

# Care-Ethik und Bildung – Eine neue „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung?

*Sabine Toppe*

## **Abstracts**

In aktuellen Bildungsdebatten wird im Sinne eines Paradigmenwechsels nicht nur formeller Bildung sondern gerade auch nicht-formeller und informeller Bildung ein wachsender Stellenwert für die Lebensgestaltung und Zukunftschancen von Heranwachsenden zugeschrieben. Dabei müssen die Bereiche öffentlicher und privater Verantwortung für das gelingende Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im Verständnis gesellschaftlicher Teilhabe neu diskutiert werden. Ziel dieses Beitrags ist es, der möglichen Ausgestaltung einer neuen „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung nachzugehen. Im Ergebnis erscheint die Ganztagsbildung als möglicher Ort für einen gelingenden Umgang mit zwischenmenschlichen Sorgetätigkeiten, im Sinne einer Konzeptualisierung von Care als gerechte und fürsorgliche Organisation des Sorgens.

## **Care Ethics and Education – a new „Order of Caring“ in the Context of Whole-Day-Schooling**

Current debates on education show a paradigm shift in focussing not only on formal education but also emphasizing the significance of non-formal and informal education for questions concerning how to lead a life and future prospects of the young generation. The author discusses how to apply her model of a new “order of caring” regarding whole-day-schooling.

## **1. Krisen im Bildungssystem – Herausforderungen an Sorgearbeit?**

Ein mehrfaches Beben erschütterte in den vergangenen Jahren die Bildungslandschaft in Deutschland. Es begann mit den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien, insbesondere den PISA-Untersuchungen (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001), die den deutschen Schülerinnen und Schülern Mittelmäßigkeit in ausgewählten Kompetenzen bescheinigte. Gleichzeitig wurde im Zuge der Bildungsvergleiche die Tatsache breit thematisiert, dass sich das deutsche Bildungssystem international nach wie vor durch eine extreme Unfähigkeit auszeichnet, schicht- bzw. milieubedingte

Bildungsbenachteiligung zu mindern und im Gegenteil im hohen Maße dazu beiträgt, soziale Ungleichheiten zu verstärken und zu zementieren (PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 225ff.). Und schließlich führen Debatten über das Generationenverhältnis und die alternde Gesellschaft zu einem besorgten bio- wie bildungspolitischen Blick auf die abnehmenden Geburtenzahlen insbesondere von Akademikerinnen, die vor allem in Zusammenhang mit unzureichenden Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Kindern und Erwerbsarbeit und einem Defizit an öffentlichen Betreuungs- und Erziehungsangeboten für Kinder unter zehn Jahren interpretiert werden. Der demografische Wandel bedroht, so die Argumentation, mit der Erosion sozialer Sicherungssysteme gleichzeitig die „Erhaltung der Humanressourcen der Gesellschaft“ und „die Erhaltung von Fürsorge für andere“ (Bertram 2005, S. 2); das Bildungssystem wird in diesen Debatten mit anderen Institutionen wie Familie, Berufsbildung und Arbeitsmarkt kontextualisiert.

Vor diesem Hintergrund lässt sich aktuell eine Bildungsdebatte beobachten, die sich im Rahmen einer „als krisenhaft gedeuteten Entwicklung im Bildungssystem“ und der Legitimationsfigur der Teilhabe an Bildung als Menschenrecht (Vogel 2008, S. 18), angesichts eines nicht abgeschlossenen Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft (Böhnisch/ Schröer 2001), sich wandelnder Familienstrukturen, Generationenverhältnisse und Geschlechterrollen sowie wachsender Bildungsanforderungen kontrovers mit der Frage eines „kooperativen Bildungsauftrags von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe“ (Böllert 2008) beschäftigt. Mit Blick auf Veränderungen in den Lebensentwürfen von Frauen und Männern, auf heterogene Kindheiten und Auslagerungen von Sorge, Erziehung und Betreuung aus dem häuslichen in den öffentlichen Bereich steht zunehmend 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“ (Rauschenbach 2008, S. 3). Der konservative Bildungsbegriff in der Tradition bildungstheoretischen Denkens seit dem Neuhumanismus einerseits und die Orientierung an leistungsorientierten kognitiven Kompetenzen andererseits ist hier zu überwinden zugunsten eines ganzheitlichen, subjektbezogenen wie bildungsbiografischen Ansatz, der sich auf die Gesamtpersönlichkeit bezieht und die Erweiterung der Lebenskompetenz und Handlungsfähigkeit im Blick hat – im Sinne eines Paradigmenwechsels, neben Orten und Prozessen formeller Bildung auch denen nicht-formeller und informeller Bildung einen wachsenden Stellenwert für die Lebensgestaltung und Zukunftschancen von Heranwachsenden zukommen zu lassen. Gelingende Bildung, die Lebenskompetenz für alle Bereiche zum Ziel hat, ist nicht bereits durch ein schlichtes Ineinandergreifen von formalen, non-formalen und informellen Bildungsanteilen ermöglicht.

In einem solchen erweiterten Bildungsbegriff ist die Frage der Trennlinie zwischen öffentlicher und privater Verantwortung für das gelingende Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe neu zu diskutieren: Die private und professionelle Sorgearbeit – im Verständnis von Care als Fürsorge, Umsorgen, Sorgetragen als ethischem Anspruch und zwischenmenschlicher Haltung, informell und professionell ausgeübter Fürsorgetätigkeit, informeller und professioneller sozialer Tätigkeit – und ihre Anerkennung als gesellschaftlicher Aufgabe erhalten hier einen neuen Zuschnitt als öffentliches Thema, insbesondere auch mit Blick auf neue Konturen von Geschlechterverhältnissen und Alltagsarrangements.

## 2. Ganztagsbildung und Sorge

Ein Ort, wo diesen Themen aktuell besondere Bedeutung zukommt, ist die Debatte um den flächendeckenden Ausbau von Ganztagsschulen, von denen Bildung und Betreuung als zentrale Leistungen erwartet werden. Debatten um Ganztagsschulen haben eine lange Tradition in Deutschland, entgegen einer Vielzahl anders lautender Annahmen (vgl. Ludwig 2005). Seit einiger Zeit wird das Thema, auch unter dem mit einem umfassenden konzeptionellen Bildungsanspruch verbundenen Begriff der „Ganztagsbildung“ mit Nachdruck verfolgt und ist 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. In der Entgegenstehung eines organisationsbezogenen Bildungsbegriffs 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).

Mein Zugang zu der Frage nach einer möglichen neuen „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung, im Sinne einer Verschiebung von Sorgetätigkeiten im Wechselspiel von öffentlicher und privater Sphäre und besonders einer zunehmenden Auslagerung von privater Sorgezeit für Kinder in einen öffentlichen Ganztagsbereich, entwickelte sich in einem aktuellen Forschungsvorhaben, das sich mit der Frage 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 des Projekts steht eine diskursanalytische Untersuchung der Familien-, Sozial- und Bildungsberichterstattung in Deutschland, die sich am genderperspektivisch erweiterten Lebenslagenansatz (Enders-Dragässer/Sellach 2002) in Verbindung mit dem Konzept von Teilhabe- und Verwirklichungschancen (Capability-Ansatz) von Amartya Sen und Martha Nussbaum orientiert. Angeregt wurde ich zu der Auseinandersetzung mit Norm(alis)ierungen von Familie (vgl. Foucault 1983) innerhalb von Armuts- und Familiendiskursen durch Ergebnisse eines Forschungsprojektes zu Wahrnehmungen und Deutungsmustern von Kinderarmut an Grundschulen, in dem Auswirkungen von Armut primär als Folge „unangepassten“ elterlichen Verhaltens gedeutet wurde und somit das Versagen der Familienerziehung, insbesondere der Mütter, eindringlich proklamiert wurde. Diese Diskurse um Armut und Schule rekurren auf dem normativen Leitbild der Normalfamilie mit ihren traditionellen Geschlechterarrangements.

Insofern berücksichtigt das Projekt insbesondere familiäre Leitbilder und Geschlechterstereotypen in der Analyse nationaler Konzeptionen sozialer Sicherung und berührt dabei die aktuellen Debatten der Ganztagsbildung sowie die Frage einer Neuverteilung von öffentlicher wie privater Sorge. Erste Ergebnisse in diesem Rahmen bilden die Basis dieses Beitrags, verbinden mit daran anknüpfenden Ergebnissen anderer Untersuchungen. Innerhalb der Thematisierung von Ganztagsbildung, so eine Forschungshypothese, entfaltet sich eine Dynamik sozialen Wandels im Spannungsfeld von tradierten Bildungsvorstellungen einerseits und Erziehungsräumen im Verständnis eines erweiterten sozialpädagogischen Bildungsbegriffs (vgl. Braun 2006) andererseits: Vor dem Hintergrund überlappender Lebenswelten zwischen Familien und schulischen Ganztagssettings gilt es, die Entgrenzung des Schulischen und das Eindringen in kindliche wie üblicherweise traditionell geschlechtlich sortierte familiäre Lebenswelten ebenso zu bewältigen wie die Verschiebung familialer, geschlechtsspezifischer Zuständigkeiten und Aufgaben von der Familie an die Schule.

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 als bislang weitgehend unabhängig voneinander agierenden und dabei immer wieder innerhalb der Bildungsdebatte hierarchisierten gesellschaftlichen Bildungsorten (Coelen/ Otto 2008, S. 19ff.). Ganztagsbildung begreife ich in diesem Sinne 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). Ganztagsbil-

dung bildet hier nicht nur den Theorierahmen für die Organisationsform Ganztagschule, mit einer primär anvisierten zeitlichen oder fachlichen Bündelung von Lernerfahrungen, sondern stellt auch den Zugang zu subjektiven Handlungsbefähigungen und gelingenden Entfaltungen von Möglichkeitspotentialen von Kindern in heterogenen Bildungsprozessen in den Vordergrund. Dabei wird die Bildungsdebatte zwangsläufig zu einer Betreuungsdebatte, wobei der Begriff „Betreuung“ im Sinne von „care“ hier über eine zeitweilige Zuständigkeitsverlagerung von der Familie an öffentliches Personal hinausgeht und umfassender verstanden werden muss als dies in der landläufigen Ganztagschuldebatte üblich ist. „Betreuung im Sinne von *care* umfasst Zuwendung, Sorge um den Aufbau von Bindungen und persönlichen Beziehungen und in der Ganztagschule eben auch 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 2006, S. 13). Es handelt sich hier wesentlich um eine Neuverteilung von Sorgearbeit zwischen Familie, d.h. in der Regel den Müttern und Frauen, und öffentlichen Bildungs- und Betreuungsinstanzen.

### 3. Care und Ethik

Die Richtung, in der Care organisiert wird, sagt etwas über die vorherrschende Ethik einer Gesellschaft aus, sowohl in Bezug auf das Verständnis von Lebensinhalten und Lebensqualität, als auch bezüglich des Umgangs von Menschen miteinander und fokussiert damit insgesamt auch die Realisierung von Humanität. Care oder Fürsorge stellt damit eine Dimension gesellschaftlicher Lebensqualität dar, die im „Sorgen für die gemeinsame Welt“, wie Hannah Arendt es nannte (1993, S. 24), besteht, auch auf zivilgesellschaftlicher Ebene, denn öffentliche demokratische Praxis wurzelt in der Erfahrung privater Bindungen. Das Konzept Care fungiert nicht zuletzt als gesellschaftskritischer Ansatz im Kontext der Analyse postindustrieller Wohlfahrtsstaaten und ihrer sozialen, ökonomischen und demografischen Herausforderungen. Maria Bitzan bezeichnet Care-Arbeit in diesem Zusammenhang auch als „Scharnier zwischen Öffentlichkeit und Privatheit (...), das je nach gesellschaftlichem Bedarf flexibel eingestellt wird“ (Bitzan 2002, S. 32).

Ziel dieses Beitrags ist es, einer möglichen aktuellen Neujustierung dieses Scharniers zwischen Öffentlichkeit und Privatheit und der möglichen Etablierung bzw. Ausgestaltung einer neuen „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung nachzuspüren, verbunden mit einer veränderten privaten und öffentlichen Aufgabenverteilung des „Sorgens“, einer Verschiebung traditioneller Geschlechter- und Generationenarrangements und einer spezifi-

schen Professionalisierung der Sorgearbeit. Die Care-Ethik bietet sich in diesem Rahmen als spezifisches und gleichzeitig kritisch zu reflektierendes moraltheoretisches Reflexions-Instrumentarium an (Gilligan 1982), um besonders die Geschlechterdimension in die Betrachtung von Ganztagsbildung und Sorge zu integrieren. Das Anliegen der Care-Ethik ist, nach Ruth Großmaß unter Bezugnahme auf Gilligan, die Beschreibung einer „Moral des fürsorglichen Blicks auf Andere und des Ernstnehmens von Eingebundensein in Beziehungen“ (Großmaß 2006, S. 322). Dies impliziert die Sichtbarmachung des Verhältnisses von privaten Sorgetätigkeiten und öffentlichen Dienstleistungen sowie des Zusammenhangs zwischen Sorgetätigkeiten und Bürgerrechten (vgl. Brückner 2003, S. 162). Die Care-Ethik geht hier von asymmetrischen Beziehungen aus und verlangt stets auch die Besonderheiten des Anderen im Blick zu behalten. Care-Ethik bezieht sich dabei nicht nur auf die professionelle Hilfeleistung, sondern auch auf die alltäglichen Formen des Caring. Die Differenzen zwischen beiden Formen des Helfens werden nicht geleugnet, sie lassen sich aber innerhalb derselben Kategorien – Wahrnehmung des Hilfebedarfs, Verantwortungsübernahme, helfende Interaktion, Resonanz – thematisieren. Die professionelle (Für-)Sorge verfügt über eine die alltägliche Hilfe überschreitende Handlungs- und Fachkompetenz, aus der sich auch besondere Verantwortlichkeiten ergeben.

#### **4. Care im Zusammenhang von Gesellschaft und einem veränderten Bildungsverständnis**

Die vermeintlich weichen Themen „Geschlecht bzw. Gender“ und „Alltag“ haben, so Karin Jurczyk, einen harten Kern, nämlich „die Teilung von Arbeit und damit auch von Status, Macht und Anerkennung sowie die Verfügung über Geld, Zeit und Raum“ (Jurczyk 2007, S. 159). Diese Teilungen bilden wesentliche Dimensionen gesellschaftlicher Strukturen, „die sich entlang der Kategorien Geschlecht, Ethnie und Klasse bzw. Schicht ausdifferenzieren“ und damit entscheidend die Qualität alltäglichen Lebens von Frauen und Männern, Kindern und Jugendlichen in den öffentlichen und privaten Bereichen bestimmen. Dabei steht mit der steigenden Erwerbsintegration von Frauen nicht nur die Frage auf der Agenda, wer Hausarbeit und Fürsorgearbeit übernimmt und welche wohlfahrtsstaatlichen und institutionellen Arrangements sich derzeit entwickeln bzw. denkbar oder erforderlich sind, sondern auch, welche bislang privat erbrachten Versorgungs-, Betreuungs- und Bildungsleistungen ersetzt, ergänzt oder verlagert und damit möglicherweise anders bewertet werden.

Vor dem Hintergrund einer einseitigen Betonung notwendiger Qualifika-

tionserfordernisse von Arbeitskräften in einer sich globalisierenden Wirtschaft und einem verkürzten Verständnis der sogenannten Wissensgesellschaft, das Bildungsprozesse auf Informationsmanagement reduziert, zählt unter dem Gesichtspunkt ihrer Zweckmäßigkeit und Verwertbarkeit bei den Bildungsleistungen die nicht-formelle Bildung deutlich weniger als formelle Bildung. Dass „in Lohnarbeitsverhältnissen geregelte Arbeit mehr zählt als Beschäftigungen, dass Produktion mehr zählt als Reproduktion, herstellende Arbeit mehr als Fürsorge, Pflege und Care“ sind nach Hans Thiersch „Ungleichgewichtigkeiten, die ebenso auf das Verständnis unserer Gesellschaft als Produktionsgesellschaft zurückgehen wie auf jene patriarchalen Gesellschaftsmuster, nach denen traditionell weibliche Aufgaben nachrangig gehandelt werden“ (Thiersch 2002, S. 70). Wurde die Solidarität zwischen den Generationen in der Industriegesellschaft im Wesentlichen lange dadurch aufrechterhalten, dass die Fürsorge für andere auf die Hausfrau und Mutter konzentriert war, während sich der Vater und Haupternährer voll seinem Beruf hingeben konnte, ist nach Hans Bertram dieses traditionelle Modell „an den Erfordernissen der Wissensgesellschaft zerbrochen, weil diese sich im globalen Wettbewerb bewähren muss, und dafür die Kompetenzen und das Humanvermögen aller Gesellschaftsmitglieder unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit und Alter benötigt“ (Bertram 2005, S. 3). Dabei scheint Bertrams Schlussfolgerung, eine eindeutige Zuordnung zur Geschlechterrolle sei in solchen Gesellschaften nicht mehr aufrechtzuerhalten, mit Blick auf die gesellschaftlichen Realitäten zumindest zweifelhaft (vgl. Macha 2006): So sind die Interaktionen zwischen öffentlichen und privaten Bereichen nach wie vor durch eine wirksame geschlechtshierarchische Arbeitsteilung gekennzeichnet, bei der – trotz faktischer Variationen – private Care-Leistungen (materieller, emotionaler und kognitiver Art) immer noch weitgehend in der Hand von Frauen liegen und im Bereich der Erwerbsarbeit Männer dominieren – nicht nur quantitativ, sondern vor allem hinsichtlich ihrer Aufstiegschancen. Sowohl der Erwerbs- als auch der Bildungsbereich basiert auf entsprechenden Normalitätsannahmen im Hinblick auf Arbeitsteilung, Formen privaten familialen Lebens und die Lebensführung von Männern und Frauen. Die Forschungslage zeigt jedoch, dass immer noch wirksame Normalitätsannahmen durch eine erhebliche faktische Diversität von Lebensformen und Lebensführungen konterkariert werden und so zu Reibungsverlusten und neuen Anforderungen beitragen.

Der gegenwärtige, in sich widersprüchliche soziale Wandel, der sich als „doppelte Entgrenzung“ von Erwerbsarbeit und Familie – beide durchzogen von einer partiellen Entgrenzung der Geschlechterverhältnisse – beschreiben lässt, stellt besonders die Erbringung verlässlicher Sorgearbeit in Familien vor neue Herausforderungen. So zeigen empirische Untersuchungen über den Familienalltag, dass familiäre Arbeit unter diesen Bedingungen oftmals „am Limit“ erbracht und zunehmend prekär wird. Ausgangspunkt ist, dass die Ge-

schlechterverhältnisse sich auf heterogene und widersprüchliche Weise modernisiert haben. Diese Widersprüchlichkeiten und Heterogenitäten der Geschlechterverhältnisse betreffen institutionelle Rahmungen, alltägliche Praktiken, Einstellungen und kulturelle Leitbilder. Die Entgrenzung im erwerbstätigen und familiären Leben spiegelt sich mit Blick auf die Geschlechterrollen vor allem in Veränderungen der kulturellen Leitbilder und Einstellungen wider: „Nicht nur die „natürliche Ordnung“ der Geschlechter wird aufgeweicht, auch ein „modernes“ Rollenverständnis gewinnt an Bedeutung. Durch die steigende Berufsorientierung von Müttern verändert sich das Bild der „guten“ Mutter, und ähnlich wandelt sich das Leitbild der Väterlichkeit von dem „Haupternährer“ zum „aktiven Vater“. Das sich verbreitende Zweiverdienermodell (adult worker model) für beide Geschlechter fordert potenziell eine Integration von Fürsorgearbeit auch in den Lebensverlauf von Männern“ (Jurczyk/ Oechsle 2006, S. 13). Doch auch wenn sich Paarbeziehungen durch Angleichung der Bildungschancen und eine steigende Erwerbstätigkeit von Frauen verändert haben, so bleibt das Problem, dass fürsorgliche Arbeit in der Familie von Gesellschaft und Individuen gering geschätzt wird.

Was bedeutet in diesem Zusammenhang die seit dem 11. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002) viel beschworene gemeinsame öffentliche und private Verantwortung für die Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern, wenn wir mit Ilona Ostner davon ausgehen, dass Europa generell Abschied nimmt vom „full-time-mothering“ und eine Erosion des staatlich gestützten Maternalismus stattfindet (Ostner 2009)? Löst die Ganztagsbildung zumindest ein Stück weit die Tücken der Anerkennung für Care Work, indem sie für Bildung und Betreuung zuständig ist? Die Ganztagsbildung zielt auf Bildungsprozesse, die klar über tradierte Vorstellungen schulischer Bildung hinausgehen. Wenn Bildung ganzheitlich angelegt sein und die Bildungsmodalitäten ineinander greifen sollen, sind Verbindungslinien in Form von personellen und strukturellen Verknüpfungen zwischen den Bildungsorten und Lernwelten für Kinder und Jugendliche nötig. Eine so verstandene Ganztagsbildung bedeutet, dass sich die grundlegenden Erziehungs-, Lern- und Bildungsorte im Sinne konkreter Kooperationen von Familie, Jugendhilfe und Schule produktiv aufeinander beziehen. Erforderlich ist hier die Verständigung über ein diesbezüglich verbindendes Bildungsverständnis.

Bildung, in Deutschland traditionell primär mit schulischem Lernen gleichgesetzt, erhielt seine Plausibilität bislang durch die Annahme eines (potenziell ohne Brüche) verlaufenden Normalarbeitslebenslaufs. Aktuell steht eine subjektbezogene, bildungsbiografische Perspektive im Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen und Reformen, 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 Bil-

dung und Lebensführung bzw. von Bildung und Lebenskompetenz sowie der Blick auf die sozialen Bedingungen von Bildung (vgl. Mack 2009, S. 299) 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).

## **5. Ganztagsbildung, Familienbilder und Geschlechtertypisierungen**

Mehr und mehr versteht sich die Institution Schule inzwischen als Lern- und Lebensort und fängt an, „Schüler und Schülerinnen nicht nur als Lernende zu sehen, sondern auch in ihren anderen lebensweltlichen Bezügen ernst zu nehmen“ (Böllert 2008, S. 22). Dies geschieht besonders als Reaktion auf vielschichtige strukturelle Kritik im Hinblick auf die schulische Reproduktion sozialer Ungleichheit und vor dem Hintergrund der Wandlungsprozesse von Familie. Auf dem Weg von der Unterrichtsschule zu einem „Haus des Lernens und Lebens“, in gegenwärtigen Konzeptionen von Schule als umfassende (und auch sorgende) Lebenswelt verstanden, geht es um die Frage nach dem (Mischungs-)Verhältnis einer der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen förderlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Die Konjunktur der Ganztagsdebatten spiegelt sich in diesem Zusammenhang in einer wachsenden Zahl von wissenschaftlichen Abhandlungen und Projekten wider, in denen die Modelle zur Ganztagschule aus unterschiedlichen Perspektiven weiterentwickelt werden: 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 standen lange bildungspolitische Perspektiven im Vordergrund, die Ganztagschule als historisch gewachsene und dadurch nicht mehr sonderlich zu begründende Normalform von Schule umfassen. Inzwischen haben sozial- und arbeitsmarktpolitische Begründungsstrategien für einen Ausbau ganztägiger schulischer Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsformen an Bedeutung gewonnen, und im weiterführenden Verständnis von „Ganztagsbildung“ wird die Ganztagschule als Schlüsselbegriff in der gegenwärtigen Bildungsdebatte mit einer Reihe von Hoffnungen zur

Lösung gesamtgesellschaftlicher Problemstellungen verbunden (Bock u.a. 2006), die neben Leistungssteigerungen an Schulen besonders die schulische Reproduktion sozialer Ungleichheit (Krais 2003) und die Wandlungsprozesse von Kindheit und Familie (Richter 2008) im Blick haben. Insbesondere die zunehmende Erwerbsorientierung von Müttern, aber auch die Verbreitung von Ein-Eltern-Haushalten führt zu einem höheren Bedarf an ganztägigen Betreuungsangeboten und verschärft den Konflikt um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

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 eine Berufstätigkeit zu ermöglichen, die über eine Beschäftigung von wenigen Stunden am Tag hinausgeht. Der aufgrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen in Familien 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 (Hagemann 2006). Mit der Einrichtung von Ganztagssschulen wird so auf Veränderungen der ökonomischen Strukturen und des generativen Verhalten der Bevölkerung in den westlichen Industriestaaten reagiert. Helga Zeiher 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 (Zeiher 2005, S. 202).

2. Zum anderen geht es wesentlich darum, mit der Einrichtung von Ganztagssschulen soziale Folgen von Bildungsbenachteiligungen auszugleichen und auf Veränderungen der soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zu reagieren, die als „Effekt spezieller familiärer Milieus entstehen“ (Kolbe/Reh 2009, S. 40). In sozialpolitischer Hinsicht sollen hier die kognitiven Anregungsdefizite bildungsferner Milieus mit dem Ziel größerer Bildungsgerechtigkeit und geringerer Armutsrisiken ausgeglichen und Familien durch die Gestaltung entsprechender Lernprozesse und Umgebungen entlastet werden. Fritz-Ulrich Kolbe und andere beziehen sich hier auf die Ganztags-schule als einer Art Ersatzfamilie, „in der Schule zum Ersatz eines ganzheitli-

chen basalen Sozialisationsraums der Familie wird oder in der Schule zumindest Defizite eines anregungsarmen familiären Bildungsmilieus durch das Angebot eines anderen Lernens (...) kompensiert werden sollen“ (Kolbe u.a. 2009, S. 16). Ganztagschule steht hier für eine Kompensation elterlicher bzw. besonders mütterlicher Erziehungsdefizite und für die Ermöglichung einer „besseren“ Erziehung, verknüpft mit offener oder versteckter Abwertung von Familien und besonders Müttern. Betreuung wird in Deutschland häufig immer noch im Sinne des Subsidiaritätsprinzips 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 von Bildungs- und Sozialpolitik einerseits als sorgende, bisher übliche sozialisatorisch bedeutsame Grenzen überschreitende „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 anregungsarmen familiären Bildungsmilieus auszugleichen“ (Kolbe/ Reh 2008, S. 44).

Die in diesen Gestaltungsprozessen anklingenden Familienleitbilder und Geschlechtertypisierungen haben Einfluss auf die Familien- und Sozialpolitik, und umgekehrt, und können so letztendlich zu der grundlegenden Frage der öffentlichen und privaten Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern führen. So lässt der sogenannte „PISA-Schock“ die politische und wissenschaftliche Diskussion für einen verstärkten Ausbau einer ‚vergesellschafteten Kindheit‘ plädieren, bei dem Debatten um die Probleme ‚berufstätiger Eltern‘ konkret zu einem verstärkten Ausbau von Ganztagschulen geführt haben. Parallel dazu 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‘ (Foucault 2007), scheint der (Sozial-)Staat nach wie vor allein dazustehen. „Familie soll das bringen und ersetzen, was im gesellschaftlichen Leben nicht (mehr) erreichbar scheint: Soziale Bindung und sozialen Rückhalt, Gegenseitigkeit und existenzielles Vertrauen“ (Böhnisch 2002, S. 112). Dabei zeigen die Gegenwart sowie die Geschichte in Deutschland, dass hier Normalitätsunterstellungen und -konstrukte im Bereich von Familie und Elternrollen eine Bedeutung haben, mit einem erkennbaren Trend zur Individualisierung von Familie und zur Moralisierung familiärer Beziehungen sowie ideologisch untersetzten Verengungen der Debatten insbesondere um Mutterschaft. Vor dem Hintergrund der viel beschworenen Heterogenität familialer Lebensarrangements und einer damit verbundenen propagierten Vervielfältigung von Problemla-

gen 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 beobachten wir einen Paradigmenwechsel in der Bildungsdiskussion, in welchem Orten und Prozessen formeller Bildung gemeinsam mit denen nicht-formeller und informeller Bildung – in Form von Ganztagsbildung – ein entsprechender Stellenwert für die Lebensgestaltung und Zukunftschancen von Kindern zugesprochen wird.

## 6. Care-Ethik, Ganztagsbildung und die Geschlechterfrage

Mit dem zeitlich erweiterten Bildungs- und Betreuungsangebot werden in ganztägigen Bildungsarrangements Reproduktionsleistungen, die bisher traditionell den Familien bzw. den Müttern zugeschrieben wurden, stärker öffentlich institutionalisiert und verantwortet. Besonders für die Lebensentwürfe von Frauen erhält die Auslagerung von Sorge / Care im Spannungsfeld von Privatheit und Öffentlichkeit eine spezifische Dynamik. Zuständigkeiten für Aufmerksamkeit, Fürsorge, Verantwortung und Kompetenz im Sinne einer Care-Ethik werden stärker an öffentlich verantwortete Bildungsorte delegiert, gesellschaftliche Teilhabe verändert sich dadurch, zumindest vom Konzept her, mit einer besonderen Öffnung des Optionsrahmens für Frauen hinsichtlich ihrer privaten Lebensführung und ihrer beruflichen Möglichkeiten. Zusätzlich will die Ganztagsbildung die Bildungsleistungen von Schule, Familie, Kinder- und Jugendhilfe sowie Gleichaltrigengruppe so bündeln, verknüpfen und aufeinander beziehen, dass etwaige Benachteiligungen aufgrund sozialer Herkunft ausgeglichen werden können. Über die Verantwortungskategorie, über Fairness-Kriterien und mit dem spezifischen Blick auf Ganztagsbildung als „Chance für Kinder aus belasteten Familien“ ist Care besonders mit Gerechtigkeitsüberlegungen und Fragen sozialer Verantwortlichkeit sowie der Anerkennung von Sorgetätigkeiten (vgl. Fraser 2001) im Bildungssystem verbunden. Politisch wie sozial ist es mit Blick auf die Vielfalt von Gerechtigkeits- und Fürsorgeansprüchen von Sorgeleistenden wie Sorgebeanspruchenden notwendig, einen „welfare mix“ zwischen staatlichen, marktwirtschaftlichen, gemeinnützigen und familialen Akteurinnen und Akteuren auszuhandeln. Nach Margrit Brückner gehören dazu „die Freiheit, Sorgeaufgaben zu übernehmen oder nicht zu übernehmen, sowie die Entscheidungsfreiheit, private oder professionelle Sorge zu beanspruchen, respektive Mischformen auszuhandeln“ (Brückner 2004, S. 15). Kritisch in den Blick zu nehmen sind hier die geschlechtshierarchischen Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, die

durch die Zeitpolitik eines spezifischen Sozial-, Betreuungs- und Bildungssystems produziert werden.

Was die „Anwendungsfelder“ von Fürsorge oder Sorgearbeit betrifft, unterscheidet Nel Noddings, nicht ohne Hinweis auf den Konflikt zwischen Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit, im Bereich Erziehung und Schule zwischen direkter Fürsorge und fürsorglichem Verhalten bzw. Fürsorgeauftrag, wobei letzteres nicht unbedingt eine fürsorgliche Beziehung mit einschließt (Noddings 2009, S. 107). In der Verknüpfung von Fürsorgetheorie und Erziehung fragt sie danach, was es heißt, „ein fürsorglicher Lehrer oder eine fürsorgliche Lehrerin zu sein?“ (Ebd., S. 112) Sie stellt hier den Beziehungscharakter von Fürsorglichkeit in den Mittelpunkt, der besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Bereitstellung eines förderlichen Milieus in schulischen Situationen erfordert, in dem Fürsorglichkeit gedeihen kann: „Fürsorglichkeit erfordert Kompetenz“, stellt sie kurz und knapp fest, und „der Aufmerksamkeit, die sie voraussetzt, muss ein wirksames Handeln folgen“ (Ebd., S. 113). Die Herstellung fürsorglicher Beziehungen in Schulen durch Lehrkräfte entsteht als Reaktion auf ein „breites Spektrum der von Schülerinnen und Schülern artikulierten Bedürfnisse, einschließlich intellektueller Bedürfnisse nach kritischem Denken“ (Ebd.). Sie problematisiert, dass fürsorgliche Lehrerinnen und Lehrer es auch mit Identitätsproblemen in Bezug auf Rasse, Geschlecht und Sexualität zu tun haben, „aber sie leiten Bedürfnisse für ihre Schüler und Schülerinnen nicht vollständig aus einer solchen Identität ab; sie müssen auf die artikulierten Bedürfnisse hören“ (Ebd.). Sorgende und Sorgeempfangende müssen die Sorgebeziehung mit ihren Dimensionen von Macht und Ohnmacht, Abhängigkeit und Unabhängigkeit aushalten können. Solche Sorgebeziehungen setzen sensibilisierende Handlungsrahmungen voraus, die auf Kompetenzen und Empathiefähigkeit beruhen und Fachkenntnisse sowie lebensweltliche Fertigkeiten einschließen.

Sorgen, Dasein für andere und mit anderen ist traditionellerweise eine weibliche, private und vorwiegend als Belastung thematisierte Aufgabe, wobei über die Randbedingungen des Sorgens in der Regel anderswo entschieden wird. Auch wenn die steigende Erwerbsbeteiligung von Frauen und die Vervielfältigung der Formen des Zusammenlebens zwischen den Geschlechtern und Generationen zu einem gewandelten Familienleitbild in Richtung Vereinbarkeit von Beruf und Familie (adult worker model) geführt hat, lastet der größte Teil häuslicher Sorge weiterhin auf den Frauen. Es fehlt eine „public culture of care“ (Hochschild 1995) im Sinne einer gleichberechtigten öffentlichen Anerkennung weiblich konnotierter Sorgetätigkeit, welche – geschlechtsunabhängig – private, zivilgesellschaftliche und sozialstaatliche Sorge in Beziehung setzt, zwischenmenschliche Angewiesenheit sowie die Organisation von Fürsorglichkeit anerkennt und die Geschlechtsgebundenheit von Sorgearbeit sowie ihre untergeordnete Stellung gegenüber den dominieren-

den, männlich konnotierten Autonomievorstellungen auflöst. Ganztagsbildung beinhaltet die Möglichkeit einer öffentlichen Kultur des Sorgens, die im Rahmen eines vorsorgenden Wohlfahrtsregimes und aufeinander abgestimmter Formen privater und öffentlicher Sorge „der Vielfalt der Lebensformen und den unterschiedlichen Wünschen im Spannungsfeld von Fürsorge und Selbständigkeit Rechnung trägt“ (Brückner 2009, S. 39). Ganztagsbildung kann so dazu beitragen, die mangelnde sozial- und bildungspolitische Absicherung von Familienarbeit leistenden Frauen und die fehlende gleichberechtigte Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern zu ersetzen, ohne allerdings grundlegend geschlechtshierarchische Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse im Rahmen eines spezifischen gesellschaftlichen Sozial-, Betreuungs- und Bildungssystem in Frage zu stellen. Die Notwendigkeit geschlechterdemokratischer Leitbilder, die die Fähigkeit zur „generativen Sorge als geschlechterübergreifende Gemeinschaftsaufgabe“ (Ebd., S. 40) transportieren, in Familien wie in öffentlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, wird dadurch nicht abgelöst.

## **7. Eine neue Ordnung der Sorge im Rahmen von Ganztagsbildung?**

„Die traditionelle Trennung zwischen privater und öffentlicher Sphäre muss neu gefasst werden“, fordert Margrit Brückner mit Blick auf die Notwendigkeit einer geschlechterdemokratischen Verzahnung beider Sphären (ebd., S. 46). Aus dem Blickwinkel internationaler Publikationen erscheint die Diskussion in Deutschland um Kinderbetreuung und -erziehung außerhalb der Familie oder um die Länge der Schulzeit stark ideologisiert. Traditionalisten halten unter der immer wieder bevorzugt angebrachten Berufung auf die These einer besonderen Bindung zwischen Mutter und Kind am Vorrang der mütterlichen Betreuung und an der Begrenzung des Unterrichts auf den Vormittag fest und scheuen auch nicht vor Appellen an die Schuldgefühle von Müttern zurück, um sie in ihren Karriere- oder Jobbestrebungen zu verunsichern. „Dagegen plädieren progressive Pädagogen aufgrund der Resultate neuer Studien für die positiven Effekte einer guten Kinderbetreuung und die Verlängerung der Schulzeit auf den ganzen Tag, um jungen Frauen weitere Berufstätigkeit zu ermöglichen“ (Jarausch/ Allemann-Ghionda 2008).

Was vor diesem Hintergrund die Ganztagsbildung betrifft, so ist hier durchaus von Chancen einer neuen Ordnung der Sorge zu sprechen: Es soll ein neues, für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen förderliches Mischungsverhältnis von Bildung, Betreuung und Erziehung erreicht werden. Als bildungspolitische Hoffnungen stehen dahinter der Wunsch nach indivi-

duellen, besseren Förderungsmöglichkeiten schwächerer und leistungsstärkerer Schüler/innen (Stichwort „Mehr Zeit zum Lernen“), die kompensatorische Funktion und Aufgabe institutioneller Erziehung bei mangelnden Bildungskompetenzen der Eltern, reformpädagogische Zugänge unter dem Stichwort „Schule als Lebensraum“ bzw. „Lebensgemeinschaftsschule“ und die Verstärkung sozialen Lernens durch außerunterrichtliche Veranstaltungen, AGs, Projekte usw. Die Ganztagschule im spezifischen Verständnis von Ganztagsbildung erscheint hier als „neuer“ Ort in den vielfältigen Reaktionen auf den Wandel im Zusammenleben der Generationen und der Geschlechter und für den – gelingenden – Umgang mit zwischenmenschlichen Sorgetätigkeiten, im Sinne einer Konzeptualisierung von Care als gerechte und fürsorgliche Organisation des Sorgens. Hier liegt eine Möglichkeit vor, Care zu einem öffentlichen Thema zu machen, die gesellschaftliche Bedeutung von Care Tätigkeiten aufzuzeigen und die Anerkennung von Care als gesellschaftlich zu berücksichtigende Aufgabe einzufordern. Sorgen hat so zumindest die konzeptionelle Chance, von Geschlechtszuweisung befreit zu werden und Anerkennung im Sinne von Sorgetätigkeit als Arbeit und als sozialer Beitrag zu erfahren. Der Spannungsbogen von Sorge als Frage der Macht und der Gerechtigkeit, neben Fragen der Kompetenz und des Vertrauens, bleibt dabei bestehen, ebenso das Ungleichgewicht zwischen der Verantwortlichkeit einerseits und der Macht andererseits über die Rahmenbedingungen.

## Literatur

- Andresen, Sabine (2005): Bildung vor neuen Herausforderungen in Ganztagsystemen. In: *Sozialextra* 9/2005, Wiesbaden, S. 6-10
- Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? Fragmente aus ihrem Nachlass. Hrsg. von Ursula Ludz, München
- Bertram, Hans (2005): Nachhaltige Familienpolitik, „Care“ und kindliche Entwicklung. Impulspapier zur Initiative Lokale Bündnisse für Familie. August 2005
- Bitzan, Maria (2002): Sozialpolitische Ver- und Entdeckungen. Geschlechterkonflikte und Soziale Arbeit. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, Heft 84, 22. Jg., S. 27-42
- Bock, Karin/ Andresen, Sabine/ Otto, Hans-Uwe (2006): Zeitgemäße Bildungstheorie und zukunftsfähige Bildungspolitik. Ein „Netzwerk Bildung“ als Antwort der Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, Hans-Uwe/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, München, Basel, S. 332-347
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, Bonn

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule, Bonn
- Böhnisch, Lothar (2002): Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim
- Böhnisch, Lothar/ Schröer, Wolfgang (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft, Weinheim
- Böllert, Karin (2008): Bildung ist mehr als Schule – Zum kooperativen Bildungsauftrag von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden, S. 7-31
- Braun, Karl-Heinz (2006): Bildungshorizont und Erziehungsräume von Gestaltungsbildung, Umriss eines nachhaltigen Reformkonzeptes für die Zweite Moderne. In: Wetzel, Konstanze (Hrsg.): Ganztagsbildung – eine europäische Debatte: Impulse für die Bildungsreform in Österreich, Wien, S. 161-186
- Brückner, Margrit (2003): Care. Der gesellschaftliche Umgang mit zwischenmenschlicher Abhängigkeit und Sorgetätigkeiten. In: neue praxis 33. Jg., S. 162–171
- Brückner, Margrit (2004): Der gesellschaftliche Umgang mit menschlicher Hilfsbedürftigkeit. Fürsorge und Pflege in westlichen Wohlfahrtsregimen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Heft 2 (2004), S.- 7-23
- Brückner, Margrit (2009): Die Sorge um die Familie – Care im Kontext Sozialer Arbeit und öffentlicher Wohlfahrt. In: Beckmann, Christian u.a. (Hrsg.): Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe. Neue Praxis Sonderheft 9. Lahnstein, S. 39-48
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen u. Jugend (2006): Ganztagschule - eine Chance für Familien: Kurzfassung des Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 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, Thomas (2002): „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Neue Praxis, 2002, Heft 1, S. 53-66
- Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Dies. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden, S. 17-25
- Deckert-Peaceman, Heike (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 / Dezember 2008, Bielefeld, S. 55-66.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Enders-Dragässer, Uta/ Sellach, Brigitte (2002): Weibliche "Lebenslagen" und Armut am Beispiel von allein erziehenden Frauen. In: Hammer, Veronika/Lutz, Ronald

- (Hrsg.): Weibliche Lebenslagen und soziale Benachteiligung. Frankfurt/New York, S. 18-44
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Frankfurt/Main
- Foucault, Michel (2007): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Nachdruck, Frankfurt a. M.
- Fraser, Nancy (2001): Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats. Frankfurt a. M.
- Gilligan, Carol (2002): In a different voice. Psychological Theory and Women's Development. Massachusetts
- Grasse, Alexander/ Dietz, Berthold, Ludwig, Carmen (2006): Soziale Gerechtigkeit: Reformpolitik am Scheideweg, Wiesbaden
- Großmaß, Ruth (2006): Die Bedeutung der Care-Ethik für die Soziale Arbeit. In: Dungs, Susanne/ Gerber, Uwe/ Schmidt, Heinz/ Zitt, Renate (Hrsg.): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert, Leipzig, S. 319-328
- Hagemann, Karin (2006): Between Ideology and Economy: The „Time Politics“ of Child Care and Public Education in the Two Germanys. In: Social Politics 13, no. 1, S. 217-260
- Hochschild, Arlie Russell (1995): The Culture of Politics: Traditional, Postmodern, Cold-modern and Warm-modern Ideals of Care. In: Social Politics, Vol.2, 3, S. 331-346
- Jarusch, Konrad H./ Allemann-Ghionda, Cristina (2008): Die Zeitpolitik der Kinderbetreuung und Grundschulziehung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 23/ 2008, Thema: Vor- und Grundschule
- Jurczyk, Karin (2007): Geschlechterverhältnisse und Alltagsarrangements – Neue Konturen der Teilung von Zeit und Arbeit. In: Mückenberger, Ulrich/ Timpf, Siegfried (Hrsg.): Zukünfte der europäischen Stadt: Geschlechterverhältnisse und Alltagsarrangements — Neue Konturen der Teilung von Zeit und Arbeit, Wiesbaden, S. 159-213
- Jurczyk, Karin/ Oechsle, Mechthild (2006): Das Private neu denken. Umbrüche, Diskurse, offene Fragen. In: ZiF-Mitteilungen 4-2006, S. 7-18
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Reh, Sabine (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, Heft 110 / Dezember 2008, Bielefeld, S. 39-54
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Reh, Sabine/ Idel, Till-Sebastian/ Fritzsche, Bettina/ Rabenstein, Kerstin (2009): 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.
- Krais, Beate (2003): Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung In: Orth, Barbara/ Schwietring, Thomas/ Weiß, Johannes (Hrsg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven, Opladen, S. 81-93
- Ludwig, Harald (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In: Ladenthin, Volker/ Rekus, Jürgen (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim, S. 261-277

- Macha, Hildegard (2006): Work-Life-Balance und Frauenbiographien. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen, Opladen, S. 17-32)
- Mack, Wolfgang (2009): Von der Konfrontation zur Kooperation. Bildungstheoretische Begründungen einer neuen Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Prüß, Franz/ Kortas, Susanne/ Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis, Weinheim, S. 295-305
- Noddings, Nel: „Care“. In: Andresen, Sabine/ Casale, Rita / Gabriel, Thomas/ Horlacher, Rebekka/ Larcher Klee, Sabina/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel, S. 106-118
- Ostner, Ilona (2009): Care Regimes in Europa – Institutionen der Anerkennung. Vortrag auf der Tagung des DJI „Doing Family“ am 4. November 2009 in Berlin
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland- Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster
- Rauschenbach, Thomas (2008): Bildung in Deutschland. Chancen und Herausforderungen. Vortrag auf dem Böll-Forum der Heinrich Böll Stiftung Nordrhein-Westfalen am 12.09.08 in Dortmund.
- Redaktion Widersprüche (2008): Editorial. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 110 / Dezember 2008, Bielefeld, S. 3-11
- Richter, Martina (2008): Familien und Bildung. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden, S. 33-46
- Thiersch, Hans (2002): Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. In: Münchmeier, Richard/ Otto, Hans – Uwe/ Rabe – Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen, S. 57-71
- Toppe, Sabine (2009): Rabenmütter, Supermuttis, abwesende Väter? – Familien(leit)bilder und Geschlechtertypisierungen im Kinderarmutsdiskurs in Deutschland. In: Villa, Paula-Irene/Thiessen, Barbara (Hrsg): Mütter – Väter: Diskurse, Medien, Praxen, Münster, S. 107-123
- Vogel, Peter (2008): Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In: Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden, S. 118-127
- Zeiger, Helga (2005): Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In: Hengst, Heinz/ Zeiger, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch, Wiesbaden, S. 201-226