

Allemann-Ghionda, Cristina

## **Ganztagsschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren - durch Vergleich Standards setzen?**

*Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 190-208. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54)*

urn:nbn:de:0111-opus-69653



in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 54. Beiheft

# **Ganztägige Bildung und Betreuung**

Herausgegeben von  
Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper  
und Eckhard Klieme

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2009 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717  
Bestell-Nr. 41155

# Inhaltsverzeichnis

*Ludwig Stecher/Cristina Allemann-Ghionda/Werner Helsper/Eckhard Klieme*  
 Ganztägige Bildung und Betreuung – Einleitung ..... 7

## Ganztagschulen als Organisationskonzept

*Heinz Günter Holtappels/Wolfram Rollett*  
 Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen  
 und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots ..... 18

*Franz Prüß/Susanne Kortas/Matthias Schöpa*  
 Die selbstständige(re) Ganztagschule ..... 40

*Bettina Arnoldt*  
 Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an  
 Ganztagschulen ..... 63

*Christine Steiner*  
 Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? ..... 81

*Gudrun Meister*  
 Auswirkungen aktueller demographischer Entwicklungen auf die  
 Ganztagschulentwicklung von Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt ..... 106

## Lernprozesse und Wirkungen

*Beth M. Miller/Kimberly A. Truong*  
 The Role of Afterschool and Summer in Achievement. The Untapped Power  
 of Afterschool and Summer to Advance Student Achievement ..... 124

*Natalie Fischer/Hans Peter Kuhn/Eckhard Klieme*  
 Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung  
 auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem  
 Übergang in die Sekundarstufe ..... 143

*Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh*

Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS) ..... 168

## **Betreuung und Zeitpolitik**

*Cristina Allemann-Ghionda*

Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? ..... 190

*Karen Hagemann*

Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive ..... 209

*Monika Mattes*

Ganztagserziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre ..... 230

*Livia Sz. Oláh*

Zeitpolitiken und Fertilität. Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und die Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung und Bildung im Europa der Nachkriegszeit ..... 247

*Ivo Züchner*

Zusammenspiel oder Konkurrenz? Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien ..... 266

*Cristina Allemann-Ghionda*

## Ganztagschule im europäischen Vergleich

*Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen?*

### 1. Einleitung

Dieser Beitrag bezieht sich weitgehend auf Forschungsergebnisse des international vergleichenden, interdisziplinär angelegten Forschungsprojektes „Das deutsche Halbtagsmodell: ein Sonderweg in Europa? Eine Analyse der Zeitpolitiken öffentlicher Bildung im Ost-West-Vergleich (1945–2000)“ (vgl. Hagemann/Jarausch/Allemann-Ghionda 2009).<sup>1</sup> Der vor wenigen Jahren eingeführte Begriff „Zeitpolitik(en)“ (vgl. Gottschall/Hagemann 2002; Hagemann 2006; Jarausch/Allemann-Ghionda 2008) bezeichnet die Art und Weise, in der die Zeit für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern zwischen Personen und staatlichen oder privaten Institutionen aufgeteilt wird. Er soll deutlich machen, dass die Zeitaufteilung von Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder eine kulturelle und soziale Konstruktion ist, die von den jeweiligen wirtschaftlichen und politischen sowie rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen abhängt. Die Zeitpolitik von öffentlicher Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern variiert deshalb zwar je nach Land und Gesellschaft sowie Epoche erheblich, bestimmt aber überall, mit welcher Zeitstruktur (halbtags, ganztags oder in Mischformen), unter welcher Beteiligung staatlicher Institutionen, gewerblich-privatrechtlicher und zivilgesellschaftlicher Akteure sowie der Familien die Bildungs- und Betreuungsangebote für Vorschul- und Schulkinder (insbesondere bis zum Ende der Grundschule oder ggf. der Pflichtschule) gestaltet werden – schließlich auch, welche Faktoren und Begründungen jeweils von der Politik und der breiteren Öffentlichkeit favorisiert werden. Die jeweils vorherrschende Zeitpolitik spiegelt Einstellungen und Wertmuster über die gesellschaftliche Rolle der Eltern, die erwünschte Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie, insbesondere der Mutter, die Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie im Bereich der Erziehung und die als angemessen erachtete Form der Erziehung und Betreuung von Kindern wider, die in einer jeweiligen Gesellschaft und Epoche maßgebend sind. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Gegenstandes Zeitpolitik(en) erfordert dessen Erforschung einen interdisziplinären Ansatz, der Bildungspolitik, Sozial- und Familienpolitik, Bevölke-

1 Das Forschungsprojekt wurde im Zeitraum 2005–2009 von der VolkswagenStiftung, 2007 zusätzlich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und von Karen Hagemann (University of North Carolina at Chapel Hill, Leitung), Cristina Allemann-Ghionda (Universität zu Köln, Co-Leitung) und Konrad H. Jarausch (Chapel Hill und Zentrum für Zeit-historische Forschung, Potsdam) durchgeführt. Website <http://www.time-politics.com>. Karen Hagemann und Konrad Jarausch sei für ihre hilfreichen Rückmeldungen und Vorschläge herzlich gedankt.

rungspolitik sowie kulturelle Vorstellungen und Normen, wie sie in den jeweiligen Gesellschaften zum Ausdruck kommen, einbezieht.

In diesem Beitrag wird versucht, die Entwicklung der Zeitpolitiken im Bereich der Pflichtschule in Ost- und Westeuropa nachzuzeichnen, wobei die Grundschule bzw. die Betreuungsangebote für Schüler im Alter bis zwölf Jahre im Mittelpunkt stehen. Aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse soll gezeigt werden, wie und warum Zeitstrukturen sich verschieden entwickelt, verändert und teilweise angeglichen haben, sodass sich heute – so die zentrale These – nationale Besonderheiten und Gegensätze, die bis vor kurzem Ost- und Westeuropa geprägt haben, zugunsten transnationaler Gemeinsamkeiten auflösen. Im letzten Teil des Beitrages werden Perspektiven für die weitere interdisziplinäre, vergleichende Erforschung des Gegenstands „Zeitpolitiken“ vorgeschlagen.

## 2. Zeitpolitiken im vorschulischen und schulischen Bereich – zum Forschungsstand eines aktuellen und vernachlässigten Themas

Um den Forschungsstand zum Thema „Zeitpolitik“ möglichst adäquat zu rekonstruieren, kommt man nicht umhin, vorschulische und schulische Bildung sowie Betreuung gemeinsam zu betrachten, denn in den meisten Bildungssystemen zeichnet sich die Tendenz ab, die herkömmliche Zäsur zwischen vorschulischer Erziehung und Betreuung (Krippe, Kindergarten) und schulischer Bildung sowie den Übergang von der ersteren zur letzteren fließend zu gestalten. Zudem ist in Ganztagsangeboten die Grenze zwischen Unterricht, Erziehung und Betreuung fließend. Die OECD benutzt aus diesen Gründen den Begriff *Early Childhood Education and Care (ECEC)* – frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung. Im Folgenden werden der Klarheit halber zuerst die Datenlage und der Forschungsstand im Bereich der Schule, insbesondere der Pflichtschule, sodann die Datenlage und der Forschungsstand im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung skizziert.

In Datenbanken und Forschungsberichten der Europäischen Union und der OECD sind zum Thema Zeitpolitik der Schulen verwandte Begriffe gebräuchlich, die jedoch meist einen engeren Fokus haben. Die Datenbank Eurydice veröffentlicht periodisch einen Bericht mit dem Titel *Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2008/09 school year*. Diese Veröffentlichung bietet für 31 europäische Staaten Angaben zu den Terminen für Schuljahresbeginn und Schulferien, gibt aber keine Auskunft darüber, ob der Unterricht halbtags oder ganztätig stattfindet (vgl. Eurydice 2008). Angaben zur Tagesstruktur stehen in den nationalen Beschreibungen. Der Thesaurus Europäischer Bildungssysteme verzeichnet den Deskriptor „Ganztagschule“ in 11 Sprachen einschließlich Deutsch. Auf Englisch – um einige Beispiele zu nennen – lautet der Begriff *full-day school*, auf Französisch *enseignement à temps plein*, auf Polnisch *szkola dzienna* (vgl. TESE 2006). Ein Kriterium, wonach festgelegt werden könnte, ab wie viel Wochenstunden eine Schule als Ganztagschule zu bezeichnen ist, wird in den Publikationen von Eurydice nicht explizit definiert. Ebenso wenig wird in

den EU-Datenbanken systematisch beschrieben, wie das Curriculum im Ganztags- oder im Halbtagsmodell gestaltet wird, wie Unterricht sich mit Freizeitaktivitäten abwechselt, in welchem Verhältnis Unterricht und Betreuung zueinander stehen, ob der Ganztagsbetrieb verpflichtend ist oder nicht, ob kostenloses oder kostenpflichtiges Mittagessen verfügbar ist oder nicht. Eine 1994 veröffentlichte Übersicht über Ganztags- bzw. Halbtagschulen in Ländern der Europäischen Union thematisierte diese Aspekte (vgl. Eurydice 1994), eine Aktualisierung wurde jedoch von Eurydice nicht veröffentlicht (vgl. ergänzend und aktualisierend Allemann-Ghionda 2008). In Länderstudien zu den einzelnen nationalen Bildungssystemen (vgl. Döbert u.a. 2004) kommt der Begriff „Ganztagschule“ nicht immer und nicht systematisch vor, wohl weil die Zeitstruktur in jedem Bildungssystem zu den historisch gewachsenen Rahmenbedingungen gehört, über die – mit Ausnahmen, wie die Debatte in Deutschland zeigt (vgl. Hagemann 2009 und Mattes 2009, in diesem Band) – kaum nachgedacht wird, weil sie selbstverständlich sind. Insgesamt geht aus den vorliegenden Daten zur Tagesstruktur hervor, dass das Ganztagsmodell in West- und Osteuropa zwar verbreitet ist, aber sehr viele Varianten aufweist. Die Bandbreite umfasst verschiedene Formen auf einem Kontinuum vom minimalen und fakultativen Hortangebot über Mischformen mit oder ohne Mittagessen in der Schule, bis hin zur kompletten Gestaltung des Schultages einschließlich Mittagbetreuung, Hausaufgabenaufsicht und Freizeitangebot unter staatlicher Verantwortung bzw. Aufsicht, wie dies in Frankreich (vgl. Hörner 2008), England (vgl. Tomlinson 2008), Schweden (vgl. Lundahl 2008) und anderen skandinavischen Ländern üblich ist.

Die OECD geht in den jährlichen Berichten *Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren* auf das Thema der zeitlichen Gestaltung von Unterricht insofern ein, als die Verteilung der Fächer auf Stundenkontingente und das Verhältnis zwischen Unterrichtszeiten und Ferienzeiten vergleichend betrachtet werden. Letzterer Aspekt ist von Bedeutung, weil während der schulfreien Perioden Familien, in denen beide Eltern erwerbstätig sind, oder in denen ein Elternteil allein erzieht, Mütter oder Väter für Tagesbetreuung, Hausaufgabenhilfe, Freizeitgestaltung u.ä. auf Familienangehörige, andere Privatpersonen oder Einrichtungen angewiesen sind. Aus dem Indikator D1 „Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer“ geht hervor, dass Finnland, Norwegen und Schweden das kleinste Unterrichtspensum (in Stunden) für die Altersgruppe der 7- bis 14-Jährigen vorsehen (vgl. OECD 2007, S. 401–413). Eine direkte Korrelation zwischen dem Niveau der Lesekompetenzen (wichtiger Indikator der Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems) und der Anzahl der Unterrichtsstunden ist also nicht nachzuweisen, gelten doch die skandinavischen Bildungssysteme zumindest laut den Ergebnissen der PISA-Untersuchungen als besonders erfolgreich. Auch im Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich sind kaum Unterschiede im erreichten Kompetenzgrad nachzuweisen (vgl. Hess/Weigand 2006, S. 294). Der Aspekt Ganztags- oder Halbtagschule wird in den Bildungsindikatoren der OECD für die Schule nicht genannt. Zeitpolitiken in dem hier definierten, umfassenden Sinne sind bisher insbesondere im Bereich der Pflichtschule nicht Gegenstand der OECD-Berichte über Bildungsindikatoren gewesen.

Das Thema der „Zeit für Schule“ war in den 1990er-Jahren Gegenstand von vertiefenden vergleichenden Studien (vgl. Schmidt 1994; Hesse/Kodron 1998) sowie metho-



dologischen Reflexionen (vgl. Kodron 1997) und rückte zu Beginn der 2000er-Jahre in Deutschland erneut in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. Gottschall/Hagemann 2002; Hagemann 2006). Zunehmend wurden Vergleiche mit dem Ausland vorgenommen (vgl. Rekus 2003; Otto/Coelen 2005; Hansel 2005; Alleman-Ghionda 2003, 2005, 2008). In den Ländern, die traditionell seit der Entstehung der nationalen Bildungssysteme nur die Ganztagschule kennen (Frankreich, England), liegt naturgemäß keine Forschung mit dem Fokus ‚Ganztagschule‘ vor. In anderen Ländern wie Russland oder Italien, welche die Ganztagschule als Option und aus teilweise gleichen, teilweise unterschiedlichen Beweggründen kennen, gibt es zwar Arbeiten zum Werdegang und zum aktuellen Stand der Ganztagschule (vgl. Rakhkockhine 2005; Baur 2005), aber kaum empirische Untersuchungen über Fragestellungen, die unmittelbar den Ganztagsbetrieb und insbesondere seine Vor- oder Nachteile für Kinder oder Eltern oder Lehrpersonen betreffen. In Deutschland wurde mit der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ein bedeutender Meilenstein gesetzt, indem empirische Untersuchungen zu unterschiedlichen Aspekten der Einführung und Implementierung von Ganztagschule durchgeführt wurden und werden (vgl. die Beiträge von Arnoldt; Fischer/Kuhn/Klieme; Holtappels/Rollett; Steiner; Züchner in diesem Band).

Für die Ganztags- oder Halbtagsorganisation der vorschulischen Bildung und Erziehung ist hingegen die Datenlage breiter und vertiefter. Dank der beiden Veröffentlichungen *Starting Strong* (vgl. OECD 2001, 2006) liegen umfangreiche vergleichende Informationen über die institutionellen Möglichkeiten und die zugrunde liegenden bildungs-, sozial- sowie familienpolitischen Rahmenbedingungen in den Ländern der OECD vor. Das Kriterium des Zeitmanagements (auch hier wird der Begriff Zeitpolitik nicht verwendet) ist bei der Betrachtung der Qualität der vorschulischen Erziehung und Betreuung maßgebend. Die Begriffe *length of day*, *full-day* und *half-day* werden in synoptischen Übersichten angewandt (vgl. OECD 2006, S. 76f., 80f.). In Bezug auf vorschulische Erziehung und Betreuung definiert die OECD *full-day* als ein institutionelles Angebot von mindestens dreißig Wochenstunden, wobei ein Standard des Dänischen Instituts für Sozialforschung für maßgebend erklärt wird (vgl. Rostgård/Friberg 1998). Letzteres Werk stellt die erste systematisch vergleichende Untersuchung über frühkindliche Erziehung und Betreuung und somit einen bedeutenden Forschungsbeitrag dar.

Im Segment der frühkindlichen Bildung ist die vergleichende Analyse eindeutig weiter fortgeschritten als auf dem Sektor der Pflichtschule, wobei die OECD moniert, dass Untersuchungen zur Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen fehlen (vgl. OECD 2006, S. 187ff.). Die OECD-Berichte zur frühkindlichen Bildung und Betreuung (vgl. OECD 2001, 2006) legen die Zusammenhänge zwischen bildungs-, sozial-, familien- und bevölkerungspolitischen Trends dar und zeigen, dass empirische Forschung über die Auswirkungen einer institutionellen frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung zwar Lücken aufweist und entwicklungsbedürftig ist, aber dennoch einen beachtlichen Korpus an Daten und Erkenntnissen bereitstellt. Dazu leisten die skandinavischen Länder sowie die Vereinigten Staaten einen erheblichen Beitrag.

### 3. Zur Entwicklung des Ganztagsmodells in Europa

In den meisten europäischen Ländern wurden Bildungssysteme im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts aufgebaut und organisiert (vgl. Boli/Ramírez 1992). Einen beträchtlichen, weltweiten Einfluss hatte das seinerzeit als pionierhaft geltende preußische Bildungswesen. Das französische und das englische Modell der schulischen Organisation und insbesondere der Ganztagschule als Norm sind im Zusammenhang mit der Kolonisierung weltweit einflussreich gewesen. Dem Aspekt der zeitlichen Organisation, d.h.: Anzahl der Unterrichtsstunden pro Tag, pro Woche und pro Jahr, Abwechslung von Unterricht und Pausen, Unterrichtsperioden und Ferien, wurde beim Aufbau öffentlicher Bildungssysteme höchste Aufmerksamkeit geschenkt, bildet doch das zeitliche Raster den Rahmen, von dem die Nutzung der Gebäude, der Einsatz von Lehr- und Betreuungspersonal, die Gestaltung des Unterrichts sowie die Bewältigung des Stoffs geprägt werden. Aus den verfügbaren Daten ist bekannt, dass einige nationale Bildungssysteme Westeuropas die Pflichtschule von Anfang an als Ganztagschule konzipiert haben (Frankreich: vgl. Hörner 2008; England: vgl. Allemann-Ghionda 2005). Andere haben das Ganztagsmodell im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts eingeführt und es flächendeckend beibehalten (Schweden: vgl. Lundahl 2008). Wieder andere haben ab den 1960er-Jahren das Ganztagsmodell als Alternative eingeführt, aber es bleibt bis heute fakultativ und auf dem Territorium ungleich verfügbar, insbesondere in Deutschland und in den südeuropäischen Mittelmeerländern (Portugal, Spanien, Italien, Griechenland). Deutschsprachige Länder haben seit der Entstehung ihrer Schulsysteme von Anfang an teilweise das Ganztagsmodell (allerdings meistens ohne betreute Mittagspause), teilweise das Halbtagsmodell angewandt, oder Letzteres zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts eingeführt und dann weitgehend beibehalten, wobei die Debatte um die Einführung ganztägiger Schulen gegenwärtige bildungspolitische Reformen und Kontroversen prägt (vgl. für Westdeutschland: Hagemann 2009, in diesem Band; für Österreich: Obergiessnig/Popp 2005; für die deutsche sowie für die Gesamtschweiz: Crotti 2009).

In osteuropäischen Ländern waren ganztägige Schulen während der staatssozialistischen Zeit die Regel (zur DDR: vgl. Mattes 2009, in diesem Band). Allerdings kann in der ehemaligen Sowjetunion und – nach dem Zusammenbruch des sowjetischen Systems in der heutigen Russischen Föderation – nicht von einem flächendeckenden, für alle verbindlichen Ganztagsmodell analog dem französischen, dem englischen oder dem schwedischen die Rede sein. Seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts wurde die öffentliche Schule auf verschiedene Weise um außerschulische Angebote ergänzt. Bei diesem Prozess flossen Ideen aus heterogenen Quellen ein: sowjetische und nordamerikanische reformpädagogische Theorien und Entwicklungsmodelle (vgl. Scheuerl 1997, S. 196f.), Konzepte der außerschulischen Erziehung in Jugendorganisationen, in jüngster Zeit auch marktorientierte Angebote, die im Rahmen der „ergänzenden Schule“ (vgl. Rakhkochkine 2005) nach dem Prinzip der freien Wahl den Kindern und Jugendlichen zahlreiche Entfaltungsmöglichkeiten bieten sollen. In osteuropäischen Ländern war in der staatssozialistischen Zeit die Leitidee maßgebend, dass Kleinkinder und Schüler unter staatlicher Aufsicht vollumfänglich erzogen, gebildet und betreut werden sollten.

Maßgebend war dabei die sozialistische Ideologie mit den Imperativen der lückenlosen Erwerbstätigkeit der Frauen und der möglichst weitgehenden Überwachung von Bildung und Erziehung durch den Staat, kombiniert mit einer gezielten Bevölkerungspolitik.

Aus heutiger Sicht können im europäischen Vergleich folgende Modelle der Ganztagschule benannt werden:

- das laizistisch-republikanische Modell (Frankreich);
- das neoliberal-privatistische Modell (Vereinigtes Königreich);
- das sozialstaatlich-aktivierende Modell (Schweden) (vgl. Jaraus/Allemann-Ghionda 2008);
- das fakultative, regional ungleich verteilte Modell auf staatlicher Basis (Italien);
- das offene, marktorientierte Modell unter staatlicher Aufsicht (Russland)
- das unter den Aspekten des Föderalismus und der Formen (gebunden und offen) heterogene Modell (Deutschland).

Die ersten drei Modelle sind flächendeckend, gebunden und obligatorisch, wobei in Schweden Deregulierungstendenzen erkennbar sind. Die letzten drei Modelle sind offen oder nur teilweise gebunden. Aus vorhandenen Quellen kann – wenngleich noch lückenhaft – rekonstruiert werden, welche materiellen Bedingungen prägend und welche Überlegungen – sei es ideologischer, sei es pädagogischer Art – leitend waren, wenn es galt, das Halbtags- oder das Ganztagsmodell oder Mischformen zu befürworten und zu etablieren, oder aber zu demontieren, wie seit Beginn der 2000er-Jahre in Italien beobachtet wird (vgl. Catarsi 2004).

In den hier skizzenhaft vorgestellten Modellen der Ganztagschule – Deutschland wird hierbei ausgeklammert – sind folgende gemeinsamen Merkmale erkennbar:

- Die gantztägige Organisation erfolgt im Rahmen von flächendeckenden Gesamtschulen, denn im Rahmen von Strukturreformen haben die Bildungssysteme der hier betrachteten westlichen Länder im letzten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts mehrgliedrige Schulformen zugunsten einer einheitlichen Pflichtschule aufgegeben. In der Sowjetunion sowie in allen sozialistischen Staaten gab es – mit nationalen Variationen – eine Einheitsschule (für die Russische Föderation bzw. die Sowjetunion vgl. Schmidt 2004).
- Die gantztägige Organisation umfasst die vorschulische Erziehung ebenso wie die Pflichtschule.
- Das Lehrpersonal ist ebenso wie das betreuende Personal durchweg pädagogisch qualifiziert; dies gilt für die schulische ebenso wie für die vorschulische Erziehung.
- Das Ganztagsmodell wird entweder widerspruchlos akzeptiert (Frankreich, Vereinigtes Königreich, Schweden), oder es stellt eine willkommene Alternative dar, ohne dass dies zu den ideologischen Kämpfen über die Rolle der Familie und der Mutter Anlass gibt, die in Deutschland, Österreich und der deutschen Schweiz die Debatte um die Durchsetzung des Ganztagsmodells zumindest als parallele Alternative zum Halbtagsmodell prägen.

Nach der Wende begann sich das Bild in Osteuropa zu diversifizieren. Ähnliche Organisationsformen wie in Deutschland oder Österreich finden sich heute in osteuropäischen Ländern, die dem Kaiserreich oder der habsburgischen Monarchie angehört haben, so dass Halbtags- oder Dreivierteltagsschulen neben eher lockeren Ganztagsangeboten existieren. Dies gilt auch für Russland. Neuere Entwicklungen in Osteuropa legen nahe, dass in postsozialistischen Gesellschaften die Halbtagsorganisation von schulischen und vorschulischen Institutionen durchaus akzeptiert und erwünscht wird – als Kontrast zur erzwungenen Ganztagsorganisation in staatssozialistischen Regimes.

Unterschiedlich gestaltet sich in den Ländern der Zusammenhang zwischen Verfügbarkeit bzw. Nutzung der Ganztagschule, Geburtenrate und Erwerbstätigkeit der Frauen, insbesondere der Mütter, wie dem Beitrag von Oláh (2009, in diesem Band) zu entnehmen ist (zur Frauenerwerbstätigkeit vgl. OECD 2006, S. 21). Es liegt eine starke Korrelation zwischen einer flächendeckenden, verpflichtenden Ganztagschule – kombiniert mit weiteren familienfreundlichen Einrichtungen und Maßnahmen – einer hohen Geburtenrate und einem hohen Grad der Erwerbstätigkeit von Frauen vor, wie die Daten in Frankreich, im Vereinigten Königreich und in den skandinavischen Ländern belegen, wobei Finnland hinsichtlich der zeitlichen Organisation in Skandinavien einen Sonderfall darstellt (vgl. Pulkkinen/Pirttimaa 2005). Doch nicht allein die Verfügbarkeit von Ganztagschulen und vorschulischen Einrichtungen, sondern ein Zusammenspiel von Faktoren, wie die Qualität der bildungspolitischen und familienpolitischen Maßnahmen und Einrichtungen, können höhere Geburtenraten und ein höheres Ausmaß der Erwerbstätigkeit von Frauen begünstigen.

Der Ost-West-Vergleich in Europa zeigt: Das westdeutsche (heute gesamtdeutsche) Halbtagsmodell stellt keinen Sonderweg dar. In den meisten Ländern Westeuropas (sowie der OECD) ist die Ganztagschule überwiegend die Regel, wobei aber die Art der Organisation und der Grad der Verbindlichkeit erheblich variieren. Das Ganztagsmodell bleibt in einigen Ländern bislang fakultativ und auf dem Territorium ungleich verfügbar.

In Westeuropa bilden Frankreich, das Vereinigte Königreich und die skandinavischen Länder (an den Ausnahmefall Finnland sei nochmals erinnert) das Bollwerk der ganztägigen Schule und vorschulischen Erziehung – kombiniert mit effektiven sozial- und familienpolitischen Rahmenbedingungen. Im Osten wie im Westen entwickeln sich in vielen Ländern Mischformen der ganztägigen Vorschule, Schule, Erziehung und Betreuung, weil der Staat sich teilweise zurückzieht und der private Sektor in die Schule Einzug hält, weil die Pluralität der Werte- und Normensysteme solchen Mischformen offenbar entgegenkommt, und – möglicherweise – weil vermehrtes empirisch gestütztes Wissen dazu anregt, über die Angemessenheit und Qualität von Halbtags- oder Ganztagsstrukturen oder Mischformen nachzudenken.

In einer ersten Annäherung kann festgestellt werden: der bis zur Wende frappante Gegensatz zwischen dem deutschen (deutschsprachigen) Sonderweg „Halbtagsschule“ und dem andernorts üblichen Königsweg „Ganztagschule“ löst sich zunehmend auf.

*Argumente für das Ganztagsmodell – nicht nur pädagogisch und national, sondern mehrperspektivisch und transnational*

Bereits eine beschränkte Auswahl von Ländern lässt erkennen, dass in der (Bildungs-) Politik und in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft verschiedenartige Argumente herangezogen wurden und werden, um die Opportunität einer ganztägigen Schule zu begründen. Pädagogische Argumente stehen neben anderen Überlegungen, die mit der Entfaltung des Kindes in keinem direkten Zusammenhang stehen, ja, pädagogische Argumente betreten später als andere die Bühne, wie gleich darzulegen sein wird.

Das französische und das englische Bildungssystem haben als erste die Ganztagschule flächendeckend und für alle verpflichtend eingeführt. In Frankreich war die ursprüngliche Begründung politisch und ideologisch, ging es doch darum, den Einfluss der katholischen Kirche einzugrenzen und die umfassende Verantwortung des laizistischen, republikanischen Staates im Bereich von Bildung und Erziehung institutionell festzuschreiben. Eine nicht unerhebliche Rolle bei der Zeitgestaltung hat auch der offiziell kaum genannte Umstand gespielt, dass die Landwirtschaft zu bestimmten Zeiten Kinder für die Arbeit auf den Feldern brauchte, was lange Sommerferien und – um dennoch das Pensum bewältigen zu können – lange Schultage erforderlich machte. Diese wirtschaftliche Notwendigkeit wirkte sich auch in Deutschland aus, wurde aber hier zeitweise als Argument für das Halbtagsmodell benutzt (vgl. Jaraus/Alleman-Ghionda 2008). Auch in anderen Ländern wird das Argument „Landwirtschaft“ herangezogen, um die zeitliche Organisation der Schule zu bestimmen, so zum Beispiel in Schweden als Argument für die Ganztagschule (vgl. Lundahl 2008).

In England stand zu Beginn ein sozialpädagogisches und wirtschaftliches Anliegen im Vordergrund: die Erwerbstätigkeit von Kindern sollte verhindert werden. Später kamen andere Argumente hinzu – von der Emanzipation der Frauen aus frauenrechtlerischen Gründen bis zur Ermutigung ihrer Erwerbstätigkeit für die Wirtschaft. Die möglichst effiziente Nutzung der Schulzeit stand im Dienste der Wirtschaft, so die These von Sally Tomlinson (2008).

In Italien, das erst seit den 1960er-Jahren eine Debatte über die Einführung der Ganztagschule kennt, waren – im Einklang mit dem damals aktuellen Diskurs der kompensatorischen Pädagogik und der Erweiterung der Bildungsbeteiligung – parallel Argumente des sozialen Ausgleichs neben pädagogischen Theorien (umfassende, vielseitige Bildung und Erziehung) von Einfluss. Bemerkenswert ist in Italien – etwa im Vergleich zu Deutschland – das Fehlen eines ideologischen Gegensatzes während der Entstehungszeit der Debatte um die Einführung der Ganztagschule. Pädagogen und Politiker aus allen Richtungen und politischen Lagern – katholisch, laizistisch, liberal, sozialistisch, kommunistisch – haben seit den 1960er-Jahren einstimmig und mit ähnlichen Argumentationsfiguren die Einführung der Ganztagschule befürwortet (vgl. dazu ausführlich Alleman-Ghionda 2005).

Am schwedischen Beispiel wird ersichtlich, wie unterschiedliche Faktoren bei der Einführung und weiteren Ausgestaltung von Ganztagschulen nach und nach hinzugekommen sind bzw. zusammengewirkt haben:

- Demographische und geographische Bedingungen;
- Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, die wiederum die Erwerbstätigkeit der Frauen und Mütter beeinflusst;
- Rollenverteilung in der Familie, Frauenbewegung;
- Ansichten der Profession (insbesondere der Lehrpersonen) über die Aufgaben der institutionellen Bildung;
- Leitideen des Wohlfahrtsstaates in Bezug auf Bildung und Erziehung (vgl. Lundahl 2008).

In der aktuellen Debatte um die Einrichtung von öffentlichen ganztägigen Schulen, die vor allem für die deutschsprachigen Länder und Regionen charakteristisch ist, aber auch bildungspolitische Reformen in südeuropäischen Ländern prägt, die keine flächendeckende Ganztagschule kennen, spielen alle diese für Schweden beispielhaft genannten Faktoren eine Rolle, doch sie sind je nach Land unterschiedlich ausgeprägt.

Der erste Eindruck suggeriert, dass es klar unterscheidbare nationale Wege gibt, die wiederum bestimmte kulturelle Traditionen vermuten lassen. Dies würde mit einer traditionellen Grundannahme der Vergleichenden Erziehungswissenschaft übereinstimmen, wonach die Organisation der Bildungssysteme und die pädagogischen Ideen, die ihnen zugrunde liegen, von selbstverständlichen, nicht ausdrücklichen kulturellen Mustern geprägt werden (vgl. Liegle 1992, S. 230). Dementsprechend erscheinen der französische, englische, schwedische (skandinavische – mit Einschränkungen, vgl. Finnland), italienische (südeuropäische), sowjetisch geprägte, russische (osteuropäische), deutsche (deutschsprachige) Weg zunächst als eigenständige Modelle. Kulturelle Traditionen erklären allerdings nicht alle Unterschiede. Wirtschaftliche Entwicklungen (die Lage auf dem Arbeitsmarkt, die Verschuldung des Staates) und politische Grundentscheidungen einer jeweiligen Regierung (mehr Staat oder weniger Staat, Verteilung der öffentlichen Ausgaben, Ausmaß und Art der familienpolitischen Maßnahmen) erweisen sich als mindestens ebenso starke Determinanten der Zeitpolitiken.

Bei näherer Betrachtung wird erkennbar, dass viele Argumente, die zu verschiedenen Zeitpunkten in verschiedenen Ländern in der Debatte um die Einführung der Ganztagschule auftauchen, nicht nur spezifisch für den Westen oder für den Osten, für das kapitalistische oder das sozialistische System, für eine germanische, romanische oder angelsächsische oder slavische pädagogische Kultur sind. Aus dem Vergleich der Entwicklung von Ganztagschulen in Europa geht hervor, dass vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg die Faktoren der Einführung und Perfektionierung von Ganztagschulen sich zunehmend differenzieren und sich zugleich in mehreren Ländern teilweise ähnlich manifestieren, weshalb es angebracht erscheint, von zunehmend transnationalen Merkmalen und Trends auszugehen. Einige davon seien hier genannt:

- Pädagogische Erwägungen „vom Kinde aus“ finden im Verlauf des 20. Jahrhunderts zunehmend Eingang in die bildungspolitische Rhetorik aller Länder, wie sich anhand der Reformpädagogik zeigen lässt (vgl. Scheuerl 1997). Pädagogische Argumente für das Ganztagsmodell haben zumeist ihren Ursprung in der internationalen Bewegung

der Reformpädagogik (vgl. Oelkers/Rülcker 1999), deren Konzepte in vielen Fällen nicht ohne Ganztagsbetrieb auskommen wollten, und werden transnational gehandelt.

- Das bildungspolitische und pädagogische Ziel des Ausgleichs von sozialer Benachteiligung im Sinne von pädagogischer Kompensation erscheint in westeuropäischen Ländern seit den 1960er-Jahren in der Diskussion, so zum Beispiel in Schweden, Frankreich, Italien. Dass Ganztagschulen den besseren Rahmen für die Integration und Förderung von Migranten abgeben, ist in Deutschland und in den wenigen anderen mehrgliedrigen Bildungssystemen mit früher Selektion (Österreich, teilweise Schweiz) ein prominentes Argument, nicht aber in den Ländern, welche die Ganztagschule und die Gesamtschule als Regelfall kennen (Frankreich). In den osteuropäischen Ländern war in der sozialistischen Ära der Ausgleich von sozialen Benachteiligungen ein erklärtes Ziel, das durch eine ganztägige Bildung unter staatlicher Aufsicht erreicht werden sollte (vgl. Mattes 2009, in diesem Band).
- Sozialistisch oder progressiv inspirierte und aus westlicher Sicht interpretierte Gedanken haben nicht zuletzt im Zuge der 1968er-Bewegung im Westen in der bildungspolitischen und familienpolitischen Diskussion weite Verbreitung erfahren (vgl. Gilcher-Holtey 2001). In diesem Kontext wurden in zahlreichen nationalen Debatten über Ganztagschule Themen diskutiert wie die Gleichstellung von Frau und Mann, das Programm, Kinder kollektiv statt in der Kleinfamilie zu erziehen, um sie früh an das Leben in einer Gemeinschaft zu gewöhnen, die Hegemonie des Staates bei der Gestaltung der Organisation und der Inhalte von Bildung und Erziehung – alles Aspekte, die besser im Rahmen eines Ganztagsmodells als im Halbtagsmodell zu konkretisieren seien.
- Die Frauenbewegung (oder genauer: Teile davon) liefert Argumente, die – je nach Land zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Gewichtung – in nationalen Debatten um die Einführung von Ganztagschulen angeführt werden. Dabei bildet Frankreich eine Ausnahme, da es von Beginn an nur die Ganztagschule gekannt hat. Das zunehmend hohe Bildungsniveau der Frauen, mit dem feministischen Gedankengut kombiniert, stellte und stellt einen mächtigen Ansporn dar, das Modell der staatlichen Oberhand gesellschaftlich zu stützen, weil erwerbstätige Mütter gleiche Rechte und Entlastung einklagen.
- Je nach wirtschaftlicher Lage wird die Erwerbstätigkeit der Frauen als notwendig erklärt und als Argument für die Schaffung von Ganztagschulen herangezogen. Allerdings ist die Erwerbstätigkeit von Müttern ungeachtet der oft damit einhergehenden Forderung nach Gleichstellung nach wie vor eher ein volatilerer Faktor als die Erwerbstätigkeit der Väter oder der Männer im Allgemeinen, was den Druck, ganztägige Angebote einzurichten, je nach Konjunktur erhöhen oder verringern kann.
- Aus medizinischer, psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht konnte in empirischen Untersuchungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sukzessive das Wissen über die Zusammenhänge zwischen der zeitlichen Organisation von Schule und Betreuung und den Auswirkungen für die Schüler vertieft und verfeinert werden. So finden sich in der Literatur Ergebnisse, die sich mit den Effekten der

ganztägigen Schulbildung (und vorschulischen Bildung) sowie der institutionellen Betreuung befassen, insbesondere mit den Auswirkungen auf die kognitive und sozio-emotionale Kompetenz von Dreizehnjährigen (vgl. Andersson 1992) oder auf die schulischen Leistungen (vgl. Richardson u.a. 1993; Robin/Frede/Barnett 2006). Der Aspekt „Zeit“ wird in empirischen Untersuchungen nicht immer als Hauptfokus genannt, kann jedoch in ein übergreifendes Thema eingebettet sein, so zum Beispiel in einer vergleichenden Untersuchung über die Erwartungen der Schüler, der Familien und der Lehrpersonen an die Schule in Frankreich, Deutschland und Russland (vgl. Groux/Stepanyan-Akopyan/Busch 2006). Solche empirischen Untersuchungen sind nur in einer beschränkten Auswahl von Ländern durchgeführt worden – vor allem in den Vereinigten Staaten und in skandinavischen Ländern. Dass es unter anderem in Deutschland vermehrt empirische Untersuchungen über die Auswirkungen des Ganztagsmodells auf die Schüler gibt (z.B. StEG), markiert in Deutschland eine Verschiebung des Fokus' von der Perspektive der Erwachsenen und der politischen sowie wirtschaftlichen Systeme zur Perspektive des möglichen bzw. erwünschten Gewinns für Schüler.

- Ein neueres, ebenfalls transnationales Phänomen ist die Thematisierung der Einstellungen und Wünsche der Eltern, also der nicht-professionellen Akteure von Bildung und Erziehung darüber, was Familie ist oder sein sollte (vgl. Gerhard 2009; siehe auch BMBF 2007), und wie Erziehung und Bildung von den Instanzen Staat und Familie in geteilter Verantwortung zu gestalten ist. Die im Fluss befindliche Individualisierung und Differenzierung der Familienformen, die Tendenz zur Ein-Kind-Familie in vielen Gesellschaften, die Kurzlebigkeit der Partnerbeziehungen bei hoher Scheidungsrate, verändern das Phänomen „Familie“. Gleichzeitig ändern sich in vielen Bereichen die Arbeitsbedingungen hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung (Flexibilität, Teilzeit) und der räumlichen Lokalisierung (in vielen Berufen zunehmend Heimarbeit). Die damit verbundene Suche nach einem Gleichgewicht zwischen Erwerbstätigkeit und Privatleben (*work-life-balance*) lässt wiederum die Frage nach den Zuständigkeiten des Staates – der öffentlichen Bildungssysteme und der Wohlfahrt – und der Familie in Bezug auf Erziehung, Bildung und Betreuung in einem neuen Licht erscheinen (vgl. Larher Klee 2006).
- Zunehmend erhält die Frage nach Inhalt und Qualität des Ganztagsangebots Aufmerksamkeit. Es liegt jedoch noch relativ wenig empirisches Material mit diesem spezifischen Ganztagsfokus vor (vgl. für Deutschland: Stecher u.a. 2007), während vor allem in angelsächsischen Ländern die Schulforschung das Thema der *effectiveness* in den Blick nimmt und dabei den Zeitfaktor mit einbezieht (vgl. Scheerens/Bosker 1997).
- Flexibilisierung und Deregulierung durchbrechen allmählich die Organisationsstrukturen selbst derjenigen Schulsysteme, die auf eine scheinbar solide und unabänderliche Tradition oder wenigstens Akzeptanz der ganztägigen Schule zurückblicken können, wie der schwedische, italienische und russische Fall exemplarisch zeigen.



#### 4. Schlüsselergebnisse und methodologische Perspektiven für die interdisziplinäre, vergleichende Erforschung von Zeitpolitiken

Die bisher vorliegenden Länder- oder Fallstudien, die Datenbanken der EU und der OECD sowie die noch nicht sehr zahlreichen empirischen Untersuchungen zu einzelnen Aspekten der Zeitpolitik erlauben es noch nicht, ein vollständiges Tableau der gegenwärtigen Zeitpolitiken der vorschulischen und schulischen Bildung, Erziehung und Betreuung im europäischen Vergleich – auf gemeinsamen Kriterien gegründet – zu zeichnen. Die zeitliche Organisation der Pflichtschule ist bisher nicht so umfassend, vertiefend und systematisch historisch vergleichend untersucht worden, dass die Argumente zugunsten eines Halbtags- oder Ganztagsmodells, die sich in jedem Bildungssystem zu einer bestimmten Zeitpolitik zusammenfügen, analytisch gegenübergestellt werden könnten. Dennoch lassen sich transnationale Tendenzen erkennen.

Die von Eurydice und der OECD erhobenen und analysierten Daten sowie eine gewisse Anzahl von Fallstudien und vergleichenden Untersuchungen liefern Evidenz dafür, dass ganztägige vorschulische und schulische Bildungsinstitutionen weit verbreitet sind, und dass sie im Allgemeinen – oder genauer: gegenwärtig möglicherweise vor allem in der westlichen Welt – als für das Leben in der heutigen Gesellschaft angemessener als Halbtagsmodelle betrachtet werden. Neben dem französischen Modell sind die skandinavischen Ganztagsmodelle immer mehr in die Aufmerksamkeit der internationalen Forschung und teilweise auch der bildungspolitischen Debatte – namentlich in Deutschland – gerückt.

Skandinavische Länder werden von der OECD in mancher Hinsicht als höchst entwickelt und als Vorbild wahrgenommen und bezeichnet, weil sie in idealer Weise Familienpolitik, Sozialpolitik, Bevölkerungspolitik und staatlich organisierte und geförderte Ganztagsstrukturen kombinieren (vgl. OECD 2006, S. 93). Der angenommene internationale Standard impliziert, dass Frauen und Männer im Hinblick auf Elternschaft und Erwerbstätigkeit gleichermaßen verantwortlich sind und gleiche Rechte und Pflichten haben oder haben sollten. Dazu gehört, dass der Staat für ein geeignetes und ausreichendes Angebot von institutioneller Kinderbetreuung und Bildungsinstitutionen sorgt, wobei hohe Qualität und Ganztagsbetrieb Hand in Hand gehen. Nicht nur die OECD-Berichte setzen internationale Standards, sondern auch die erweiterte Öffentlichkeit trägt dazu bei. Wissenschaftler, Printmedien höheren Niveaus, aber auch populäre Medien und Fernsehkanäle befürworten namentlich in Deutschland zwar nicht unisono, aber deutlich sichtbar und hörbar die ganztägige vorschulische Erziehung und Schule – gleichsam in einer konzertierten Aktion der Umerziehung renitenter Bevölkerungsteile (vgl. exemplarisch DER SPIEGEL 2008). Bildungssysteme, die vorwiegend das Halbtagsmodell haben, werden dadurch unter Druck gesetzt und setzen sich selbst unter Druck, um den internationalen Standard zu erreichen.

Die post-sozialistischen Länder bilden eine andere soziopolitische, bildungspolitische und pädagogische Konstellation, indem sie vom ehemals durchgehenden Ganztagsmodell, in welchem der Staat die unangefochtene Hegemonie hatte, zu flexiblen, gemischten Modellen mit vermehrten privaten Anteilen übergehen. Der gegenwärtige in-

ternationale Standard des Ganztagsmodells scheint also für osteuropäische Länder nicht zu gelten. In Osteuropa fällt nach der Wende das zuvor einheitliche, oktroyierte Werte- und Normensystem des Sozialismus zusammen und weicht einem Pluralismus der Ideen und der Lebensformen und einer Angleichung an den Westen. Ideen, die im Westen heute als konservativ bezeichnet werden (Kindererziehung ist vornehmlich Sache der Mütter; der Staat soll sich nicht allzu stark in die Erziehung einmischen) halten in die Gesellschaft und in die Bildungspolitik Einzug und tragen dazu bei, dass private und familieneigene Betreuungsangebote zunehmend staatliche Einrichtungen konkurrenzieren, ergänzen oder ersetzen. Der Übergang zur freien Marktwirtschaft produziert in Osteuropa unter vielen anderen zuvor unbekanntem Erscheinungen auch – als Folge der neoliberalen Deregulierung – das Verdrängen der Frauen aus dem Arbeitsmarkt (vgl. Heinen 2009; siehe auch BMBF 2007). Mütter bleiben nach der Geburt des ersten Kindes und auch bei schulpflichtigen Kindern eher länger zu Hause – sei es, weil sie arbeitslos sind, sei es weil sie das Leben als Hausfrau und Mutter als Reaktion auf die unter den staatssozialistischen Regimes unausweichliche Erwerbstätigkeit als idealen Zustand empfinden. Durch Ausdehnung der Elternzeit und Prämien wird die familieninterne Betreuung ermutigt (vgl. Haskova 2009; Szikra 2009). Neoliberal geprägte Auffassungen und Arrangements gewinnen nicht nur im Westen – zum Beispiel im Vereinigten Königreich – sondern auch im Osten Europas an Boden und tragen zu einer Reduktion und Fragmentierung der Betreuungs- und Schulungsangebote bei.

In Ost und West zeichnet sich seit den 1990er-Jahren ab, dass die sich ändernde Beziehung zwischen Staat und Familie bei der Gestaltung von Zeitpolitiken immer mehr zum bildungs- und familienpolitischen Thema wird. Da Privatisierungsvorgänge in den Bildungssystemen aller Länder an Boden gewonnen haben, überrascht es kaum mehr, dass Familien wieder vermehrt in die Verantwortung gezogen werden. Ein soziales Unbehagen über die Schwierigkeit, Kinder und Jugendliche in Gesellschaften zu erziehen, in denen frühere Gewissheiten im Bereich der Normen, Werte und Hierarchien zusammengebrochen sind, mag dazu beitragen.

In ost- und westeuropäischen Ländern und innerhalb der OECD sind die Orientierungen der Regierungen über das Ausmaß der Beteiligung des Staates und der Familie an Bildung, Erziehung und Kinderbetreuung nicht mehr Monopol der einen oder anderen parteipolitischen und ideologischen Richtung. Auch Genderfragen werden quer durch das politische Spektrum ernst genommen. Postmoderner Eklektizismus hat vor allem seit den 1990er-Jahren die Politik erreicht. Ein Diskurs der geteilten Verantwortung von Staat und Familie ersetzt die herkömmliche Opposition „Staat oder Familie“; dabei wandeln sich die Zuständigkeiten des Staates (Privatisierungstrend und neo-liberale Elemente, Dezentralisierung), und es wandelt sich die Familie selbst. In vielerlei Hinsicht ist also eine historische Konvergenz zwischen Ost und West, zwischen sozialistischen und kapitalistischen Systemen zu beobachten.

Der Forschungsstand über Zeitpolitiken der vorschulischen Betreuung und Bildung ist von der OECD zusammengestellt worden, wobei die Notwendigkeit zusätzlicher empirischer, insbesondere qualitativer und vergleichender Untersuchungen unterstrichen wird (vgl. OECD 2006, S. 187ff.). Eine solchermaßen systematische Arbeit ist für die

Pflichtschule erst in Ansätzen vorhanden. Die Elemente des internationalen Vergleichs, die in diesem Beitrag dargestellt wurden, illustrieren, dass Zeitpolitiken viele Bereiche einer jeweiligen Gesellschaft widerspiegeln und tangieren. Die in der Diskussion angeführten Argumente sind politisch, wirtschaftlich, in jüngerer Zeit zunehmend auch psychologisch und pädagogisch.

Für die weitere Erforschung des Gegenstandes erscheinen folgende Perspektiven sinnvoll:

Ein systematischer internationaler Vergleich der ganztägigen schulischen Bildung hat verschiedene Ebenen auseinander zu halten, damit ein klares, eindeutiges Tertium comparationis zugrunde gelegt werden kann. Nach dem Vorschlag von Coelen (2005) wären dies zum Beispiel: Systemstruktur, Organisation, Personal, Adressaten, Konzept (und – ergänzend – die jeweils leitende Ideologie).

Quantitative, auch longitudinale Untersuchungen sollten durch qualitative Studien auf der Meso- und Mikroebene ergänzt werden. Die Evaluation von bestehenden Erfahrungen ist ebenso notwendig wie Analysen über die Art und Weise, in welcher Zeitpolitiken generiert und umgesetzt werden. Die Meinungen von Eltern, Schülern und Lehrpersonen über die Auswirkungen von Zeitpolitiken sind bisher wenig erforscht worden, was eine Schiefelage erzeugt, denn die Programmatik der Politik widerspiegelt nicht notwendigerweise die Vorstellungen der Bevölkerung.

Der zuerst in der Wirtschaftswissenschaft (vgl. Arthur 1994), dann in der Politikwissenschaft (vgl. Pierson 2000) angewandte Begriff der Pfadabhängigkeit kann sich als fruchtbar erweisen, wenn es darum geht, Kontinuitäten und Brüche der Zeitpolitiken zu analysieren (vgl. Morgan 2009). Über die empirische und historische Bildungsforschung hinaus erscheinen diachron und synchron vergleichende, interdisziplinäre Untersuchungen notwendig, um umfassendes, systematisches Wissen zu erarbeiten. Neben der Erziehungswissenschaft sind die Disziplinen Soziologie, Geschichte, Politikwissenschaft sowie Gender Studies besonders berufen, den Gegenstand „Zeitpolitik(en)“ zu erforschen. Interdisziplinäre vergleichende Forschung muss sich der Herausforderung stellen, dass in verschiedenen Disziplinen verschiedene Paradigmen entwickelt wurden, wobei Jürgen Schriewer (2006) zufolge sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts die Disziplinen methodologisch angenähert haben. Mehr als methodologische Differenzen bereiten andere Probleme Schwierigkeiten: der Mangel an systematischer Datenerhebung, was wiederum die Vergleichbarkeit erschwert; verschiedene Ansichten über Bildung und Erziehung sowie über das Verhältnis zwischen Staat und Familie, die sich hinter gleichen oder ähnlichen Begriffen verstecken; die Unmöglichkeit, zwischen Halbtags- und Ganztagsmodell zu vergleichen, wenn in einem Land nur das Erstere existiert (Frankreich; Schweden), im anderen aber beide (Deutschland, Österreich, die Schweiz, Italien, Russland), oder wenn der Ganztagsbetrieb in verschiedenen Ländern einen verschiedenen Stellenwert hat: hier fakultativ, dort obligatorisch; hier sozial nicht angesehen, dort in sozialer Hinsicht neutral; hier mit erheblichen Freizeitanteilen, dort weitgehend dem Unterricht gewidmet.

Perspektivisch gilt es, in jedem Land national die Datenerhebung zu verbessern, die Terminologie zu harmonisieren und somit Forschungsergebnisse international kommunizierbar zu machen. Dazu tragen die supranationalen Organisationen und Datenbanken

der Europäischen Kommission (Eurydice) und die OECD bei. Dass diese aus Sicht der vergleichenden Erziehungswissenschaft alte Forderung und Notwendigkeit (vgl. Jullien de Paris 1817/1962; Schneider 1947) noch nicht eingelöst ist, ist einer von zahlreichen Belegen für die Trägheit der Bildungsinstitutionen, wenn es darum geht, Daten für empirische Untersuchungen zur Verfügung zu stellen. Nur auf der Grundlage vergleichbarer Daten können vergleichende Untersuchungen durchgeführt werden, die den oben skizzierten Schwierigkeiten der Vergleichbarkeit und der Vielschichtigkeit des Themas „Zeitpolitik“ gewachsen sind.

Trägt der internationale Vergleich zur Modernisierung von Zeitpolitiken bei? Die von den Medien unterstützte und amplifizierte Wirkung und Resonanz der OECD Berichte, die eine besondere – wohl die heute sichtbarste und bildungspolitisch einflussreichste Form der Vergleichenden Erziehungswissenschaft – darstellen, legt nahe, dass Änderungen der Zeitpolitiken tatsächlich in erheblichem Maße der international vergleichenden Forschung zu verdanken sind, wie am Beispiel der in Deutschland gewachsenen Akzeptanz einer ganztägigen Zeitpolitik gezeigt werden kann. Nicht zu unterschätzen ist allerdings der verändernde Einfluss von Elternnetzwerken und Vereinen, die sich – auch dank dem Internet – lokal, national und transnational – für die Etablierung oder die Verbesserung von Ganztagschulen einsetzen.

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2003): Ganztagschule im internationalen Vergleich. In: Rekus, J. (Hrsg.): *Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung*. Münster: Aschendorff, S. 49–63.
- Allemann-Ghionda, C. (2005): Ganztagschule im internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie? In: Hansel, T. (Hrsg.): *Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms*. Herbolzheim: Centaurus, S. 199–223.
- Allemann-Ghionda, C. (2008): Zeitstrukturen (vor-)schulischer Bildung in Europa. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Das Handbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 674–683.
- Andersson, B.-E. (1992): Effects of Day-Care on Cognitive and Socio-Emotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren. In: *Child Development* 63, S. 20–36.
- Arnoldt, B. (2009): Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 63–80.
- Arthur, W.B. (1994): *Increasing Returns and Path Dependence in the Economy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Baur, S. (2005): Verlängerte Unterrichtszeit in Italien. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 73–80.
- Boli, J./Ramírez, F.O. (1992): Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In: Aronov, R.F./Altbach, P.G./Kelly, G.P. (Hrsg.): *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*. Albany: State University of New York Press 21, S. 25–38.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2007): *Ein europäischer Vergleich von Erwerbstätigkeit und Familienpolitiken in Ost und West seit 1945*. 13.04.2007. Verfügbar unter: <http://www.ganztagschulen.org/7327.php> (zuletzt eingesehen am 15.09.08.08).
- Catarsi, E. (Hrsg.) (2004): *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?* Pisa: Edizioni del Cerro.

- Coelen, T. (2005): Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Typologie. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich. Münster: Waxmann, S. 191–218.
- Crotti, C. (2009, im Erscheinen): From Half-Day to All-Day Education? The Swiss Educational System Since 1945. In: Hagemann, K./Jarausach, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe. New York/Oxford: Berghahn.
- DER SPIEGEL (2008): Krippe oder Kinderzimmer: Wie viel Mutter braucht das Kind? Nr. 9, 25.02.08.
- Döbert, H./Hörner, W./von Kopp, B./Mitter, W. (Hrsg.) (2004): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider.
- Eurydice (1994): Die Bildung im Elementar- und Primarbereich in der EU. Brüssel: Eurydice.
- Eurydice (2008): Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2008/09 school year. Brussels: Eurydice Verfügbar unter: [http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB\\_Temps\\_Home](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Temps_Home) (zuletzt eingesehen am 20.08.2008).
- Fischer, N./Kuhn, H.P./Klieme, E. (2009): Was kann die Ganztagschule leisten? – Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 143–167.
- Gerhard, U. (2009, im Erscheinen): Family Law and Gender Equality: Comparing Family Policies in Post-War Western Europe. In: Hagemann, K./Jarausach, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe. New York/Oxford: Berghahn.
- Gilcher-Holtey, I. (2001): Die 68er Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA. 3. Auflage. München: C.H. Beck.
- Gottschall, K./Hagemann, K. (2002): Die Halbtagschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 41, S. 12–22.
- Groux, D./Stepanyan-Akopyan, A./Busch, M. (2006): Ce que les élèves, les familles et les enseignants attendent de l'école: comparaisons entre la France, l'Allemagne et la Russie. In: Groux, D./Helmchen, J./Flitner, E. (Hrsg.): L'école comparée: Regards croisés franco-allemands. Paris: L'Harmattan, S. 421–448.
- Hagemann, K. (2006): Between Ideology and Economy: The „Time-Politics“ of Child Care and Public Education in the Two Germanys. In: Social Politics 13, H. 1, S. 217–260.
- Hagemann, K. (2009): Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 209–229.
- Hagemann, K./Jarausach, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.) (2009): Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe. New York/Oxford: Berghahn.
- Hansel, T. (Hrsg.) (2005): Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim: Centaurus.
- Haskova, H. (2009, im Erscheinen): Female Employment, Population Policy and Childcare: Early Childhood Education in Post-1945 Czech Society. In: Hagemann, K./Jarausach, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe. New York/Oxford: Berghahn.
- Heinen, J. (2009, im Erscheinen): From Equality to Difference? Comparing Gendered Family Policies in Post-War Eastern Europe. In: Hagemann, K./Jarausach, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe. New York/Oxford: Berghahn.

- Hess, R./Weigand, G. (2006): „L'école toute la journée» est-elle – pour l'Allemagne – une solution aux problèmes posés par l'enquête de PISA? Qu'est-ce que l'expérience française peut apporter aux Allemands? In: Groux, D./Helmchen, J./Flitner, E. (Hrsg.): *L'école comparée: Regards croisés franco-allemands*. Paris: L'Harmattan, S. 293–305.
- Hesse, H.-G./Kodron, C. (Hrsg.) (1998): *Zeit für Schule*. Köln: Böhlau.
- Holtappels, H.-G./Rollett, W. (2009): Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 18–39.
- Hörner, W. (2008): Das französische Ganztagsmodell. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 23, S. 15–21.
- Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (2008): Zeitpolitik der Kinderbetreuung und Grundschul-erziehung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 23, S. 3–7.
- Jullien de Paris, M.-A. (1962): *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (1817)*. Genf: Bureau International d'Education.
- Kodron, C. (1997): Le temps pour l'école en Europe: enjeux et difficultés de la comparaison (Zeit für Schule in Europa: Chancen und Probleme des Vergleichs). In: *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, S. 357–382.
- Larcher Klee, S. (2006): ‚Adult Worker‘ und Erziehungspartnerschaften: Integrative Strategien im Kontext von Effektivitätsdebatten? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 375–385.
- Liegle, L. (1992): *Culture and Socialization: Forgotten Traditions and New Dimensions in Comparative Education*. In: Schriewer, J./Holmes, B. (Hrsg.): *Theories and Methods in Comparative Education*. 3rd edition. Bern u.a.: Lang, S. 225–262.
- Lundahl, L. (2008): Zeitpolitik im schwedischen Bildungswesen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 23, S. 28–32.
- Mattes, M. (2009): Ganztags-erziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er bis 1970er Jahre. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 230–246.
- Morgan, K. (2009, im Erscheinen): *The Politics of Time: Comparing and Explaining European Work-Family-Policies – Theoretical and Methodological Reflections*. In: Hagemann, K./Jarausch, K.H./Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.
- Obergriessnig, A./Popp, U. (2005): Ganztags-schule zwischen bildungspolitischer Vision und sozialen Akzeptanzproblemen. Ergebnisse einer europäischen Untersuchung mit Eltern aus Kärnten. In: *Erziehung und Unterricht* 7, H. 8, S. 635–647.
- OECD (2001): *Starting Strong: Early Childhood, Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD (2006): *Starting Strong II: Early Childhood, Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD (2007): *Bildung auf einen Blick: Indikatoren*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Oelkers, J./Rülcker, T. (Hrsg.) (1999): *Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Oláh Sz., L. (2009): Zeitpolitiken und Geburtenraten. Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und Zeitstrukturen der frühkindlichen Bildung im Europa der Nachkriegszeit. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 247–265.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) (2005): *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Pierson, P. (2000): Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. In: *American Political Science Review* 94, H. 2, S. 251–267.
- Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (2009): Die selbstständige(re) Ganztagschule. In: Stecher, L./Alleman-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 40–62.
- Pulkkinen, L./Pirttimaa, R. (2005): Der ‚integrierte Schultag‘ in Finnland. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 81–90.
- Rakhkockkine, A. (2005): Schulische und „ergänzende“ Bildung in Russland. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme – Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 81–90.
- Rekus, J. (Hrsg.) (2003): *Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung*. Münster: Aschendorff.
- Richardson, J.L./Radziszewska, B./Dent, C.W./Flay, B.R. (1993): Relationship Between After-Schoolcare of Adolescents and Substance Use, Risk Taking, Depressed Mood, and Academic Achievement. *Pediatrics* 92, H. 1, S. 32–38.
- Robin, K.B./Frede, E.C./Barnett, S.W. (2006): Is More Better? The Effects of Full-Day vs. Half-Day Preschool on Early School Achievement. NIEER Working Paper. Verfügbar unter: <http://nieer.org/docs/index.php?DocID=4> (zuletzt eingesehen am 20.08.08).
- Rostgård, T./Fridberg, T. (1998): *Caring for Children and Older People: A Comparison of European Policies and Practices*. Copenhagen: The Danish Institute of Social Research.
- Scheerens, J./Bosker, R.J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. New York: Pergamon.
- Scheuerl, H. (1997): Reformpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft „Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik“, S. 185–235.
- Schmidt, G. (1994): Die Ganztagschule in einigen Ländern Europas. Vergleichende Analyse im Rahmen des Projekts „Zeit für Schule“. In: Mitter, W./Kopp, B. von (Hrsg.): *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Vergleichs*. Köln u. a.: Böhlau, S. 46–112.
- Schmidt, G. (2004): Russische Föderation. In: Döbert, H./Hörner, W./Kopp, B. von/Mitter, W. (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider, S. 430–449.
- Schneider, F. (1947): *Triebkräfte der Pädagogik der Völker: Eine Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Schriewer, J. (2006): Comparative Social Science: characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education* 42, H. 3, S. 299–336.
- Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N./Klieme, E. (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 4, S. 346–366.
- Steiner, C. (2009): Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? In: Stecher, L./Alleman-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 81–105.
- Szikra, D. (2009, im Erscheinen): Tradition Matters: Childcare and Primary School Education in Modern Hungary. In: Hagemann, K./Jarausch, K.H./Alleman-Ghionda, C. (Hrsg.): *Children, Families and State. Time Policies of Child Care and Primary Schooling in East and West Europe*. New York/Oxford: Berghahn.
- TESE – Thesaurus Europäischer Bildungssysteme – Ausgabe 2006 Verfügbar unter: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/TESEDescriptor?descriptorId=1114> (zuletzt eingesehen am 25.11.08).
- Tomlinson, S. (2008): Frühkindliche Versorgung in Großbritannien. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 23, S. 22–27.

Züchner, I. (2009): Auswirkung von Ganztagschule auf das Zeitregime von Familien. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 266–288.

**Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. habil. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln. E-Mail: [cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de](mailto:cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de).