

Coelen, Thomas

Synopse ganztätiger Bildungssysteme (Teil 2). Schüler- und Elternperspektive in Frankreich, Finnland und den Niederlanden

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, S. 187-200. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2006)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Coelen, Thomas: Synopse ganztätiger Bildungssysteme (Teil 2). Schüler- und Elternperspektive in Frankreich, Finnland und den Niederlanden - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, S. 187-200* - URN: urn:nbn:de:01111-opus-51484

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

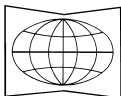
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2006

Schulkooperationen

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Karin Beher, Astrid-Sabine Busse,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Hans Haenisch, Wolfgang Harder,
Claudia Hermens, Ulrich Herrmann,
Katrín Höhmann, Heinz Günter
Holtappels, Peter Hottaß, Maria Icking,
Michael Klein-Landeck, Jens Lipski,
Gabriele Nordt, Rolf Richter, Georg Rutz,
Elisabeth Schlemmer, Thomas Schnetzer,
Uwe Schulz, Friedrich Schweitzer,
Guido Seelmann-Eggebert, Stefan Sell,
Karlheinz Thimm, Dieter Wunder,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2005

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenauskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialekataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung
der Firma Wehrfritz.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-89974180-3

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 6

Leitthema: Schulkooperationen

Ulrich Deinert/Maria Icking

Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum 9

Karlheinz Thimm

Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Perspektiven der Jugendhilfe 21

Jens Lipski

Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? 38

Berichte aus den Bundesländern

Karin Beher/Hans Haenisch/Claudia Hermens/Gabriele Nordt/Uwe Schulz

Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen 44

Guido Seelmann-Eggebert

Ganztagschulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit 54

Pädagogische Grundlagen

Wolfgang Harder

„Du musst dein Leben ändern“ oder: Wie wünschenswert ist die Ganztagschule? 64

Ulrich Herrmann

Ganztagschule: Rückwege aus Entfremdungen? Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit 73

<i>Friedrich Schweitzer</i> Ganztagsschule und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung, interreligiöses Lernen	84
<i>Elisabeth Schlemmer</i> Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganztagschule?	91
<i>Stefan Appel</i> Der Ganztagschultest	100
<i>Stefan Sell</i> Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue Anforderungen an das Leitungspersonal	108
 Praxis	
<i>Astrid-Sabine Busse</i> Die Grundschule in der Köllnischen Heide – ein Lebensraum für Kinder	120
<i>Guido Seelmann-Eggebert</i> Mittagessen an Ganztagschulen – das Versorgungskonzept an der IGS Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden	130
<i>Peter Hottaß</i> Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule	139
<i>Michael Klein-Landeck</i> Filmbesprechung „Treibhäuser der Zukunft“	148
<i>Stefan Appel</i> Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagschule	151
 Wissenschaft und Forschung	
<i>Dieter Wunder</i> Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen	156
<i>Katrin Höhmann/Heinz Günter Holtappels/Thomas Schnetzer</i> Ganztagschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung	169
<i>Thomas Coelen</i> Synopsis ganztägiger Bildungssysteme (Teil 2 zum Beitrag im Jahrbuch 2005)	187

Nachrichten

Peer Zickgraf

Bericht über den Ganztagsschulkongress zum Begleitprogramm
„Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ am 17. und 18. September 2004 201

Rolf Richter/Georg Rutz

Ganztagsschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung
des Schultages. Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes GGT e.V.
17.-19. November 2004 in Essen 207

Ralf Augsburg

„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“
12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in Osnabrück 218

Georg Rutz

50 Jahre Ganztagsschulverband. Gemeinnützige Gesellschaft
Tagesheimschule e.V. Frankfurt 223

Stellungnahmen/Empfehlungen

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule 231

EKD

Ganztagschule – in guter Form! 235

AK GEM

Stellungnahme des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung behinderter
und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM) zur
Berliner Ganztagschulentwicklung 248

Verband der Waldorfschulen

Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagschule 253

Bundesjugendkuratorium

Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche 257

Anhang

GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände) 276

GGT-Beitrittsformular 279

Autorinnen und Autoren 281

Thomas Coelen

Synopsis ganztägiger Bildungssysteme (Teil 2*)

Schüler- und Elternperspektive in Frankreich, Finnland und den Niederlanden

In diesem Beitrag wird die im Jahrbuch 2005 begonnene Zwischenbilanz eines Forschungsprojekts über Ganztagsysteme in Europa fortgeführt. Sie ist in Form einer Zusammenschau von drei – mehr oder weniger – ganztägigen Bildungssystemen angelegt. In dem zugrunde liegenden Vergleichsraster werden vier Ebenen unterschieden: Angaben zu den ersten beiden Ebenen – organisationsbezogene Fragen (1) und personalbezogene Merkmale (2) – sind in Teil 1 enthalten; im vorliegenden Beitrag geht es um die Perspektive der Schüler und Eltern (3); für fachdisziplinär-theoretische Aspekte (4) muss aus Platzgründen auf die ausführlichere Synopse (inklusive Daten zu Italien, Japan und Russland) in Otto/Coelen (2005, 211-214) verwiesen werden. Die hier zusammengestellten Angaben sind den Beiträgen von Wolfgang Hörner (Frankreich), Lea Pulkkinen/Raija Pirttimaa (Finnland) und Manuela du Bois-Reymond (Niederlande) aus dem von Otto/Coelen (2005) herausgegebenen Tagungsband entnommen und durch zahlreiche weitere Quellen ergänzt.¹

3. Ganztägige Bildungssysteme aus Sicht von Schülern und Eltern

Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen bzw. Schüler als unmittelbaren wie auch ihrer Eltern als mittelbaren Adressaten der Bildungssysteme sind vor allem die institutionell-pädagogisch verbrachten Zeiten (3.1), die Rechtsgrundlagen für den Besuch der Einrichtungen (3.2), die ggf. zu entrichtenden Beiträge (3.3) und die Funktionen und Effekte der institutionellen Arrangements (3.4) relevant.

* Teil 1 erschien in: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2005, Schwalbach/Ts. 2004, S. 148-159

3.1 Zeiten

Wenn man als einen wichtigen Ausschnitt aus der Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen die zeitliche Verteilung ihrer Tagesabläufe auf die unterschiedlichen pädagogischen Institutionen betrachtet, d.h. auf die Schule (differenziert nach *Unterrichtszeiten* und *außerunterrichtlichen Zeiten*), auf diverse *außerschulische* (sozial- oder freizeitpädagogische) Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und auf die *Familien* sowie auf Zeiten, die sie *außerhalb pädagogischer Institutionen* verbringen (unter Bildungsaspekten wären hier noch Medien und Peergroups relevant), ergibt sich im Ländervergleich folgendes Bild:

Institutionelle Zeiten

Nach Zahlen aus einem Zeitraum um 1990 über die *Zeit in der Schule* und die *schulbezogene Zeit während des Gesamtdurchlaufs durch das allgemein bildende Pflichtschulwesen* (vgl. Döbrich/Huck 1994, 30 f.) zeigt sich: In Bezug auf zwei der hier untersuchten Länder – Finnland wurde nicht erfasst – hatten die Niederländer von allen europäischen Ländern am meisten Unterrichtszeit (10 500 Zeitstunden) und verbrachten auch die meiste *Zeit in der Schule* (weitere 1000 Stunden); die Franzosen hatten 8200 Zeitstunden Unterricht und verbrachten weitere 2300 Stunden in der Schule, neben 2100 weiteren Stunden für schulbezogene Aktivitäten.² In einer weiteren Tabelle derselben Autoren (ebd., 32) wird deutlich, dass die Zeiten für außerunterrichtliche Angebote, Betreuungen und Pausen in Frankreich die vergleichsweise größten Anteile an der gesamten „Zeit für Schule“ aufwiesen (25 %), während sie in den Niederlanden bei 12 % lagen.³

1995 machte EURYDICE zu den Schulöffnungszeiten (im Primarbereich) noch sehr wage Angaben, zu Frankreich: „In der Zuständigkeit der Gemeinden (communes)“; über Finnland: „Je nach Schule unterschiedlich, in der Regel entsprechen die Öffnungszeiten der Schulen den Unterrichtszeiten“; zu den Niederlanden: „Die Öffnungszeiten werden von den Schulträgern festgelegt und variieren je nach Schule. Auf Wunsch der Eltern muss die zuständige Stelle den Schülern die Möglichkeit bieten, die Mittagspause in der Schule verbringen zu können.“⁴ Die Anzahl der staatlich festgelegten Unterrichtstage pro Jahr variierte Mitte der 1990er Jahre nicht nur enorm, sondern war auch deshalb nicht aussagekräftig, weil sie sowohl auf Ganztags- als auch auf Halbtagsunterricht bezogen waren, und es auch innerhalb der einzelnen Mitgliedstaaten Abweichungen gab.

Deshalb ist ein Blick auf den Ablauf typischer Schulwochen sinnvoller: Die Anzahl der Schulstunden kann in einigen Staaten von einem Tag zum anderen unterschiedlich sein. So sind z.B. die Schulen in Frankreich und in den Niederlanden am Mittwochnachmittag geschlossen. In den meisten Staaten beginnt der Schultag, der auch eine Mittagspause umfasst, um 8.30 Uhr und endet nicht vor 16 oder 17 Uhr. Fast überall wurde die wöchentliche Unterrichtszeit in Form einer

Mindeststundenzahl (in der Sekundarstufe I) vorgegeben:⁵ Frankreich: 25,5-30 Wochenstunden à 55 Minuten bzw. 180 Unterrichtstage; Finnland: ca. 30 Wochenstunden à 45 Minuten⁶ bzw. 190 Unterrichtstage; Niederlande: 32 Wochenstunden à 50 Minuten bzw. 200 Unterrichtstage.

Wenn man vergleichend aktuellere Zahlen über die *insgesamt vorgesehene Anzahl an Unterrichtsstunden für die Altersspanne von 7 bis 14 Jahren* in den Blick nimmt (vgl. OECD 2003)⁷, wird deutlich, dass aus allen OECD-Staaten die finnischen Schüler mit ca. 5.500 Stunden am wenigsten Zeit in der Schule verbringen, während die französischen mit ca. 7.300 Stunden im oberen Drittel liegen. Die Niederlande sind in dieser Teilstatistik leider nicht aufgeführt, dürften aber, anderen Angaben in demselben Bericht zufolge (ebd., 362) die höchsten Werte aufweisen (ca. 8.000 Stunden).

Auf einzelne Schuljahre heruntergebrochen schwanken die Angaben zu *schulisch verbrachten Stunden pro Jahr* stark (umgerechnet auf Zeitstunden):⁸

– für Frankreich zwischen 928 (Klemm 2003), 936 (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“⁹ 2003) und 1.022 (PISA 2001) Jahresstunden;

– für Finnland zwischen 751 (Klemm), 855 (PISA) und 940 (AgiV);

– für die Niederlande zwischen 1.029 (PISA), 1.033 (Klemm) und 1.067 (AgiV).

Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen ist zudem relevant, wie viel Zeit sie für *weitere schulbezogene Aktivitäten* aufwenden müssen (d.h. für Hausaufgaben, Ergänzungs- und Nachhilfeunterricht).¹⁰ Nach den Angaben von PISA 2000 (2001, 417) ist der Anteil:

– in Finnland sehr niedrig (0,5 % der Schüler haben Ergänzungs- und 1,9 % Nachhilfeunterricht);

– in Frankreich deutlich höher (8,6 % haben Ergänzungsunterricht und 10,9 % Nachhilfe);

– in den Niederlanden im mittleren Bereich (5,4 % der Schüler haben Nachhilfe; zum Ergänzungsunterricht liegen keine Angaben vor);

Das heißt – bei aller Vorsicht in der Interpretation –, dass die Schüler des deutschen Halbtagsschulsystems nur etwas weniger Zeit in bzw. mit der Schule verbringen als beispielsweise die Schüler des französischen Ganztagschulsystems, jedoch deutlich mehr als die Schüler der im PISA-Test so erfolgreichen finnischen „Drei-Viertel-Schule“ und deutlich weniger als die niederländischen Schüler.

Adressatenzeiten

Aus den Zahlen zu den schulisch verbrachten Stunden ist jedoch nur schwer ersichtlich, wie sich die Verteilung zwischen *unterrichtlichen* und *außerunterrichtlichen* Zeiten im Tagesverlauf darstellt.¹¹ Zudem wird nicht klar, inwiefern in die o.g. Berechnungen Zeiten außerschulischer, aber *schulbezogener Bildungsangebote* (z.B. von Vereinen, Verbänden, Kirchen o.Ä.) eingeflossen sind. Das wird ein bisschen

deutlicher, wenn man sich Tagesabläufe aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen vor Augen führt:

In Frankreich haben die Kinder und Jugendlichen genau genommen neun oder zehn halbe Tage Unterricht (und zwar montags, dienstags, donnerstags und freitags jeweils vormittags und nachmittags sowie sonnabends vormittags und im Sekundarbereich auch mittwochs vormittags); für mittwochs (nachmittags) gibt es wahlweise religiöse, schulische und kommunale *Angebote* oder private Lösungen; *Unterrichtsbeginn* ist gewöhnlich um 8.00 oder 8.30 Uhr, der *Unterrichtsschluss* zwischen 16 und 17 Uhr, d.h. die Schulzeit ist bis auf Mittwoch(nachmittag), Sonnabendvormittag und die Sommerferien an den Arbeitsrhythmus der meisten Eltern angepasst; die Mehrheit der Schüler nimmt am kostengünstigen Mittagessen in der beaufsichtigten zweistündigen *Mittagspause* von 12 bis 14 Uhr teil. Problematisch sind der Wochenrhythmus, durch den zwei „Paukblöcke“ à zwei Tagen entstehen, und der aufgrund der langen Sommerferien zerrissene Jahresrhythmus.¹² Zudem sähen die allermeisten französischen Eltern ihre Kinder lieber über das ganze Wochenende bzw. in verkürzten Sommerferien zu Hause und stattdessen auch mittwochs (nachmittags) in der Schule.¹³

In Finnland beginnt der *Unterricht* typischerweise zwischen 8 und 9 Uhr; pro Tag dürfen ab Klasse 3 höchstens sieben Stunden Unterricht (à 40 Minuten) stattfinden; durch das anschließende obligatorische Mittagessen verlängert sich der Schultag auf 14 Uhr, bei gewählter vor- und nachschulischer *Betreuungsmöglichkeit* im Hort o.Ä. auf 8 bis 16 Uhr. Für den Nachmittag gibt es weitere Betreuungslösungen durch die Adressaten: Verkürzung oder Pause der *elterlichen* Arbeitszeit (gesetzlich ermöglichte, aber mit verringertem Einkommen verbundene Lösung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf), Hobbys der Schüler (vielfältige Möglichkeiten, sich sportlich, musikalisch, kreativ oder medial zu betätigen) und Selbstorganisation der Kinder (Verabredungen in Peergroups zum Verbringen der gemeinsamen Freizeit).

In den Niederlanden endet der *Schultag* aus Unterricht und anderen Aktivitäten, die über Vor- und Nachmittage verteilt sind, an drei oder vier Tagen pro Woche für die meisten Schüler zwischen 15 und 16 Uhr. Vor allem die lange *Mittagspause* zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht verursacht Probleme für viele Adressaten: Diese Zeit, in der die Kinder früher mehrheitlich zum Essen nach Hause gingen bzw. meist von ihren *Müttern* abgeholt und anschließend für weitere zwei bis drei Stunden wieder zurückgebracht wurden – was Berufsarbeit unmöglich machte und macht –, muss heute überbrückt werden. Dies hat zu vielfältigen *Elternselbsthilfeeinitiativen* und zum Ausbau von *außerschulischen Betreuungseinrichtungen* geführt. Auch die Schulen müssen auf Elternwunsch den mittäglichen Aufenthalt in der Schule gewährleisten, dies geschieht an zwei Dritteln der Grundschulen (*basischolen*) für ca. 30 % der Schüler.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für die meisten Schüler der hier untersuchten Ganztagsysteme die Nachmittagsversorgung – falls vorhanden – auf

zwei oder drei, maximal vier Wochentage beschränkt ist, was die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erschwert. Die schulischen Rhythmen erweisen sich im Vergleich zur gesellschaftlich üblich gewordenen Arbeitszeit als sehr beharrlich (vgl. Schmidt 1994, 82).

3.2 Rechtsgrundlagen

Insbesondere für eine gesellschaftstheoretische Einordnung der ganztägigen Bildungssysteme sind die rechtlichen Grundlagen für den Besuch der Bildungseinrichtungen relevant. Hier wird nach *Pflicht*, *Freiwilligkeit*, *Rechtsanspruch* und *Bedarf* unterschieden. Zunächst ist grundlegend festzuhalten, dass fast alle – nicht nur die hier in Rede stehenden Länder – eine *Schulpflicht* kennen:¹⁴ In Frankreich und den Niederlanden beginnt sie mit sechs Jahren (aber fast alle Drei- bis Fünf-jährigen gehen bereits zur *école maternelle* bzw. fast alle Vier- bis Fünf-jährigen in die *basisschool*). In Finnland beginnt die Schulpflicht mit sieben (ein Drittel der finnischen Fünfjährigen und drei Viertel der Sechsjährigen gehen aber bereits in die fakultative Vorschule). Die Schulpflicht endet in Finnland und Frankreich mit 16, in den Niederlanden gibt es bis zum 18. Lebensjahr noch eine „partielle Lehrpflicht“.

Zudem ist wichtig – vor allem für den Grad der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (s.u.) –, inwiefern *Rechtsansprüche* auf Betreuungsleistungen bestehen: In Finnland – einem Land mit einer der höchsten Frauenerwerbsquoten weltweit – bezieht sich das Recht eines jeden Kindes auf Tagesbetreuung beispielsweise nur auf Kleinkinder und endet mit dem Eintritt in die Schule. Auch in Frankreich erstreckt sich der „Anspruch“ (in Form der Schulpflicht) auf die schulisch organisierten Zeiten.

Das Kriterium der *Freiwilligkeit* – zentral für die nicht-formelle Modalität von Bildung (s.u.) – ist zu differenzieren nach *fakultativen* Angeboten im Rahmen des Pflichtschulsystems und nach *frei gewählten* Angeboten außerhalb dieses rechtlichen Rahmens.

- Beispielsweise weist die niederländische Oberstufe (*het Studiehuis*) innerhalb der verpflichtenden Schulorganisation Elemente von didaktischer Freiwilligkeit auf.¹⁵ Auch die Gestaltung der Mittagszeit unterliegt in den Niederlanden – rechtlich betrachtet – der Freiwilligkeit (wenngleich hier – qualitativ gesehen – kaum von einer freien Gestaltbarkeit gesprochen werden kann).
- In Frankreich ist der Besuch der Vorschule (*école maternelle*) freiwillig und die Angebote im (nach)mittäglichen *foyer éducatif* (s.u.) fakultativ wählbar.
- In Finnland ist 20 % der Unterrichtszeit optionalen Angeboten vorbehalten, und der Besuch der Horte und Jugendzentren ist freiwillig (genauso wie selbstverständlich überall die Mitgliedschaft in Vereinen).

Systembedingter Bedarf an zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten – und auf diesen ist die vorliegende Erörterung beschränkt – entsteht:

- in Frankreich vor allem mittwochs (nachmittags) und in den langen Sommerferien,
- in Finnland vor allem nachmittags zwischen 15 Uhr und dem Ende des Arbeitstages der Eltern,
- in den Niederlanden in derselben Tageszeit und zusätzlich in der Mittagspause der Schulen.

3.3 Beiträge

In den drei hier untersuchten Ländern ist der schulische Unterricht vollständig kostenlos. Daneben (teil)finanzieren jedoch die Eltern eine Reihe von Betreuungs- und Bildungsangebote durch Beiträge:

- In Frankreich ist das Mittagessen in den Ganztagschulen nicht kostenfrei, jedoch sind die durchaus geringen Beiträge nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt. Die Lückenfüller des Ganztagschulsystems, z.B. die Betreuung (*garderie*) für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht sowie die kommunalen oder kommerziellen Freizeitangebote mittwochs (nachmittags) und in den Ferien müssen in den meisten Fällen bezahlt werden.
- In Finnland sind das Mittagessen und die Schulbeförderung für die Adressaten kostenfrei, die vorschulische Kinderbetreuung erhebt Gebühren. Durch den Abbau der kommunalen Horte und Jugendzentren in den 1990er Jahren wurde zusätzlich eine Reihe von privaten Nachmittagslösungen notwendig, die zum Teil mit Einkommenseinbußen einhergehen (z.B. Verkürzung oder Pause der elterlichen Arbeitszeit).
- In den Niederlanden sind die Kosten für die außerschulischen Betreuungseinrichtungen, die zum Teil von privat-gewerblichen Trägern, zum Teil von Betrieben angeboten werden, so hoch, dass sie in den meisten Familien das Einkommen der halbtags arbeitenden Mütter aufzehren (vgl. du Bois-Reymond 2005, 97).

3.4 Funktionen und Effekte

Die (ganztägigen) Bildungssysteme erfüllen ein breites Spektrum von bildungs- und gesellschaftspolitisch relevanten Funktionen und Effekten, aus dem hier lediglich diejenigen beiden herausgehoben werden, die aus deutscher Perspektive aktuell relevant sind, weil sie von zentralem Stellenwert im Bundesinvestitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ sind: der Einfluss auf die *Lernleistungen* (auch in ihrer Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Status der Eltern) und der Effekt für die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*.¹⁶

In Bezug auf Lernleistungen

Die in PISA überprüften *Lernleistungen* der Schüler stellen sich in den drei Ländern wie folgt dar:

- Die Schüler des französischen Ganztagschulsystems haben in PISA 2000 eine „Lesekompetenz“ sowie eine „mathematische“ und eine „naturwissenschaftliche Grundbildung“ gezeigt, die jeweils etwas über dem OECD-Durchschnitt lag (14., 10. bzw. 12. von 31 Rängen). Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler ist in Frankreich mittelstark ausgeprägt (die Steigung des sozialen Gradienten steht an 15. Stelle der 32 Teilnehmerstaaten).
- Die finnischen Schüler haben in Bezug auf die Lesekompetenz die besten Werte in PISA erzielt und in mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Grundbildung den vierten bzw. dritten Platz belegt. Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler ist in Finnland sehr schwach (viertgeringste Steigung des sozialen Gradienten unter 32 Teilnehmerstaaten).
- Im Falle der Niederlande konnten die Lernleistungen in PISA 2000 nicht ausgewertet werden, weil das Land eine zu niedrige Beteiligungsquote aufwies, es war aber „bei früheren Leistungsstudien ausgesprochen erfolgreich“ (AgiV 2004, 16). Ausgewertet wurde jedoch die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler: Sie ist in den Niederlanden, ähnlich wie in Frankreich, durchschnittlich (die Steigung des sozialen Gradienten belegte den 18. Rang unter 32 Teilnehmerstaaten).¹⁷

In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Die andere, hier ausgewählte Funktion von ganztägigen Bildungssystemen, nämlich die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* lässt sich – selbstverständlich nicht ausschließlich – anhand der Frauenerwerbsquote¹⁸ und der Geburtenrate¹⁹ operationalisieren. Dabei können von den hier vertretenen Ländern Finnland, Niederlande und Frankreich als Beispiele dreier verschiedener Typen patriarchalischer Wohlfahrtsstaaten betrachtet werden (vgl. Schunter-Kleemann 1992, 145 ff.): Während Finnland zu den Ländern „mit Ansätzen zu egalitären Arbeits- und Sozialstrukturen“ gehört, fällt Holland (wie auch Deutschland) in die Kategorie des „ehebezogenen Patriarchalismus“ und Frankreich in die Gruppe des „familienbezogenen Patriarchalismus“. In den Ländern des zweiten Typs ist die Möglichkeit einer eigenständigen Existenzsicherung von Frauen bzw. Müttern am stärksten eingeschränkt: Diese Wohlfahrtsstaaten honorieren eher Wege aus dem Arbeitsmarkt heraus, Frauenarbeit gilt als Zuarbeit.²⁰ Die drei genannten europäischen Länder sind im Folgenden anhand dieser Typologie gruppiert:

In Frankreich gewährleistet der Staat – quasi als Nebeneffekt der ursprünglich

beabsichtigten politischen Sozialisationsfunktion von Betreuung und Unterricht – einen zeitlichen Rahmen, auf den sich die Familien verlassen können. Zusätzlich übernimmt der Fiskus in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes den Großteil der Sozialabgaben für eine angestellte Kinderbetreuungsperson, wenn beide Eltern berufstätig sind. Nicht zuletzt deshalb wird dort die (Vollzeit-)Berufstätigkeit von Müttern als völlig normal angesehen und führt zu einer entsprechend *hohen Erwerbsquote von Frauen*: 70 % der 25- bis 50-Jährigen arbeiten durchschnittlich 33 Stunden pro Woche.²¹ Nur ein Viertel der Mütter arbeitet in Teilzeit (in Westdeutschland: 60 %). Während in Deutschland 65 % der jungen Mütter ihre Berufstätigkeit unterbrechen, tun dies in Frankreich nur 41 %.²² Frankreich weist auch die geringste Lohndiskrepanz zwischen den Geschlechtern unter den Staaten der europäischen Gemeinschaft auf. Ein weiterer Effekt des Ganztagsystems könnte möglicherweise die mit 1,89 Kindern pro Frau dritthöchste *Geburtenrate* unter den EU-Ländern sein.

In Finnland besteht traditionell eine hohe Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die zu einer der höchsten *Frauenenerwerbsquoten* europaweit geführt hat (77 %, bei durchschnittlich 37 Stunden pro Woche). Die *Geburtenrate* liegt bei 1,73 Kindern pro Frau. Fast die Hälfte der unter siebenjährigen Kinder und 17 % der unter Dreijährigen werden in Finnland in den kommunalen Kindertagesstätten betreut, zwei Drittel der Vorschulkinder verbringen dort mehr als 40 Stunden pro Woche.²³

In den Niederlanden hat die *Erwerbstätigkeit von Frauen*, im Vergleich zu Finnland und Frankreich, eine kurze Geschichte. Noch die Elterngeneration heutiger Schüler kannte arbeitende Mütter nur als Ausnahme. Erst in den letzten Jahren sind die sozialökonomischen Zwänge (d.h. die steigenden Kosten des Wohlfahrtsstaates und die stagnierende demographische Entwicklung; die *Geburtenrate* liegt bei 1,72 Kindern pro Frau) so stark geworden, dass – um die Frauenerwerbsquote zu erhöhen (74 % der 25- bis 50-Jährigen, bei durchschnittlich 25 Stunden pro Woche) – der Ausbau von außerschulischen Betreuungsangeboten vorangetrieben wurde, von denen nicht wenige anteilig von Eltern, Staat und Betrieben finanziert werden.

Man kann die beiden hier ausgewählten Perspektiven auf die Funktionen bzw. Effekte der (ganztägigen) Bildungssysteme für die Adressaten so zusammenfassen, dass die finnische „Drei-Viertel-Schule“ (Matthies 2002) mitsamt den nur lose damit verbundenen nachmittäglichen Betreuungsmöglichkeiten sehr gute kognitive und gesellschaftspolitische Funktionen besitzt (sehr gute Lernleistungen bei sehr geringer Korrelation mit der sozialen Herkunft, sehr hohe Vollzeiterwerbsquote von Frauen, hohe Geburtenrate). Das niederländische Bildungssystem verbindet gute kognitive Funktionen mit mittelstark ausgeprägten gesellschaftspolitischen Funktionen (gute Lernleistungen bei durchschnittlicher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Teilzeiterwerbsquote von Frauen, hohe Geburtenrate). Und die französische Ganztagschule hat mehr gesellschaftspolitische als kognitive Effekte

(durchschnittliche Lernleistungen bei ebensolcher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Vollzeiterwerbsquote von Frauen, sehr hohe Geburtenrate). Selbstverständlich kommen die genannten Effekte durch vielfältige Ursachen zustande und lassen sich nicht monokausal auf die Struktur der Ganztagsysteme zurückführen.

Wissenslücken

Auf der schüler- und elternbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations-, vielleicht sogar Forschungslücken auf: Hinsichtlich der Rechtsansprüche auf Betreuungsleistungen bzw. das Prinzip der Freiwilligkeit zur Nutzung von Bildungsangeboten im Kontext ganztägiger Bildungsorganisationen bestehen noch Unklarheiten. Generell müssen noch Studien zum individuellen Zeitbudget und zum jeweiligen Bedarf an zusätzlichen Betreuungs- und Bildungsarrangements hinzugezogen werden. Darüber hinaus scheint es ratsam, weitere Vergleichsmerkmale einzufügen, nämlich den Beitrag der Ganztageseinrichtungen zur Integration verschiedener Ethnien zu nationalen Gesellschaften und die demokratischen Beteiligungsrechte für Schüler und Eltern innerhalb der einzelnen Bildungssysteme.

Die weitere Forschung zum Vergleich ganztägiger Bildungssysteme müsste unbedingt das Niveau der Sekundäranalysen von deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen überschreiten und durch empirische Primärerhebungen ergänzt werden.) Ein entsprechender Antrag auf Forschungsförderung ist z.Zt. in Vorbereitung.)

Zusammenfassende Bewertung

Auf der hier zusammengestellten Vergleichsebene zur Schüler- und Elternperspektive, lässt sich über das französische, finnische und niederländische (ganztägige) Bildungssystem zusammenfassend sagen:

- dass die Kinder und Jugendlichen aus den drei Ländern deutlich unterschiedliche Zeitumfänge in bzw. mit der Schule verbringen und die Lücken der „Ganztagsysteme“ (mittags, nachmittags, in den Ferien) auf äußerst vielfältige Weise gefüllt werden;
- dass – bei durchgängiger Schulpflicht – Rechtsansprüche auf darüber hinausgehende Bildungs- und Betreuungsleistungen wenig verbreitet sind, jedoch ihre frei gewählte und fakultative Nutzung eine große Rolle spielt, zumal in den Fällen, in denen der Bedarf daran durch die Lücken der „Ganztagsysteme“ selbst verursacht wird;
- dass die allermeisten nicht-unterrichtlichen Angebote mit direkten oder indirekten finanziellen Beiträgen der Adressaten verbunden sind;
- dass die ganztägige Organisation von Erziehung und Bildung hinsichtlich der

Lernleistungen keinen Kausalzusammenhang erkennen lässt, wohl aber hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, wenngleich dies selbst in den am weitesten ausgebauten Ganztagsystemen aufgrund von Angebotslücken schwierig bleibt.

Anmerkungen

- 1 Die Darstellung des französischen Systems ist ergänzt durch Angaben von Schmidt (1994), Deroide (1997), Hörner (2002), Alix (2003), Allemann-Ghionda (2003) und Testu (2003), die Darstellung des finnischen Systems durch Angaben von Kikko u.a. (1997), Kansanen (2002), Matthies (2002) und Renz (2003), die Darstellung des niederländischen Systems durch Angaben von Schmidt (1994), Brinkmann (1996), van der Laan (1997), Nieslony (1997) und van de Ven (2002). Die Länderdarstellungen sind gerahmt durch Daten von Döbrich/Huck (1994) und Eurydice (1995; 1997), durch Ergebnisse der PISA-Studie (2001) und der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003) sowie den Literaturbericht von Radisch/Klieme (2003). Zu besseren Lesbarkeit des detailreichen Textes wird weitgehend auf Einzelbelege verzichtet.
- 2 Döbrich/Huck (1994, 25) bieten auch eine Übersicht über die Schulwochen im allgemein bildenden Pflichtschulwesen europäischer Staaten (das außer im Fall der Niederlande jeweils neun Jahre dauert): Frankreich 320 und Niederlande (in elf Schuljahren) 420. Zum Vergleich: Je nach Bundesland lagen die Werte für Deutschland zwischen 340 und 350 Schulwochen.
- 3 Die durchschnittliche tägliche Gesamtanspruchnahme durch die Schule lag in Frankreich bei 8,3 Stunden und in den Niederlanden bei 6,8 Stunden. Obwohl Döbrich/Huck keine Angaben machen, ob sich diese Durchschnittszahlen auf alle Tage im Durchlauf durch das gesamte Pflichtschulwesen beziehen oder nur auf die *Schultage*, ist letztere Bezugsgröße anzunehmen.
- 4 „Die tägliche Unterrichtszeit beträgt höchstens 5 Stunden und 30 Minuten. Im Primarbereich gelten folgende Unterrichtszeiten: 8.30 bis 15.00 bzw. 15.30 Uhr mit einer Mittagspause von durchschnittlich 1 bis 1,5 Stunden. Der Mittwochnachmittag ist in der Regel unterrichtsfrei.“
- 5 Zum Vergleich: An deutschen Schulen gibt es 28-34 Wochenstunden à 45 Minuten bzw. 188 bis 208 Unterrichtstage pro Jahr.
- 6 Die Unterrichtsstunde entspricht einer vollen Stunde, wobei jedoch effektiv nur 45 Minuten dem eigentlichen Unterricht gewidmet werden.
- 7 Zum Vergleich: Der OECD-Durchschnitt liegt bei ca. 6.900, Deutschlands Halbtagschulsystem umfasst ca. 6.200 Unterrichtsstunden.
- 8 Zum Vergleich: Nach Angaben von PISA 2000 verbringen Schüler der Sekundarstufe I in Deutschland insgesamt 705 Zeitstunden pro Jahr in der Schule, nach Angaben von Klemm (2003, 87) sind es 850 Unterrichtsstunden à 45 Minuten.
- 9 Im Folgenden als „AgIV“ abgekürzt.
- 10 Individuelle Zeitbudgetstudien zu diesem Thema liegen bisher nicht vor; die folgenden Prozentangaben geben lediglich die Prozentanteile der Gesamtschülerschaft wieder, die das jeweilige Angebot nutzen. Zum Vergleich: In Deutschland haben 3,0 % der Schüler Ergänzungsunterricht und 14,1 % Nachhilfe.

- 11 Beispielsweise ist im OECD-Bericht (2003, 354) offen gelassen, was sich unter den Kategorien „Nicht-Pflichtteil des Lehrplans“, „Praktische und berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse“ und „Sonstiges“ verbirgt, die zusammen 7-8 % der „vorgesehenen Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen“ ausmachen.
- 12 Zur intensiven wissenschaftlichen Kritik an den „rythmes scolaires“ siehe Testu (2003) und Hústi (zit. in: Alix 2003, 26 ff.).
- 13 Vgl. die Elternbefragung, die Alix (2003, 24 f.) in seiner Fallstudie anführt. Dennoch steht die „externe Zeitstruktur“, also die Ganztagsform der französischen Schule als solche, nicht in Frage, wohl aber die „interne Zeitstruktur“, also die Gestaltung des Schultages.
- 14 Kansanen (2002, 147) erwähnt, dass es den finnischen Schülern „freigestellt“ sei, in welcher Weise sie die im Lehrplan aufgeführten erforderlichen Fähigkeiten erwerben; dennoch würden praktisch fast alle die neunjährige Gesamtschule besuchen. Es wäre zu überprüfen, inwiefern man im Falle Finnlands von einer Schulpflicht sprechen kann. Zur weltweiten Schul(pflicht)entwicklung, die vielfach als Grundrecht aufgefasst wird, siehe Adick (2003) sowie kritisch, mit Blick auf Demokratisierungspotentiale am Beispiel Osteuropas, Epstein (1997).
- 15 In der dritten Stunde eines jeden Schultages können die Schüler zu einem Lehrer ihrer Wahl gehen und bei ihm lernen und Fragen stellen (vgl. van den Ven 2002, 342).
- 16 Zu weiteren Effekten von Ganztagsystemen siehe Radisch/Klieme (2003, 16 f.): Die Autoren kommen in ihrem ausführlichen Literaturbericht insgesamt zu einer sehr zurückhaltenden Einschätzung über etwaige, direkt auf die Ganztägigkeit rückführbare Wirkungen. Über andere mögliche Funktionen von (ganztägigen) Bildungssystemen, wie beispielsweise ihr Anteil an der politischen Sozialisation oder der interkulturellen Integration, lässt sich beim gegenwärtigen Forschungsstand allenfalls mutmaßen. Diesbezügliche international vergleichende und gesellschaftstheoretische Vorüberlegungen, insbesondere zum Verhältnis zwischen privaten Werten und öffentlichen Tugenden, waren schon 1968 bei Dahrendorf (357 ff.) zu finden.
- 17 In PISA 2000 werden die Lernergebnisse auch in knapper Form mit den Unterrichtsvolumina in Beziehung gesetzt: „Deutschland liegt mit einem Mittelwert von 909 Stunden pro Schuljahr um 42 Stunden unter dem OECD-Durchschnitt, das entspricht – bei rund 30 Stunden à 45 Minuten pro Woche – einem Minus von knapp zwei Wochen Unterricht im Schuljahr“ (ebd., 416). Wenn man zwei Länder mit Extremwerten bei den Unterrichtsstunden gegenüberstellt, beispielsweise Island (840 Stunden) und Österreich (1.130 Stunden), macht ihr Unterschied, auf deutsche Verhältnisse übertragen, eine Differenz von zwölf Wochen Unterricht!“ Addiert man diese Differenzen über alle Schuljahre, „kommt man auf Differenzen von zweieinhalb bis drei Schuljahren“ (ebd., 418). Dass die Schülerleistungen in den genannten Beispielländern nicht deutlich voneinander abweichen – sie liegen in der Lesekompetenz und in der mathematischen Grundbildung jeweils nur zwei Ränge auseinander –, „bestätigt erneut, dass die nominelle Unterrichtszeit wenig Erklärungskraft besitzt, solange die Studentafeln, die Zeitnutzung und andere Kontextfaktoren außer Acht bleiben“ (ebd.; vgl. auch Radisch/Klieme 2003, 16 f.).
Während die ersten beiden Kontextfaktoren, die PISA zufolge erwogen werden müssten, didaktisch-methodische Rahmenentscheidungen und die Unterrichtsentwicklung betreffen, lässt sich für den hier verfolgten Zusammenhang des Zusammenspiels von unterrichtlich und außerunterrichtlich vermittelter Bildung aus Adressatenperspektive als Teilergebnis festhalten, dass mehr Unterricht – offenbar gleich welcher Form – nicht höhere Lernleistungen bringt, sondern dass die Ursachen eher im nicht-formellen und informellen Bildungsbereich zu suchen sind, der sich aber per definitionem einer Operationalisierung, z.B. für bessere Lernleistungen, entzieht.

- 18 Die Frauenerwerbsquote liegt europaweit bei 67 % der 25- bis 50-Jährigen (33 Stunden pro Woche) und in Deutschland bei 72 % der 25- bis 50-Jährigen (32 Stunden pro Woche). Die Angaben zu durchschnittlichen Arbeitsstunden pro Woche sind entnommen aus: Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen www.euro-fond.ie/publications/files/EF0158DE.pdf (abgerufen am 8.3.04).
- 19 Zum Vergleich: Der EU-Durchschnitt bei den Geburten liegt bei 1,53 Kindern pro Frau; Deutschland hat eine Geburtenrate von 1,34.
- 20 Zu diesem Komplex siehe insgesamt den eindrucksvollen europäischen Vergleich von „Politiken der Mütterlichkeit“ bei Vinken (2002, 38 ff.).
- 21 Ende der 1980er Jahre arbeiteten 56 % der französischen Mütter von unter 10-Jährigen, in Deutschland 38 % (vgl. Moss 1990, 7).
- 22 Analog zu Matthies (2002, 41) in Bezug auf Finnland ist Alix (2003) der Ansicht, dass in Frankreich die Frauenerwerbsquote weniger aus emanzipatorischen, denn aus ökonomischen Zwängen so hoch liegt, was zutreffen mag, aber – wie Vinken (2002, 38 ff.) am Beispiel der Kritik des Bundesfrauenministeriums an der Familienpolitik der DDR vor Augen führt – entlarvt, dass hinter diesem Hinweis der Mythos der „eigentlichen“ Berufung der Frau zur heimischen Mutter wirkt – wenn nur die bösen ökonomischen Zwänge nicht wären ...
- 23 Zur ausgeprägten „dual socialisation“ zwischen Familien und Betreuungseinrichtungen in den nordischen Ländern siehe Dencik (1995).

Literatur

- Adick, Christel (2003): Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. In: ZfE, Heft 2, S. 173-187
- Alix, Christian (2003): Ganztagsschule Frankreich – eine Fallstudie. In: Bildung PLUS, Online Bibliothek. URL: www.bildungplus.forum-bildung.de/files/GTS_Fallstudie.pdf. (27.02.04)
- Allemann-Ghionda, Cristina (2003): Ganztagsschule – ein Blick über den Tellerrand. In: Appel, Stefan u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 206-216
- Anweiler, Oskar u.a. (1996): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei (4. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim/Basel
- AgIV – Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Koordination: DIPF). In: Bildung PLUS, Online Bibliothek. URL: www.dipf.de/publikationen/pisa_vergleichsstudie.pdf. (27.02.04)
- Bois-Reymond, Manuela du (2004): Die Beziehungen zwischen formeller und nicht-formeller Erziehung und Bildung in den Niederlanden. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), S. 93-104
- Brinkmann, Günter (1996): Niederlande. In: Anweiler, Oskar u.a., S. 124-142
- Chisholm, Lynne u.a. (Hrsg.) (1995): Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. Berlin/New York
- Coelen, Thomas (2004): „Ganztagsbildung“ – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), S. 247-267
- Coelen, Thomas (2005): Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Typologie. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), S. 191-218

- Dahrendorf, Ralf (1968): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München
- Dencik, Lars (1995): Modern Childhood in the Nordic Countries: ‚Dual Socialisation‘ and its Implications. In: Chisholm u.a. (Hrsg.), S. 105-119
- Deroide, Nathalie (1997): Soziale Arbeit in Frankreich. In: Puhl, Ria/Maas, Udo (Hrsg.), S. 71-89
- Döbert, Hans u.a. (Hrsg.) (2002): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler
- Döbrich, Peter/Huck, Wolfgang (1994): Quantitative Tendenzen der Zeit für Schule im internationalen Vergleich. In: Mitter, Wolfgang/Knopp, Botho v. (Hrsg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs. Köln/Weimar/Wien, S. 11-43
- Epstein, Erwin H. (1997): Filtering Democracy through Schools. The Ignored Paradox of Compulsory Education. In: Kodron, Christoph (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Köln, S. 32-45
- EURYDICE: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (1995): Das Schuljahr und seine Gliederung in der Europäischen Union. URL: www.eurydice.org/Documents/Time1/de/FrameSet.htm. (22.02.05)
- EURYDICE: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (1997): Sekundarbildung in der Europäischen Union: Strukturen, Organisation und Verwaltung. URL: www.eurydice.org/Documents/second/de/FrameSet.htm. (30.07.04)
- Hansén, Sven-Erik u.a. (1984): Finnland. (Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas; Bd. 5). Gießen
- Hörner, Wolfgang (2002): Frankreich. In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.), S. 155-175
- Hörner, Wolfgang (2004): Ganztagschule in Frankreich. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), S. 63-70
- Kansanen, Pertti (2002): Finnland. In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.), S. 142-154
- Klemm, Klaus (2003): Rahmendaten: Vergleichsländer und Deutschland. In: AgiV, S. 80-94
- Kokko, Marja-Liisa u.a. (1997): Soziale Arbeit in Finnland. In: Puhl, Ria/Maas, Udo (Hrsg.), S. 161-176
- Laan, Gert van der (1997): Soziale Arbeit in den Niederlanden. In: Puhl, Ria/Maas, Udo (Hrsg.), S. 125-141
- Matthies, Aila-Leena (2002): Finnisches Bildungssystem und Familienpolitik: ein „leuchtendes“ Beispiel? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41, S. 38-45
- Moss, Peter (1988): Childcare and Opportunity. Consolidated Report to the European Commission. Brüssel
- Nieslony, Frank (1997): Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland? Opladen
- OECD (2003): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2003 (deutsche Übersetzung hrsg. v. BMB+F)
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Bos u.a., Bd. 5). Münster
- PISA – Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Puhl, Ria/Maas, Udo (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa: Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim/München
- Pulkkinen, Lea/Pirttimaa, Raija (2004): Der „integrierte Schultag“ in Finnland. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), S. 81-90
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzie-

- zung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frankfurt/M. In: Bildung PLUS, Online Bibliothek. URL: www.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf. (27.02.04)
- Renz, Monika (2003): Ganztagschule im europäischen Ausland – eine Selbstverständlichkeit? In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe 1/03, S. 40-42
- Schmidt, Gerlind (1994): Die Ganztagschule in einigen Ländern Europas. Vergleichende Analyse im Rahmen des Projekts „Zeit für Schule“. In: Mitter, Wolfgang/Knopp, Botho v. (Hrsg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Vergleichs. Köln/Weimar/Wien, S. 45-112
- Schunter-Kleemann, Susanne (1992): Wohlfahrtsstaat und Patriarchat. Ein Vergleich europäischer Länder. In: Dies. (Hrsg.): Herrenhaus Europa. Geschlechterverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Berlin, S. 141-180
- Testu, François (2003): Dans le futur débat sur l'école, le problème des rythmes scolaires (Vortragsmanuskript für die Tagung: „Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“ am 1./2.12.03 in Frankfurt/M.) URL: www.cahiers-pedagogiques.com/actu/fiches/testu.html (27.02.04)
- Ven, Bob van de (2002): Niederlande. In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.), S. 329-346
- Vinken, Barbara (2002): Die deutsche Mutter: der lange Schatten eines Mythos. München/Zürich