jüngeren Menschen hat der Verlauf im Erwachsenenalter noch nicht die notwendige Dauer, um unsere Art der Analyse

Die systematischen Vergleiche zwischen den Verläufen der befragten *Männer* bringen einen klar profilierten, mehrheitlichen Typ (72% aller männlichen Verläufe) zum Vorschein, daneben eine nicht vernachlässigbare Anzahl anders gestalteter Verläufe, die aber keinen alternativen, ebenfalls homogenen Typ darstellen (Abb. 1).

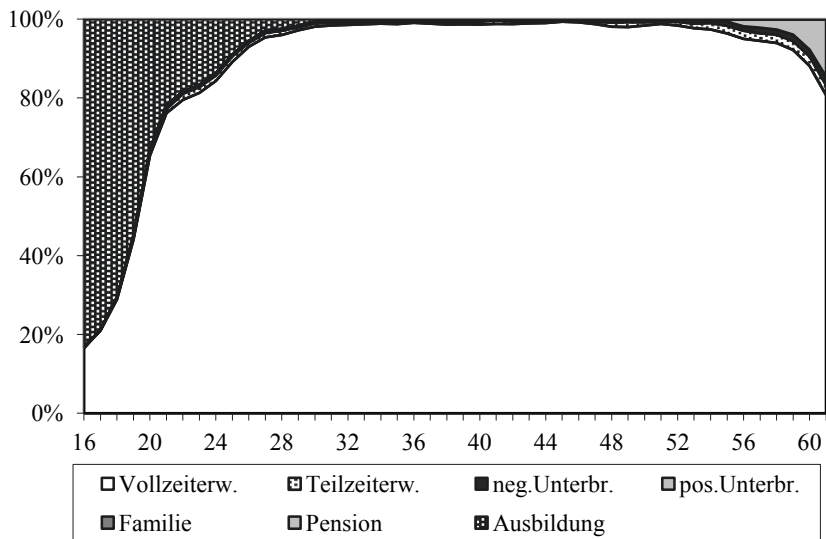


Abb. 1: Vollzeiterwerbs-Verlauf, Männer (72%, N=1'219)

Die Graphik ist ein Säulendiagramm, bei dem für die leichtere Lesbarkeit die einzelnen Säulen nicht durch Linien voneinander getrennt werden; für jeden ermittelten Verlaufstyp wird separat ein solches Diagramm erstellt. Es enthält für jedes Altersjahr von 16 bis 64 eine Säule, die (in Prozenten) angibt, in welcher Situation sich die Männer des entsprechenden Alters befinden, die zu diesem Verlaufstyp gehören. Die Aneinanderreihung dieser Säulen pro Altersjahr schafft eine synthetische Darstellung des Musters, das diesem Verlaufstyp entspricht. Rund drei Viertel der männlichen Verläufe (72%) entsprechen dem offenbar

sinnvoll zu machen. Da es sich um relativ komplexe, vielfach institutionalisierte Phänomene handelt, sind grundlegendere Veränderungen aber unwahrscheinlich.

nach wie vor vorherrschenden traditionellen Standardmodell des Lebensverlaufs in drei Phasen: Ausbildung – vollzeitliche Berufstätigkeit – Pension⁶.

Die restlichen 28 Prozent der männlichen Verläufe entsprechen keinem eigentlichen Typ. Was sie gemeinsam haben, ist in erster Linie, dass sie nicht dem mehrheitlichen Typ entsprechen, sie stellen eine heterogene Restkategorie dar, in der die verschiedenartigsten Zustände und Abfolgen vorkommen. Männer mit dieser Art von Verläufen verbringen einen grösseren Anteil ihrer Lebenszeit in der Ausbildung, sind weniger häufig vollzeitlich und häufiger teilzeitlich erwerbstätig, und gehen untypisch früh in Pension. Auch Erwerbsunterbrechungen sind häufiger als im Standardmodell, vor allem negative, vorwiegende Familienarbeit kommt hier ebenfalls vor, wenn auch selten.

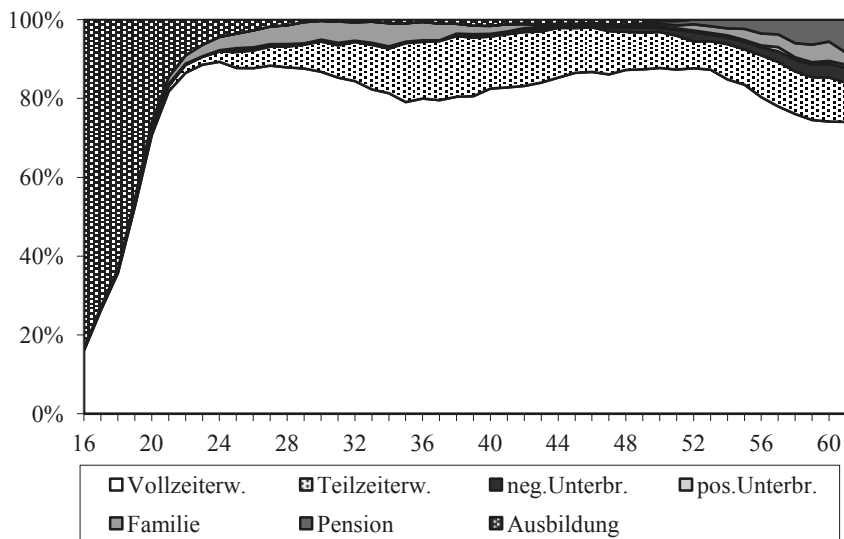


Abb. 2: Vollzeiterwerbs-Verlauf, Frauen (34%, N=662)

Bei den weiblichen Verläufen ergibt sich ein weitgehend anderes Bild als bei den männlichen: Ein Drittel (34%) der weiblichen Verläufe gleicht dem dominieren-

⁶ Als vorherrschende Aktivitäten eines Jahres werden die folgenden sieben Kategorien unterschieden: Ausbildung, Vollzeiterwerbstätigkeit, Teilzeiterwerbstätigkeit, Familienarbeit, negative Erwerbsunterbrüche (z.B. Krankheit, Arbeitslosigkeit), positive Erwerbsunterbrüche (Auslandreise), Pension.