

Dr. Thomas Coelen
DFG-Graduiertenkolleg "Jugendhilfe im Wandel"
Universität Bielefeld
Fakultät für Pädagogik
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld
thomas.coelen@uni-bielefeld.de
0521/106-3049

Ganztägige Bildungssysteme im internationalen Vergleich

Zum Verhältnis von formeller und nicht-formeller Bildung in Finnland, Frankreich und den Niederlanden

Überarbeitetes Impulsreferat zur Moderation
der Arbeitsgruppe „Ganztagsschule - Ganztagsbetreuung - Ganztagsbildung“
auf dem Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ an der Universität Zürich, 21.-24. März 2004

Vorbemerkung zum Entstehungszusammenhang

In der Arbeitsgruppe haben Ulrike Popp (Universität Klagenfurt), Michael Schratz (Universität Innsbruck), Tassilo Knauf (Universität Duisburg), Markus Mauchle (Schweizerischer Verein Tagesheimschulen e. V.) und Beat Wirz (Kanton Basel-Landschaft) über den Stand der Debatten und Umsetzungen ganztägiger Bildungseinrichtungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz referiert und diskutiert. Die Vortragenden repräsentieren sowohl die drei Länder, deren erziehungswissenschaftliche Verbände den Kongress veranstalteten als auch unterschiedliche Perspektiven aus Wissenschaft (in verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft), Verwaltung und zivil-gesellschaftlichen Gruppen.

Anlass und Idee der Arbeitsgruppe

Der gesamte Kongress trug den Titel „Bildung über die Lebenszeit“. Damit war die implizite These transportiert: Bildung ist weder nach dem 9./10. oder 12./13. Schuljahr beendet, noch um 12 oder 13 oder 14 Uhr! Bildung ist also mehr als Schulausbildung. Nun gehören allerdings Deutschland, Österreich und die Schweiz zu den wenigen europäischen Ländern, die keine ganztägigen Bildungssysteme besitzen. Und diese Halbtägigkeit ist spätestens seit der PISA-Studie - ob daraus ableitbar, sei hier offen gelassen - zumindest in Deutschland in Frage gestellt worden, was sogar zu einem 4 Mrd. Euro umfassenden Investitionsprogramm der deutschen Bundesregierung zum Ausbau von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen geführt hat. Aber, schon durch einen oberflächlichen internationalen Vergleich sieht man: 1. Nicht alles, was als ganztägig angesehen wird, geht über den ganzen Tag! (z. B. gibt es in Italien sehr große regionale Unterschiede bezüglich solcher Institutionsformen, und Finnland hat entgegen der weit verbreiteten Annahme nur eine „Drei-Viertel-Schule“¹), 2. Keines der - mehr oder weniger - ganztägigen Bildungssysteme besteht nur aus Schule: In jedem einzelnen Fall sind Institutionen, Professionen und Disziplinen der „außerschulischen Pädagogik“ (Baacke 1985) beteiligt, sei es mit betreuenden, sei es mit bildenden Funktionen.

Deshalb war die Arbeitsgruppe – analog zur Rahmenthese des Kongresses – von dem Vorverständnis geleitet, dass in Ganztagsystemen ein Mischungsverhältnis aus „formeller“ und „nicht-formeller“ Bildung gewährleistet sein müsste.² So ist auch ihr Titel zu verstehen: Die Bezeichnungen „Ganztags-

¹ Matthies (2002, S. 39)

² Der Begriff „formelle Bildung“ wird hier auf solche Institutionalisierungsformen verwandt, die curricular gestuft, zertifizierbar strukturiert und für Zugänge berechtigt organisiert sind. Aus Sicht des Individuums stehen in solchen *settings* Ergebnis- und Produktorientierungen im Vordergrund, mit dem Ziel, die durchlaufenen Bildungsprozesse und erreichten -ergebnisse in zweckrationaler Absicht verwerten zu können. Hingegen sind mit dem gleichermaßen institutions- wie subjektbezogenen Begriff „nicht-formelle Bildung“ solche *settings* gemeint, die unter Abwesenheit von berechtigenden Zertifikaten fakultativ wählbar oder freiwillig institutionalisiert sind und deren Inhalte und Methoden systematisch einer relativ großen Gestaltbarkeit seitens der Teilnehmenden unterliegen. Aus Sicht des Einzelnen überwiegen hier Verlaufs- und Prozessorientierungen in wertrationaler Absicht. Als notwendige Komponenten der materiellen bzw. symbolischen Reproduktion demokratisch-kapitalistischer Lebensverhältnisse stehen formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse bzw. -institutionen in einem notwendigen Verhältnis (vgl. Habermas 1981, Richter 1998, Coelen 2002a, Rauschenbach 2004).

Neben dieser Unterscheidung zwischen formeller und nicht-formeller Bildung werden hier drittens unter „in-formeller Bildung“ ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzungen und „Grundton“, auf dem formelle und nicht-formelle Bildung aufbauen (Bundesjugendkuratorium 2002). Solche „informellen“ Bildungsprozesse werden in diesem Forschungsvorhaben nicht untersucht.

schule - Ganztagsbetreuung - Ganztagsbildung“ stehen für unterschiedliche Typen des Mischungsverhältnisses aus „formeller“ und „nicht-formeller“ Bildung.

Zur Anlage des Vergleichs

Mit dem vorliegenden Beitrag ziehe ich eine erste Zwischenbilanz eines kleinen literaturanalytischen Forschungsprojekts, das - aufbauend auf theoretischen und empirischen Vorarbeiten zum Verhältnis von schulischer und außerschulischer Pädagogik (Coelen 2002a und b) - im November 2002 im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs „Jugendhilfe im Wandel“ an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld begonnen wurde und 2005 in Form einer Typologie ganztägiger Bildungssysteme abgeschlossen sein soll. Diese Zwischenbilanz ist in Form einer Zusammenschau von drei - mehr oder weniger - ‚ganztägigen‘ Systemen angelegt.³

Die Angaben zu den jeweiligen nationalen Bildungssystemen sind den Beiträgen von Referent(inn)en der internationalen Konferenz „*integrating formal and non-formal education*. Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich“ vom 9. bis 11. Oktober 2003 in Bielefeld entnommen (<http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/Ganztagsbildung.html>), die für den diesbezüglichen Tagungsband (Otto/Coelen 2004b) überarbeitet wurden. Die Autor(inn)en: Wolfgang Hörner (Frankreich), Lea Pulkkinen/Raija Pirttimaa (Finnland) und Manuela du Bois-Reymond (Niederlande) haben sich beim Verfassen ihrer Beiträge an einem Vergleichsraster orientiert, das eine Zusammenstellung von verschiedenen Ebenen und Kriterien der Bildungssysteme ermöglicht.⁴

tertium comparationis

In diesem Vergleichsraster werden vier Ebenen unterschieden: organisationsbezogene Fragen (1), personalbezogene Merkmale (2), die Perspektive der Adressaten (3) und schließlich disziplinär-theoretische Aspekte (4). Die vier Ebenen sind nach je drei bis vier Vergleichsdimensionen differenziert.⁵

1. Unter *organisatorischen* Gesichtspunkten erscheinen vor allem die Trägerschaft und die Finanzierung der Bildungssysteme, die darin vertretenen Formen von Bildung (formell, nicht-formell, informell) und die schul- bzw. unterrichtsbezogenen Funktionen der außerschulischen Arrangements relevant.
2. Im Hinblick auf das die ‚Ganztägigkeit‘ gewährleistende *Personal* sind vor allem ihre formalen Ausbildungsgänge und inhaltlichen Ausbildungsrichtungen, der Grad der Professionalisierung in den Institutionen und das gesellschaftliche Ansehen pädagogischer Berufe von Belang.
3. Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen bzw. der Schüler(innen) als unmittelbaren *Adressaten* wie auch ihrer Eltern als ‚indirekten‘ Adressaten der Bildungssysteme erscheinen vor allem die pädagogisch-institutionell verbrachten Zeiten, die Rechtsgrundlagen für den Besuch der Einrichtungen, die ggf. zu entrichtenden Beiträge und die auf die Adressaten bezogenen Effekte der institutionellen Arrangements von Interesse.
4. Unter einem *disziplinär-theoretischen* Blickwinkel erscheinen vor allem der Formalstatus der beteiligten Fachdisziplinen in den Wissenschaftssystemen, die verbreiteten – ggf. gemeinsamen – Leitbegriffe und der Grad der akademischen Vernetzung relevant.

Die Operationalisierung der vier Vergleichsebenen und ihrer jeweiligen -dimensionen geschieht anhand von je drei bis vier Kriterien, wie aus der folgenden Übersicht hervorgeht (Tab. 1):

³ Die Bezeichnung ‚ganztägig‘ ist in Anführungszeichen gesetzt, da von den analysierten Ländern - entgegen der weit verbreiteten Meinung - nur Frankreich über ein flächendeckendes Ganztags(schul)system verfügt. Hingegen hat Finnland, bis auf ein kleines Modellprojekt, „Drei-Viertel-Schulen“ (Vormittagsunterricht plus Mittagessen) und die Mehrheit der finnischen Lehrer(innen) lehnt die Einführung von Ganztagschulen ab (vgl. Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ 2003, S. 186); in den Niederlanden nimmt die Zahl der ganztägigen Bildungsangebote (in Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Anbietern) erst in den letzten Jahren zu.

⁴ Selbstverständlich können Länderdarstellungen einzelner Autor(inn)en nicht als erschöpfende Forschungsquellen für eine solche Zusammenstellung ganztägiger Bildungssysteme gelten. Deshalb ist die vorliegende Darstellung des französischen Systems ergänzt durch Angaben von Alix (2003), Allemann-Ghionda (2003) und Testu (2003) sowie weitere Angaben von Hörner (2002b), die Darstellung des finnischen Systems durch Daten von Kansanen (2002), Matthies (2002) und Renz (2003), die Darstellung des niederländischen Systems durch Nennungen von Brinkmann (1996), Nieslony (1998) und van de Ven (2002); alle Länderdarstellungen sind außerdem ergänzt um die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003) und des Literaturberichts von Radisch/Klieme (2003).

⁵ Eine englischsprachige Erläuterung der zugrunde liegenden methodologischen Überlegungen und des methodischen Vorgehens ist zu lesen in Coelen (2004b).

Tab.1: Ebenen, Dimensionen und Kriterien für den Vergleich ganztägiger Bildungssysteme

Vergleichsebenen	Vergleichsdimensionen	Vergleichskriterien
1. Organisation	Träger	<ul style="list-style-type: none"> • staatlich-administrativ (national/regional/kommunal) • zivil-gesellschaftlich (kirchlich/vereinsrechtlich etc.) • privat-gewerblich (kommerziell) • privat-familiär
	Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • staatlich • zivil-gesellschaftlich • privat-gewerblich • privat-familiär
	Bildungsformen	<ul style="list-style-type: none"> • formell • nicht-formell • informell
	schul- bzw. unterrichts- bezogene Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> • unterstützend • ergänzend • ersetzend • eigenständig
2. Personal/Profession	Ausbildungsgänge	<ul style="list-style-type: none"> • wissenschaftlich (universitär) • auf wissenschaftlicher Grundlage (fachhochschulisch) • berufsfeldbezogen (fachschulisch) • sonstige
	Ausbildungsrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> • schulpädagogisch • sozialpädagogisch/sozialarbeiterisch • freizeitpädagogisch • sonstige (medizinisch/psychologisch etc.)
	Professionalisierung	<ul style="list-style-type: none"> • professionell • semi-professionell • ungelehrt • ehrenamtlich
	Ansehen	<ul style="list-style-type: none"> • öffentliches Bild⁶
3. Adressaten	Zeiten	<ul style="list-style-type: none"> • schulisch (unterrichtlich/außerunterrichtlich) • sozial- und freizeitpädagogisch • familiär • außerhalb pädagogischer Institutionen (Peer groups/Medien)
	Rechtsgrundlagen	<ul style="list-style-type: none"> • Pflicht • Freiwilligkeit (fakultativ/frei gewählt) • Rechtsanspruch
	Beiträge	<ul style="list-style-type: none"> • für Mahlzeiten • für Betreuungen • für Freizeitangebote
	adressatenbezogene Effekte	<ul style="list-style-type: none"> • Lernleistungen • Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Frauenerwerbsquote, Geburtenrate)
4. Disziplin/Theorie	Formalstatus	<ul style="list-style-type: none"> • universitär • fachhochschulisch • fachschulisch • außerhalb formaler Ausbildungsinstitutionen
	Leitbegriffe	<ul style="list-style-type: none"> • ...⁷
	Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsprojekte • Publikationen • Tagungen

Im vorliegenden Papier stelle ich die Angaben der genannten Autor(inn)en⁸ zu den jeweiligen Ländern gegliedert nach den genannten Ebenen und Dimensionen zusammen; am Ende eines jeden Abschnitts weise ich auf Informations- und Forschungslücken hin; zum Abschluss wird der jetzige Forschungsstand bewertet und ein kurzer Ausblick auf das weitere Vorgehen gegeben. Vorweg setzte ich jedoch noch eine knappe methodologische Einordnung.

Methodologische Einordnung

Die vorliegende Zusammenstellung reiht sich ein in den gegenwärtigen Paradigmenwechsel in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft: Die Entwicklung führt weg von einzelnen Län-

⁶ Diese Vergleichsdimension wird noch operationalisiert.

⁷ Diese Vergleichsdimension ist bewusst als kriterienlose, offene Liste gehalten.

⁸ Vgl. Fußnote 4.

derstudien, hin zu themenzentrierten Vergleichen mehrerer Bildungssysteme unter spezifischen Problemstellungen (vgl. vgl. Nóvoa 1995; Allemann-Ghionda 2004, S. 180-184). Von den drei Ebenen internationaler Vergleichen in der Erziehungswissenschaft (Schriewer 2000, S. 505): 1. der komparativ methodisierten erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, 2. der theoriegestützten Erklärung der Vielfalt anderskultureller Phänomene und 3. der Vermittlung praktisch-bildungspolitisch relevanten Handlungswissens ist unter den bisherigen Projektbedingungen nur die Ebene 1 (Theoriebildung) und in Ansätzen die Ebene 3 (Hinweise für Bildungspolitik) möglich. Die Ebene 2 (Kulturerklärung) ist nur als Perspektive andeutbar.

Von den vier Funktionen internationaler Vergleiche in der Erziehungswissenschaft (Hörner 2002a, S. 3) muss hier zunächst die ideographische, also die vergleichende Beschreibung ganztägiger Bildungssysteme im Vordergrund stehen. Dabei ist das vorgestellte Projekt auf der „Meso-Ebene“ (Trepow 2002, S. 904-905) internationaler Vergleiche situiert: Das Gegenstandsfeld sind - nur in Deutschland so genannte - ‚ganztägige‘ Bildungssysteme; die Kontexte sind die PISA-Studie und verwandte Untersuchungen der OECD, aber auch die UNESCO-Expertisen und die beginnende deutsche Bildungsberichterstattung zum nicht-formellen und informellen Lernen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004); der Forschungstyp ist ein Organisations- und Systemvergleich.

Die Bildungssysteme ausgewählter Länder sollen also unter dem Aspekt ihrer - mehr oder weniger - ganztägigen Organisationsform mit drei Zielperspektiven verglichen werden:

1. In wissenschaftlicher Hinsicht geht es um Vorarbeiten für die theoretische Generierung und empirische Fundierung einer Typologie von Ganztagsystemen anhand der heuristischen Typenbezeichnungen: „Ganztagschulsystem“, „Ganztagsbetreuungssystem“ und „Ganztagsbildungssystem“.

2. In pädagogisch-konzeptioneller Hinsicht geht es um komparativ gespeiste Anregungen zur Weiterentwicklung der vielfältigen Modelle ganztägiger Bildungseinrichtungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Das Forschungsziel ist in dieser Hinsicht ein Set von faktischen und möglichen Umsetzungsalternativen.

3. In bildungs- und gesellschaftspolitischer Hinsicht geht es um einen komparatistisch gewonnenen Beitrag zur aktuellen Debatte über die Einführung von vielfältigen Formen ganztägiger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

1. Zur Organisation der (ganztägigen) Bildungssysteme

Unter organisatorischen Gesichtspunkten erscheinen mir vor allem die **Trägerschaft** und die **Finanzierung** der Bildungssysteme, die darin vertretenen **Formen** von Bildung und die schul- bzw. unterrichtsbezogenen **Funktionen** der außerschulischen Arrangements relevant.

Trägerschaft

Auf der organisatorischen Ebene sind in Bezug auf die Trägerschaft folgende Mischungsverhältnisse zwischen **Staat**, **Öffentlichkeit**⁹ und **Familien** festzustellen:

Es gibt sowohl fast allein **kommunal** getragene Bildungssysteme (wie z. B. Finnland mit nur 4 % Schülern auf so genannten ‚Privatschulen‘), als auch Systeme mit weit überwiegend **staatlicher** Trägerschaft (wie Frankreich mit 14 % Privatschülern im Primar- und 20 % im Sekundarbereich) als auch Bildungssysteme mit überwiegend **öffentlich** getragenen Schule (wie die Niederlande mit 65 % der Schulen in Freier Trägerschaft durch Kirchen, Stiftungen, Vereine etc.).

Wie in den meisten Ländern werden die Bildungseinrichtungen in Finnland und den Niederlanden von den lokalen Behörden verwaltet.¹⁰ In Finnland sind die Kommunen Besitzer der Schulen, die durch gewählte Gemeinderäte verwaltet werden und dabei unter Aufsicht des nationalen Bildungsministeriums stehen. In den Niederlanden werden die kommunalen Schulen (nur 1/3 aller Schulen des Landes) zunehmend durch eine juristische Körperschaft im Rahmen des Gemeindegesetzes verwaltet, diese oder die Gemeinderäte stellen Lehrer(innen) und Schulleiter(innen) ein. Wie auch die Mehrheit

⁹ Im Folgenden unterscheide ich zwischen „staatlich-administrativen“ (in den meisten Ländern genauer: kommunal getragenen), „öffentlichen“ (in vielen Ländern durch zivil-gesellschaftliche Stiftungen, Vereinen/Verbänden, Religionsgemeinschaften getragenen) und „privat-gewerblichen“ (durch kommerzielle Anbieter) getragenen Schulen sowie „privaten Lösungen“ (in den allermeisten Fällen durch Familienmitglieder oder Bekannte gewährleistete Betreuungen). Die weit verbreitete Unterscheidung in „staatlich = öffentlich“ einerseits und „privat = gewerblich“ andererseits ist – besonders bei der hier verfolgten Fragestellung – irreführend. Beispielsweise unterscheidet die OECD in ihrem Bericht 2003 zwischen „öffentlichen“ (= staatlichen), „staatlich-subsidierten privaten“ (zu mehr als der Hälfte staatlich finanzierten) und „unabhängig privaten“ (zu weniger als der Hälfte staatlich finanzierten) Bildungseinrichtungen. Unter „privat“ fasst die OECD unterschiedslos kirchliche, gewerkschaftliche und unternehmerisch getragene Bildungseinrichtungen (S. 496).

¹⁰ In Frankreich sind knapp 80 % der Schulen in direkter Trägerschaft des Staates. Die Kommunen haben im französischen Schulwesen (noch) keine nennenswerten Kompetenzen, lediglich bei den Vor- und Grundschulen sind sie Arbeitgeber des technischen und Verwaltungspersonals sowie der schulischen Sozialarbeiter(innen), Krankenschwestern und Berufsberater(innen).

der niederländischen Schulen unterliegen sie einer komplizierten Kopplung von einer zentralistischen Bildungspolitik an eine äußerst stark dezentralisierte Verwaltung.

Zur vollständigen Gewährleistung der ‚ganztägigen‘ Bildungsangebote in diesen Ländern gehört noch eine Reihe weiterer Institutionen:

- die Nachmittagsclubs in den Schulen (in Finnland sind diese von Lehrern geleiteten Arbeitsgemeinschaften allerdings seit den 1990er Jahren stark gekürzt);
- diverse Sportgruppen (die in Frankreich am freien Mittwochnachmittag eine entscheidende Rolle spielen; sie werden meist von Sportlehrer(inne)n geleitet und von der *Union Nationale des Sports Scolaires et Universitaires* getragen);
- die Nachmittagsbetreuungen in kommunalen Kindertagesstätten, wie z. B. Hortangebote mit Hausaufgabehilfen und Freizeitgestaltung (in Finnland werden diese seit den 1990er Jahren stark gekürzt, was dort u. a. zu der momentanen Diskussion um die Einführung eines Ganztagsystems beigetragen hat);
- die Angebote der Freien Träger (durch Beiträge oder Projekt- und Eigenmittel finanzierte Nachmittagsgestaltungen durch Vereine, Verbände und Initiativen; in Frankreich fällt darunter der *foyer socio-éducatif*, ein an fast jeder Schule vorhandener gemeinnütziger Klub,¹¹ der Freizeitangebote mittags und spätnachmittags macht);
- religiöser Unterricht und Jugendarbeit seitens der Kirchen (vor allem in Frankreich spielt dies für die Schließung der ‚Mittwochs-Lücke‘ eine große Rolle).

Daneben gibt es noch eine ganze Reihe **privater** Lösungen: Vor allem in Frankreich verursacht der schulfreie Mittwoch(-nachmittag) erhebliche Probleme; in den Niederlanden ist die schulfreie Mittagszeit für viele Familien schwierig zu gestalten; in Finnland bleiben aufgrund der enorm hohen Beschäftigungsrate beider Geschlechter viele Kinder an den schulfreien Nachmittagen unbeaufsichtigt.

In allen drei Ländern sind aktuell Entwicklungen zu veränderten Trägerschaften im Hinblick auf ‚ganztägige‘ Strukturen zu beobachten:

- Da ist z. B. das verstärkte Bemühen von Ganztagschulen um Kooperationen mit kommunalen Angeboten für Kinder und Jugendliche sowie mit Vereinen und Wohlfahrtseinrichtungen u. ä. zu nennen, wie z. B. in Frankreich, wo dafür neuerdings besondere Mittel und Verträge bereitgestellt werden (*contrats d'aménagement du temps de l'enfant*).¹²
- Da entwickeln sich Schulen zu Knotenpunkten verschiedener schulischer und außerschulischer Aktivitäten von unterschiedlichen Akteuren, die auf dem Schulgelände stattfinden und vom Schulleiter koordiniert und verantwortet werden, um eine Ganztagsbetreuung zu gewährleisten, wie z. B. im Modellprojekt *MUKAVA* in Finnland.¹³
- Und da gibt es Ganztagsbildungseinrichtungen, die sich nur durch Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Trägern konstituieren können und daraufhin durch staatliche Stellen (nationale und kommunale) finanziert werden, wie z. B. in den *brede scholen* in den Niederlanden.¹⁴

Finanzierung

Bei der anteilig **staatlichen, öffentlichen und privaten**¹⁵ Finanzierung der Bildungssysteme gibt es folgende Mischungsverhältnisse:

- eine vollständig **nationalstaatliche** Finanzierung,¹⁶ über die überwiegend öffentlichen Schulträger und die finanzautonomen Schulen mit den Mittel zuweisenden Kommunen verhandeln

¹¹ Siehe das Interview mit einer Schulleiterin bei Alix (2003, S. 9).

¹² Das Vorläuferprojekt seit Mitte der 1990er Jahre hatte ein gewaltpräventive Intention und wurde anteilig durch die Kindergeldkasse, das Jugend- und Sportministerium, den Rat des *départements* und die Stadtverwaltung finanziert und von mehreren Vereinen aus dem jeweiligen Stadtteil mit Leben gefüllt (vgl. Alix S. 8-9).

¹³ An „MUKAVA“, das seit 2002 in vier Städten durchgeführt wird, nehmen sieben Schulen und ca. 2.000 Schüler(innen) der Klassen 1-9 teil.

¹⁴ Die *brede school* ist die „erweiterte pädagogische Form“ (du Bois-Reymond) des Konzepts des *verlengde schooldag* (verlängerten Schultages). Formal untersteht eine *brede school* den beiden Ministerien, die für Jugend und für Bildung zuständig sind; ob und in welcher Form die gründenden lokalen Initiativen akzeptiert werden, entscheidet jede Gemeinde für sich entsprechend ihren kinder-/jugend- und schulpolitischen Prioritäten. Ab ca. 2010 wird ungefähr jede siebte *basisschool* (die niederländische Grundschule für die 4/5 bis 12-Jährigen) eine *brede school* sein. Van de Ven (2002, S. 343) sieht darin „mehr als ein(en) Trend“.

¹⁵ „Privat“ ist zu differenzieren nach privat-gewerblicher und privat-familiärer Finanzierung (Vgl. Fußnote 9).

Der Anteil der nicht-staatlichen Finanzierung liegt im schulischen (!) Primar- und Sekundarbereich nach Angaben der OECD (2003, S. 248) bei 8 % (Frankreich), 6 % (Niederlande) und 2 % Finnland.

¹⁶ Im Falle der *brede scholen* anteilig aus den Ressorts, die für Schule und für Jugendarbeit zuständig sind.

(z. T. entsprechend dem Anteil benachteiligter Schüler),¹⁷ bei gleichzeitiger **privater** Finanzierung von (nach-)mittäglicher Betreuung,¹⁸ wie z. B. in den Niederlanden.¹⁹

- eine fast vollständig **nationalstaatliche** Finanzierung des formellen Bildungssystems: Schule und Vorschule, die deshalb für die Adressaten kostenfrei ist,²⁰ bei gleichzeitiger Finanzierung der nicht-formellen Lücken dieses Systems: Betreuung (*garderie*) für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht, mittags und spätnachmittags (*foyer socio-éducatif*), mittwochs(nachmittags) und in den Ferien durch **öffentliche** Träger (z. B. kirchliche oder laizistische Vereine/Verbände) sowie durch die **Kommunen** oder **private** Lösungen, die deshalb für die Adressaten in vielen Fällen kostenpflichtig sind, wie z. B. in Frankreich.²¹
- eine gemischt **nationalstaatlich-kommunale** Finanzierung des Schulwesens²² bei gleichzeitigem Abbau kommunaler Nachmittagsbetreuungen (z. B. von Kindertagesstätten und Jugendzentren)²³ sowie einer Reihe von **privaten** Lösungen seitens der Adressaten, die mit Einkommenseinbußen einhergehen (z. B. Verkürzung oder Pause der elterlichen Arbeitszeit), wie z. B. in Finnland.²⁴

Bildungsformen

Die Anteile der **formellen**, **nicht-formellen** und **informellen** Arten von Bildung²⁵ in den Ganztagsystemen bewegen sich zwischen:

- fast ausschließlich **formellem** Unterricht²⁶ zuzüglich weiteren **formellen** Bildungsangeboten wie z. B. Förderunterricht (*études dirigées*) und Hausaufgabenaufsicht (*études surveillées*) durch schulisches oder kommunales Personal, einer **nicht-formellen** Betreuung (*garderie*) für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht, Freizeitangeboten, die vom *foyer socio-éducatif* in der Mittagspause und nach Unterrichtsschluss durchgeführt werden,²⁷ den bereits erwähnten, mittwochs durch Lehrer angebotenen Sportgruppen und den - bis vor kurzem von Fachpersonal geleiteten - Schulbibliotheken und Medienzentren (*CDI*²⁸) im Sekundarbereich sowie Möglichkeiten der **informellen** Bildung beispielsweise beim gemeinsamen Mittagessen, wie z. B. in Frankreich.
- **formellem** Unterricht mit großen Gestaltungsspielräumen der Einzelschulen²⁹, einem **nicht-formellen** Bereich, zu dem die Vorschule gehört,³⁰ wie auch die außerschulischen „Auffangzentren“ (van den Ven 2002) für die 4-12-Jährigen,³¹ der fakultative Unterricht in den Muttersprachen und weitere außercurriculare Aktivitäten, die zur Schulprofilbildung beitragen,³² wie z. B. in den Niederlanden.

¹⁷ Diese Pauschalfinanzierung, bemessen an den Schülerzahlen des Vorjahres, hat offensichtlich den Effekt einer ‚Entlastungswelle‘ nach dem jeweiligen Zähltag. Einer der Vorteile dieser Finanzierung ist die vollständige Deckungsfähigkeit von Personal- und Sachmitteln; Sponsoring, also privat-gewerbliche Finanzierung ist in Grenzen zugelassen; die Schulleiter müssen mehr und mehr Manageraufgaben übernehmen. Du Bois-Reymond (2004) merkt kritisch an, dass die Trägervereine in einigen Fällen zu großen „Bildungsfirmen“ fusioniert wären.

¹⁸ Die Kosten für die außerschulischen Betreuungseinrichtungen, die entweder privat-gewerbliche Unternehmen sind oder anteilig von Eltern, Staat und solchen Betrieben finanziert werden, denen an Frauenerwerbsarbeit gelegen ist, sind so teuer, dass sie „in den meisten Familien das Einkommen der halbtags arbeitenden Mütter aufzehren“ (du Bois-Reymond 2004).

¹⁹ Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen liegen bei 4,7 % des Bruttoinlandsprodukts (darin 0,4 % privat-gewerblich). Zum Vergleich: In Deutschland machen die Ausgaben 5,5 % des BIP aus (darin wegen des dualen Berufsbildungssystems 1,2 % privat-gewerbliche Mittel) (Klemm 2003, S. 83).

²⁰ Die Lehrpersonalkosten werden vom Zentralstaat bestritten, die Sachkosten durch die *départements* in Sek. I bzw. die Schulverwaltungsbezirke (*académies*) in Sek. II.

²¹ Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen liegen bei 6,2 % des Bruttoinlandsprodukts (darin 0,4 % privat-gewerblich).

²² Die lokalen Bildungsträger haben Anspruch auf staatliche Zuschüsse für Gründungs- und Betriebskosten; sie kommen praktisch für sämtliche mit der Schule zusammenhängende Ausgaben auf: Unterrichtsmaterial, Mahlzeiten, medizinische Vorsorge, Transport.

²³ Nach einem Gesetzesvorhaben für 2004 soll der Nationalstaat nur 57 % des Bildungswesens finanzieren und der Rest die Kommunen und die Eltern. Schon jetzt versuchen die Schulen verstärkt, Mittel aus privaten Quellen einzuwerben.

²⁴ Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen liegen bei 5,8 % des Bruttoinlandsprodukts (darin 0,1 % privat-gewerblich).

²⁵ Siehe zu dieser international üblichen - wenngleich auch manchmal mit anderen Zuschnitten getroffenen - Unterscheidung: Bundesjugendkuratorium (2002) und Overwien (2004).

²⁶ Mit einem geringem Anteil von projektartigem Lernen: Laut nationalem Curriculum 10 % der Unterrichtszeit.

²⁷ Zu diesen „sozialerzieherischen Tätigkeiten“ (Hörner 2004) gehören Theatergruppen, die Schülerzeitung, der UNESCO-Club (zu Problemen der Dritten Welt), antirassistische Arbeitsgemeinschaften etc.

²⁸ Das CDI hat montags bis freitags von 8 bis 17 geöffnet und ist ein oft genutzter Ort an französischen Schulen. Nur ein Drittel der Schüler(innen) nutzt die Schulbibliothek „niemals“ (Klemm 2003, S. 92). Zum Vergleich: In Deutschland sind es drei Viertel.

²⁹ In den ersten drei Jahren der Sekundarstufe, der „Basisbildung“, können fast die Hälfte der Unterrichtsstunden von den Schülern gefüllt werden, z. B. mit Inhalten wie Technik, Informatik, Versorgung. Die Oberstufe, das *Studiehuis* hat eine neue, offene und selbständige Didaktik.

³⁰ Die Kindergärten sind seit 1985 in die integrierte *basischool* eingegangen.

³¹ In Deutschland dem Hort vergleichbar; sie haben nach dem Unterricht und während der Ferien geöffnet.

³² Die Hälfte der Schüler(innen) nutzt die Schulbibliothek - hier nach eigenen Angaben - „niemals“ (Klemm 2003, S. 92).

- größtenteils projektartigem Unterricht neben zahlreichen **formellen** Förderangeboten, wenigen direkt auf die Schule bezogenen **nicht-formellen** Bildungsarrangements (Nachmittagsgruppen, Horte etc.) und einem traditionellen Bereich **informeller** Bildung³³ beim gemeinsamen Mittagessen von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n,³⁴ wie z. B. in Finnland.

Funktionen des Außerschulischen

Die schulbezogenen Funktionen der außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Angebote in den (ganztägigen) Bildungssystemen schwanken zwischen **unterrichts-** bzw. **schulunterstützend**, **-ergänzend**, **-ersetzend** und **eigenständig**.

- In Frankreich haben die außerunterrichtlichen Arrangements vor allem **unterrichtsergänzenden** Charakter für schwächere Schüler (*études surveillées et dirigées; études du soir*); die Arbeitsgemeinschaften im *foyer socio-éducatif* haben „sozialerzieherische“, also **schulunterstützende** Funktionen; die mittwöchlichen Sportgruppen haben insofern **schulersetzenden** Charakter, als dass sie die Lücke des Ganztagschulsystems zu schließen helfen; die Kooperationen mit kommunalen und öffentlichen Trägern (über die *contrats d'aménagement du temps de l'enfant*) haben **schulergänzende** Funktionen; die mittwöchlichen Angebote der katholischen Kirche und anderer Religionsgruppen und auch die Ferienkolonien in den langen Sommerferien sind als **eigenständig** zu bezeichnen.³⁵
- In Finnland gibt es zahlreiche **unterrichtsunterstützende** Förderangebote für schwächere Schüler;³⁶ die seit den 1990er Jahren im Rückgang begriffenen Nachmittagsangebote der Kommunen und der Freien Träger haben z. T. **schulergänzende** (Horte) und z. T. **eigenständige** (Jugendzentren, Verbände) Funktionen; die Nachmittagsbetreuung des im Aufbau befindlichen finnischen Ganztagsbetreuungssystems hat vor allem beaufsichtigende und insofern **schulersetzende** Funktion, da sie die nachmittägliche ‚Betreuungslücke‘ des finnischen Schulsystems schließen soll.
- In den Niederlanden haben die außerschulischen Angebote des Ganztagsystems eine weitgehend **eigenständige**, weil unabdingbar konstitutive Funktion im *verlengde schooldag* und vor allem in der *brede school*. Mit ihrer Verallgemeinerung ist neben die anfänglich kompensatorische Funktion der *brede school* die **schulergänzende** Funktion eines nachmittäglichen Aktivitätsprogramms für potenziell alle Kinder und Jugendlichen getreten. Darüber hinaus gibt es auch hier **unterrichts-** bzw. **schul-unterstützende** Maßnahmen der Schulen sowie der - wiederum trägerrechtlich **eigenständigen** - Schulsozialarbeit.³⁷

Informationslücken

Auf der organisationsbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations- und vielleicht sogar Forschungslücken auf: In Bezug auf Trägerschaft und Finanzierung wäre die Rolle der Provinzen in den Niederlanden und der *départements* in Frankreich näher zu untersuchen sowie die - vermutlich - ambivalenten Auswirkungen der Dezentralisierung, hin zu mehr ‚Beteiligung‘ der Adressaten, und zwar sowohl in finanzieller als auch in demokratischer Hinsicht. Darüber hinaus blieben bisher in allen drei Ländern noch Lücken im Wissensstand über (schulbezogene) nicht-formelle Bildungsinstitutionen. Darüber hinaus scheint es eventuell noch ratsam, ein weiteres Vergleichskriterium einzufügen, nämlich die räumliche Ausstattungen der (ganztägigen) Organisationen.³⁸

2. Zum Personal der (ganztägigen) Bildungssysteme

Im Hinblick auf das die ‚Ganztägigkeit‘ gewährleisten Personal erscheinen mir vor allem die formalen **Ausbildungsgänge**, die inhaltlichen **Ausbildungsrichtungen**, der **Professionalisierungsgrad** und das gesellschaftliche **Ansehen** pädagogischer Berufe³⁹ relevant.

³³ Hier als „soziale und gesundheitliche Fürsorge“ bezeichnet.

³⁴ Die Hälfte der Schüler(innen) nutzt die Schulbibliothek „niemals“ (Klemm 2003, S. 92).

³⁵ Alix (2003) betont den Effekt der ‚viel(en) gemeinsam verbrachte(n) Zeit‘, also die Sozialisationsfunktion der französischen Ganztagschule. Hörner (2004) fügt dies in einen größeren Rahmen ein, indem er feststellt, dass der Staat - quasi als Nebeneffekt der ursprünglich beabsichtigten politischen Sozialisationsfunktion - einen verlässlichen Rahmen für Unterricht und Kinderbetreuung vorgibt, auf den die Familien bauen können und der sich insofern familien- und gesellschaftspolitisch auswirkt.

³⁶ So ist das gute PISA-Ergebnis Finnlands durch eine Reihe von Faktoren erklärbar, die nicht der formellen Bildung zuzurechnen sind: An fast allen Schulen gibt es Förderstunden, Sonderpädagog(inn)en, Lehrassistent(inn)en, Schulsozialarbeiter(inn)en und Schulkrankenschwestern.

³⁷ Siehe Nieslony (1998, S. 360).

³⁸ Für Frankreich geht Alix (2003, S. 14) darauf kurz ein: Melderaum, Aufenthaltsräume, Schulbibliothek.

³⁹ Dieses Kriterium habe ich nachträglich aus verstreuten Angaben der Autoren gebildet, es war nicht extra im vorgelegten Vergleichsraster ausgewiesen.

Ausbildungsgänge

Bei den formalen Ausbildungsgängen des Ganztagspersonals ist das Mischungsverhältnis aus **wissenschaftlichen** (universitären) Ausbildungen, solchen **auf wissenschaftlicher Grundlage** (fachhochschulisch) und **berufsfeldbezogenen** (fachschulischen) sowie **sonstigen** Ausbildungsgängen zu beachten.

- Es gibt Konstellationen, in denen die Pädagog(inn)en der Vorschule und der Grundschule - zum Teil gemeinsam - in den gleichen **universitären** Institutionen (*institut universitaires pour la formation des maîtres*) ausgebildet und beide vom Bildungsministerium angestellt werden, in denen aber der Förderunterricht und die Hausaufgabenaufsicht - die lange Zeit ebenfalls durch Lehrer und **fachhochschulisch** ausgebildete Erzieher geleistet wurden - seit neuestem vermehrt durch pädagogisches Hilfspersonal (z. B. Studenten), wie z. B. in Frankreich.⁴⁰
- Es gibt Systeme, in denen an fast allen Schulen Lehrerassistent(inn)en, Schulsozialarbeiter(inn)en, Schulkrankenschwestern sowie weiteres sozial- und sonderpädagogisches sowie psychologisches und beratendes Personal arbeitet,⁴¹ in denen die Mitarbeit in den Horten einen **universitären** BA-Abschluss, hingegen die Tätigkeit als Klassenlehrer(-in) in der Grundschule oder als Fachlehrer(-in) in der Sekundarstufe einen **universitären** MA-Abschluss erfordern, wie z. B. in Finnland.
- Und es gibt Bildungssysteme, in denen Erzieher(innen) und Grundschullehrer(innen) ebenso wie Sozialpädagogen(innen) vier Jahre lang auf **Fachhochschulniveau** ausgebildet werden (an Pädagogischen Hochschulen), die Sekundarschullehrer(innen) hingegen nach ihrem vierjährigen Fachstudium ein einjähriges Praxisstudium an Fachbereichen absolvieren, die den **Universitäten** angegliedert sind; in diesen Systemen gehört die Kooperation zwischen Lehrer(inne)n und anderen professionellen und semi-professionellen Berufsgruppen zur Kernstrategie, um die nachmittäglichen Aktivitäten zu koordinieren, worin auch Spezialisten aus anderen Bereichen (Gesundheit; Kinderschutz, Jugendarbeit, Ausländerbeauftragte u. v. a.) eng mit der Schule zusammenarbeiten, z. B. in den Niederlanden.

Ausbildungsinhalte

In Bezug auf die inhaltlichen Ausbildungsrichtungen des pädagogischen Personals ist nach **schul-**, **sozial-** und **freizeitpädagogischen** sowie **sonstigen** Inhalten zu unterscheiden. Dabei fällt in allen drei Ländern der große Anteil von nicht-unterrichtendem Personal in den Bildungseinrichtungen auf:

- Im französischen Ganztagsschulsystem ist mehr als ein Viertel der Angestellten „pädagogisches Hilfspersonal“ (Hörner 2004), damit sind gemeint: für die Anwesenheitskontrolle, die Mittagsaufsicht und einzelne Fördermaßnahmen Studenten oder Absolventen eines Fachstudiums (*surveillants*), Erziehungshelfer (*aide-educateurs*) und neuerdings Erziehungsassistenten (*assistants d'éducation*) - oft ohne pädagogische Ausbildung; hinzu kommen das technische und Verwaltungspersonal, die Kantinenkräfte, eine Krankenschwester, eine Berufsberaterin, Sozialarbeiter (*assistantes sociales*) und die CDI-Fachkraft (*documentaliste*) - meist eine Diplom-Bibliothekarin.⁴² Die nach ihrem Fachstudium ein Jahr lang **schulpädagogisch** ausgebildeten Lehrer geben in diesem System Unterricht und gestalten einige der fakultativen AG's im *foyer socio-educatif* bzw. mittwochs(-nachmittags).⁴³
- Im finnischen „Drei-Viertel-Schulsystem“ arbeitet **schulpädagogisch**, sonderpädagogisch, **sozialarbeiterisch**, medizinisch und psychologisch ausgebildetes Personal; in den kommunalen Horten und Jugendzentren **sozialpädagogisch** ausgebildetes Personal, die Gruppen werden normalerweise von einer qualifizierten Kraft (mit Fachhochschul- oder Berufsschulabschluss) mit einigen Ehrenamtlichen oder zeitweise angestellten Erwerbslosen geleitet.
- Im niederländischen System arbeiten an den *basisscholen* Lehrer(innen) mit breiten **pädagogischen** Ausbildungen, an den weiterführenden Schulen lernstoff-orientiert ausgebildete **Lehrer(innen)**. An den „Runden Tischen“, die die *brede scholen* konstituieren und gestalten ver-

⁴⁰ Diese kostengünstigen pädagogischen Dienstleistungen sind zwar nach Hörner (2004) „die personellen Eckpfeiler der französischen Ganztagschule“ (sie sollen zugleich auch der Studienfinanzierung bzw. zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit dienen), werden jedoch im Zuge der Dezentralisierung zunehmend gestrichen und durch ungelernete Honorarkräfte (Rentner, Mütter) ersetzt. Das ist insbesondere im Falle der *aides éducateurs* problematisch, die bisher kostenfreie Nachhilfe angeboten haben.

⁴¹ Neuerdings gibt es eine Tendenz gegen diese Ausdifferenzierung zugunsten einer stärkeren Bündelung in der Profession des Klassenlehrers (vgl. Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ 2003).

⁴² Die *documentaliste* wird die in jüngster Zeit allerdings in vielen Fällen durch kostengünstigeres Personal ersetzt.

⁴³ An der von Alix (2003, S. 4-13) dokumentierten Beispielschule mit 500 Schüler(innen) arbeiten 35 Lehrer(innen) und 20 Personen, die nicht unterrichten (da die Schule keine eigene Kantine hat, würde normalerweise das Küchenpersonal noch hinzukommen). Zum Vergleich führt der Autor eine deutsche Gesamtschule in Frankfurt a. M. mit 540 Schüler(innen) an: Dort arbeiten 40 Lehrer(innen) und sechs Personen, die nicht unterrichten.

sammeln sich **Schulpädagogen** (Lehrer und Hilfslehrer), **Sozialpädagogen/-arbeiter** (Krippenleiterinnen, Schulsozialarbeiter, Mitarbeiter von Kinder- und Jugendclubs, Vertreter des Kinderschutzes) genauso wie Schulärzte, Bibliothekare, Hausmeister, Verwaltungspersonal, Vertreter kommerzieller Freizeiteinrichtungen, Elternvertreter, Ausländerbeauftragte, Nachbarschaftspolizisten und andere Gemeindevertreter u. v. a.

Professionalisierung

Ein weiteres Augenmerk gilt der Verteilung der ‚ganztägigen‘ Tätigkeiten auf **professionelle, semi-professionelle, ungelernete** und **ehrenamtliche** Kräfte.

- In Frankreich gibt es neben den **professionellen** Lehrer(inne)n, der Dokumentalistin, dem Kantinenchef, dem technischen und Verwaltungspersonal, der Krankenschwester, dem Berufsberater, den Sozialarbeitern und dem Koordinator des außerunterrichtlichen Bereichs (*conseiller principal d'éducation*: Haupterziehungsberater⁴⁴) eine ganze Reihe **semi-professioneller** Aufseher (*surveillants*; 28 Std./Woche), Erziehungshelfer (*aide-éducateurs*; 35 Stunden/Woche⁴⁵), Erziehungsassistenten (*assistants d'éducation*, z. B. Absolventen, Studenten) und außerschulische Hilfskräfte (*intervenants extérieurs*) sowie **ungelernte** Honorarkräfte (z. T. Erwerbslose).⁴⁶
- In Finnland wird die Konzentration der Lehrer(innen) auf den Unterricht durch eine ganze Reihe anderer **professioneller** Kräfte ermöglicht (s. o.). In dem nationalen Modellprojekt zur Ganztagsbetreuung an Schulen werden auch die nachmittäglichen Hobbygruppen von dafür extra entlohnten Lehrer(inne)n angeboten. Hingegen wird die Arbeit in den Horten und Jugendzentren u. a. durch eine Anzahl **semi-professioneller** und **ehrenamtlicher** Kräfte gewährleistet.
- In den Niederlanden haben in den letzten Jahren immer mehr Schulen die lange Mittagspause mit **ehrenamtlichen** Helfern (meistens Müttern) oder bezahlten Kräften überbrückt. Diese familienpolitisch bzw. pädagogisch unbefriedigenden Lösungen haben mit zur Entwicklung der *brede school* beigetragen. Daran sind, wie oben bereits erwähnt, eine ganze Reihe **professioneller** und **semi-professioneller** Kräfte beteiligt.

Ansehen

Ein weiteres Indiz für die Akzeptanz der (ganztägigen) Bildungssysteme seitens der Adressaten ist das gesellschaftliche Ansehen, das pädagogische Berufe und Institutionen in den jeweiligen Ländern genießen.

- In Frankreich wird der Ganztagschule nicht weniger als die *éducation nationale*, die Erziehung zur Einheit der Nation im Geiste der Republik zugetraut. Da die Schule den französischen Laizismus institutionalisiert, werden die Primarschullehrer mitunter sogar als *prêtres laïcs*, als weltliche Priester bezeichnet. In der französischen Schule wird als Aufgabe des Staates (als des Vertreters der Gesamtgesellschaft) erkannt und zu realisieren versucht, nicht nur den Unterricht, sondern auch die sozialisatorisch wirkende gemeinsame Zeit zu organisieren. Dadurch wird von der Ganztagschule, d. h. konkret vom nicht-unterrichtenden Personal, aber auch erwartet, dass es viele sozialpolitische Probleme löst.
- In Finnland genießen die „Drei-Viertel-Schulen“ und die Lehrer(innen) ein hohes Sozialprestige. Die Schulmahlzeiten werden als Teil der „sozialen Fürsorge“ (Pulkkinen/Pirttimaa) verstanden, die auch die medizinische und psychologische Beratung und Versorgung einschließt und der im finnischen Schulwesen auch traditionell hohe Bedeutung beigemessen wird.
- In den Niederlanden wird der vielfältigen Bildungslandschaft u. a. die große Aufgabe der Integration von autochthonen und allochthonen jungen Menschen zuerkannt. Der Lehrerberuf leidet aber unter schwindendem Ansehen, einem hohen Personalaltersdurchschnitts von 45 Jahren - immer noch niedriger als in Deutschland -, zahlreichen (Früh-)Pensionierungen und entsprechendem Nachwuchsmangel. Wahrscheinlich aufgrund dessen wird gegenwärtig der Vorschlag diskutiert, dass Schulen auch Lehrpersonal ohne Lehramtsstudium einstellen können.

⁴⁴ Früher: *surveillant général* (Hauptaufseher); in der heutigen Alltagssprache wird er *conseil général* genannt.

⁴⁵ Es handelt sich in den allermeisten Fällen um ABM-Kräfte, die mit privatrechtlichen Verträgen vom Schulleiter angestellt werden.

⁴⁶ Nicht wenige Lehrkräfte sind der Ansicht, dass individualisierte Hilfsangebote nicht zu ihren Aufgaben gehörten (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ 2003, S. 187).

Informationslücken

Auf der personalbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations- und vielleicht sogar Forschungslücken auf: In Bezug auf die Ausbildungsniveaus und -inhalte müsste noch mehr über das außerunterrichtliche bzw. -schulische Personal (im französischen *foyer d'éducatif* und in den Kooperationen im Rahmen der *contrats d'aménagement du temps de l'enfant*, in den Nachmittagsangeboten der finnischen Horte und Jugendzentren und im Modellprojekt *MUKAVA*, in den Nachmittagsprogrammen der niederländischen *brede scholen*) in Erfahrung gebracht werden. Darüber hinaus blieben bisher in allen drei Ländern noch Lücken im Wissensstand über die Wochenarbeitszeiten und die Bezahlung des Personals und - damit verbunden - die gesellschaftliche Anerkennung der verschiedenen pädagogischen Professionen, nicht nur der Lehrer(innen).⁴⁷

3. Die (ganztägigen) Bildungssysteme aus Sicht der Adressaten

Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen bzw. der Schüler(innen) als unmittelbaren Adressaten wie auch ihrer Eltern als ‚indirekten‘ Adressaten der Bildungssysteme⁴⁸ erscheinen vor allem die pädagogisch-institutionell verbrachten **Zeiten**, die **Rechtsgrundlagen** für den Besuch der Einrichtungen, die ggf. zu entrichtenden **Beiträge** und die auf die Adressaten selbst bezogenen **Effekte** der institutionellen Arrangements relevant.

Zeiten

Wenn man als einen wichtigen Ausschnitt aus der Perspektive 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** - in Deutschland so genannte „sozial- oder freizeitpädagogische“ Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und auf die **Familien** sowie auf Zeiten, die sie **außerhalb pädagogischer Institutionen** verbringen (unter Bildungsaspekten sind hier noch Medien und Peer groups relevant) - ergibt sich im Ländervergleich von Frankreich, Finnland und den Niederlanden folgendes Bild:

Die vorfindbaren Angaben zu den **schulisch verbrachten Stunden pro Jahr** schwanken stark (umgerechnet auf Zeitstunden):⁴⁹

- für Frankreich zwischen 928 (Klemm), 936 (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“⁵⁰) und 1.022 (PISA) Jahresstunden,
- für Finnland zwischen 751 (Klemm), 855 (PISA) und 940 (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“),
- für die Niederlande zwischen 1.029 (PISA), 1.033 (Klemm) und 1.067 (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“).⁵¹

Wenn man die **insgesamt vorgesehene Anzahl an Unterrichtsstunden für die Altersspanne von 7 bis 14 Jahren** hinzunimmt, wird deutlich, dass aus allen OECD-Staaten die finnischen Schüler(innen) mit ca. 5.500 Stunden am wenigsten Zeit in der Schule verbringen, während Frankreich mit ca. 7.300 Stunden im oberen Drittel liegt.⁵²

Aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen ist zudem relevant, wie viel Zeit sie für **weitere schulbezogene Aktivitäten** aufwenden müssen (für Hausaufgaben, Ergänzungs- und Nachhilfeunterricht).⁵³

Nach den Angaben der PISA-Studie ist der Anteil:

- in Finnland sehr niedrig (0,5 der Schüler haben Ergänzungs- und 1,9 % Nachhilfeunterricht, zusammen 2,4 %),

⁴⁷ Zu den Lehrergehältern (im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung) macht Klemm folgende Angaben (in US-Dollar - kaufkraftbereinigt): Finnland - 28.690, Frankreich - 29.331, Niederlande - 34.985, Deutschland - 40.561.

⁴⁸ In einem weiteren Sinne gelten als „Adressaten“ von Bildungssystemen auch Wirtschaft und Verwaltung (meist in Form eines Arbeitgebers) sowie die politische und kulturelle Öffentlichkeit. Diese Ebenen habe ich aus meiner Analyse weitgehend ausgeklammert, wenngleich ich einige diesbezügliche Bemerkungen der Autoren aufgreife, weil sie interessante Schlaglichter auf die gesellschaftliche Funktion von (ganztägigen) Bildungssystemen werfen.

⁴⁹ Zum Vergleich: Nach Angaben der PISA-Studie verbringen Schüler(innen) der Sekundarstufe I in Deutschland insgesamt 705 Stunden pro Jahr in der Schule, nach Angaben von Klemm (2003, S. 87) sind es 850 Jahresstunden.

⁵⁰ Die davon abweichenden Angaben von Klemm, der sich auf den OECD-Bericht von 2002 bezieht, stehen im selben Dokument (ebd., S. 87).

⁵¹ Van de Ven spricht sogar von mindestens 1.280 Unterrichtsstunden à 50 Minuten pro Schuljahr in der dreijährigen niederländischen „Basisbildung“ der Sekundarstufe I (für 12-15-Jährige).

⁵² Zum Vergleich: Der OECD-Durchschnitt liegt bei ca. 6.900, Deutschlands Halbtagschulsystem umfasst ca. 6.200 Unterrichtsstunden für die Altersspanne der 7-14-Jährigen. Die Niederlande sind in dieser Teilstatistik leider nicht aufgeführt, dürften aber anderen Angaben in dem OECD-Bericht zufolge (ebd., S. 362) die höchsten Werte - zusammen mit Italien und Schottland - aufweisen (ca. 8.000 Stunden).

⁵³ Individuelle Zeitbudgetstudien zu diesem Thema konnten bisher nicht herangezogen werden; die folgenden Prozentangaben geben die Anteile der Schüler(innen) wieder, die das jeweilige Angebot nutzen.

- in Frankreich deutlich höher (8,6 % haben Ergänzung und 10,9 % Nachhilfe, insgesamt 19,5 %),
- in den Niederlanden im mittleren Bereich (5,4 % der Schüler haben Nachhilfe; zum Ergänzungsunterricht liegen keine Angaben vor).⁵⁴

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

Aus den Zahlen zu den schulisch verbrachten Stunden (PISA, Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“, Klemm, OECD) ist jedoch nur schwer ersichtlich, wie sich die Verteilung zwischen **unterrichtlichen** und **außerunterrichtlichen** Schulzeiten darstellt.⁵⁵ Zudem wird nicht klar, inwiefern in diese Berechnungen Zeiten außerschulischer, aber **schulbezogener Bildungsangebote** (z. B. von Vereinen, Verbänden, Kirchen o. ä.) eingeflossen sind. Das wird ein bisschen deutlicher, wenn man sich die Tagesabläufe der Kinder und Jugendlichen vor Augen führt:

- In Frankreich haben die Kinder und Jugendlichen im Grunde genommen neun bis zehn halbe Tage Unterricht (montags, dienstags, donnerstags und freitags jeweils vormittags und nachmittags zzgl. samstags vormittags und im Sekundarbereich auch mittwochs vormittags); für den Mittwoch(-nachmittag) 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 den Mittwoch(-nachmittag), den Samstagvormittag und die Sommerferien an den Arbeitsrhythmus der meisten **Eltern** angepasst; in der Grundschule gibt es 26 Unterrichtsstunden, im Sekundarbereich bis zu 32 (à 55 Minuten); die Mehrheit der Schüler(innen) nimmt am kostengünstigen Mittagessen in der beaufsichtigten zweistündigen **Mittagspause** von 12 bis 14 Uhr teil. Problematisch erscheinen der Wochenrhythmus, durch den zwei ‚Paukblöcke‘ à zwei Tage entstehen, und der aufgrund der langen Sommerferien zerrissene Jahresrhythmus.⁵⁶ Zudem sähen die allermeisten französischen Eltern ihre Kinder lieber über das ganze Wochenende bzw. in verkürzten Sommerferien zuhause und stattdessen mittwochs(nachmittags) in der Schule.⁵⁷
- In Finnland beginnt der **Unterricht** typischerweise zwischen acht und neun Uhr; pro Tag dürfen ab Klasse 3 höchstens sieben Stunden Unterricht (à 40 Minuten) stattfinden, das macht bis zur 6. Klasse 28 Wochenstunden und in den Klassen 7 bis 9 bis zu 36 Stunden; durch das anschließende obligatorische Mittagessen verlängert sich der Schultag auf 14 Uhr, mit fakultativer vor- und nachschulischer **Betreuungsmöglichkeit** im Hort o. ä. auf acht bis 16 Uhr. Daneben gibt es weitere Lösungen der Adressaten für die Nachmittagsbetreuung: Verkürzung oder Pause der **elterlichen** Arbeitszeit (gesetzlich ermöglichte und mit verringertem Einkommen verbundene Lösung für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie), Hobbys der Schüler (vielfältige Möglichkeiten, sich sportlich, musikalisch, kreativ oder medial zu betätigen), Selbstständigkeit der Kinder (Verabredungen in Peer groups zum Verbringen der gemeinsamen Freizeit).
- In den Niederlanden endet der **Schultag** für die meisten Schüler(innen) gegen drei 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 nachhause gingen bzw. 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 zum Ausbau von **auerschulischen Betreuungseinrichtungen** geführt. Nicht zuletzt aus diesem praktischen Grund steigt auch die Zahl der ganztägigen Bildungseinrichtungen, die zumeist aus lokalen Initiativen und einem Netzwerk pädagogischer Institutionen erwachsen und von der jeweiligen Kommune und der Nationalregierung unterstützt werden.

⁵⁴ Zum Vergleich: In Deutschland haben 3,0 % der Schüler(innen) Ergänzungsunterricht und 14,1 % Nachhilfe, zusammen also 17,1 %.

⁵⁵ Beispielsweise ist im OECD-Bericht von 2003 (S. 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.

⁵⁶ Zur intensiven wissenschaftlichen Kritik an den *rythmes scolaires* siehe Testu (2003) und Hüsti (zit. in: Alix 2003, S. 26-29).

⁵⁷ Vgl. die Elternbefragung, die Alix (2003, S. 24-25) in seiner Fallstudie anführt. Dennoch steht die „externe Zeitstruktur“, also die Ganztagsform als solche, nicht in Frage, wohl aber die „interne Zeitstruktur“, also die Gestaltung des Schultages. Trotz aller Anstrengungen scheinen die französischen Schüler(innen), einer oft zitierten Untersuchung von Czerwenka (in: ZfPäd 36/90, S. 849-875) zufolge, wesentlich zufriedener mit ihrer ständig präsenten Schule zu sein als die deutschen mit ihrer lockereren Schulorganisation.

Rechtsgrundlagen

Für die gesellschaftstheoretische Einordnung der ganztägigen Bildungssysteme sind ferner die rechtlichen Grundlagen für den Besuch der Bildungseinrichtungen relevant. Hier wird nach **Pflicht**, **Freiwilligkeit**, und **Rechtsansprüchen** unterschieden:

- Zunächst ist grundlegend festzuhalten, dass fast alle - nicht nur die hier genauer untersuchten Länder - eine **Schulpflicht** kennen.⁵⁸ In Frankreich beginnt sie mit sechs Jahren (aber fast alle Drei- bis Fünfjährigen gehen bereits zur *école maternelle*), in den Niederlanden ebenfalls mit sechs (dennoch gehen bereits fast alle Vier- bis Fünfjährigen in die *basisschool*) und in Finnland mit sieben (ein Drittel der Fünfjährigen und drei Viertel der Sechsjährigen gehen in die fakultative Vorschule).⁵⁹ Sie endet in den meisten Ländern mit 16 Jahren (in Finnland mit 17, in den Niederlanden gibt es danach bis zum 18. Lebensjahr noch eine „partielle Lehrpflicht“).
- Zudem ist wichtig - vor allem für den Grad der Vereinbarkeit von Familie und Beruf -, inwiefern **Rechtsansprüche** auf Betreuungsleistungen bestehen: In Finnland - einem Land mit einer der höchsten Frauenerwerbsquoten weltweit - bezieht sich das Recht eines jeden Kindes auf Nachmittagsbetreuung beispielsweise nur auf Kleinkinder und endet mit dem Eintritt in die Schule. In Frankreich erstreckt sich der ‚Rechtsanspruch‘ (in Form der Schulpflicht) auf die schulisch organisierten Zeiten.
- Das Kriterium der **Freiwilligkeit** - zentral für die Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland - 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*) auch innerhalb der verpflichtenden Schulorganisation Elemente von didaktischer Freiwilligkeit auf.⁶⁰ Auch die Gestaltung der Mittagszeit unterliegt in den Niederlanden - rechtlich betrachtet - der Freiwilligkeit.⁶¹ In Frankreich ist der Besuch der *école maternelle* freiwillig und die Angebote im (nach)mittäglichen *foyer éducatif* fakultativ. In Finnland ist 20 % der Unterrichtszeit optionalen Angeboten vorbehalten, und der Besuch der Horte und Jugendzentren ist freiwillig, genauso wie natürlich die Mitgliedschaft in Vereinen.⁶²
- Systembedingter Bedarf an zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten - und auf diesen will ich mich hier beschränken - 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.

Beiträge⁶³

In den drei untersuchten Ländern ist der schulische Unterricht kostenlos. Darüber hinaus (teil)finanzieren die Adressaten eine Reihe von Betreuungs- und Bildungsangeboten durch Beiträge:

- In Frankreich ist das **Mittagsessen** in den Ganztagschulen nicht kostenfrei, die durchaus geringen Kostenbeiträge sind jedoch 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 Mittagsessen und die Schulbeförderung für die Adressaten kostenfrei. Durch den Rückbau der kommunalen Horte und Jugendzentren wurde jedoch 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

⁵⁸ Zur weltweiten Schul(pflicht)entwicklung - die als „Grundrecht“ aufgefasst wird - siehe Adick (2003) sowie kritisch - mit Blick auf die Demokratisierungspotentiale am Beispiel Osteuropas - Epstein (1997).

⁵⁹ Kansanen (2002, S. 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 wird noch zu überprüfen sein, inwiefern man im Falle Finnlands von einer Schulpflicht sprechen kann.

⁶⁰ In der 3. Stunde eines jeden Schultages können die Schüler zu einem Lehrer ihrer Wahl gehen und bei ihm lernen und Fragen stellen (siehe van den Ven 2002, S. 342).

⁶¹ Gleichwohl kann hier, qualitativ gesehen, kaum von einer freien Gestaltbarkeit gesprochen werden kann.

⁶² In Finnland sind (einem Handout von Kraav u. a. auf der European Conference for Educational Research (ECER) im August 2003 in Hamburg zufolge) 36 % der 14-16-Jährigen Finnen Mitglied in einem Sportverein, 10 % in Jugendorganisationen, 9 % in politischen Parteien und 5 % in religiösen Organisationen.

⁶³ Dieses Kriterium habe ich nachträglich aus verstreuten Angaben der Autoren gebildet, es war nicht extra im vorgelegten Vergleichsraster ausgewiesen.

hoch, dass sie „in den meisten Familien das Einkommen der halbtags arbeitenden Mütter aufzählen“ (du Bois-Reymond 2004).

Adressatenbezogene Funktionen

Aus dem denkbaren Spektrum der Funktionen der (ganztägigen) Bildungssysteme werden diejenigen beiden Kriterien hervorgehoben, die für die Begründung des Bundesinvestitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ zentral sind: Die **Lernleistungen** (auch in ihrer Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Status der Eltern) und die **Vereinbarkeit von Familie und Beruf**.⁶⁴

Die überprüfbaren **Lernleistungen** der Schüler(innen) stellen sich in den drei Ländern wie folgt dar:

- In PISA haben die Schüler(innen) des französischen Ganztagschulsystems eine „Lesekompetenz“ sowie eine „mathematische“ und eine „naturwissenschaftliche Grundbildung“ gezeigt, die jeweils etwas über dem OECD-Durchschnitt lag (14., 10. und 12. von 31 Rängen). Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der „Lesekompetenz“ der 15jährigen Schüler(innen) ist in Frankreich mittelstark ausgeprägt (Die Steigung des sozialen Gradienten steht an 15. Stelle der 32 Teilnehmerstaaten).
- Die Schüler(innen) der finnischen „Drei-Viertel-Schule“ 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 15jährigen Schüler(innen) ist in Finnland sehr schwach (viertgeringste Steigung des sozialen Gradienten unter 32 Teilnehmerstaaten).
- Im Falle der Niederlande konnten die Lernleistungen in PISA nicht ausgewertet werden, weil das Land eine zu niedrige Beteiligungsquote aufwies, war aber „bei früheren Leistungsstudien ausgesprochen erfolgreich“ (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ 2004, S. 16). Ausgewertet werden konnte hingegen die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der „Lesekompetenz“ der 15jährigen Schüler(innen): Sie ist in den Niederlanden, wie in Frankreich, durchschnittlich (Die Steigung des sozialen Gradienten belegt den 18. Rang unter 32 Teilnehmerstaaten).

Zur **Vereinbarkeit von Familie und Beruf** in den drei Ländern lassen sich folgende Indizien heranziehen:

- 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. Nicht zuletzt deshalb wird hier die (Vollzeit-)Berufstätigkeit von Müttern als völlig normal angesehen und führt zu einer entsprechend **hohen Erwerbsquote von Frauen** (70 % der 25-50jährigen, durchschnittlich 33 Stunden pro Woche).⁶⁵ Ein weiterer Effekt des Ganztagsystems könnte möglicherweise die mit 1,89 Kindern pro Frau dritthöchste **Geburtenrate** unter den EU-Ländern sein.⁶⁶
- In Finnland besteht traditionell eine hohe Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die zu einer der höchsten **Frauenerwerbsquote** europaweit geführt hat (77 %, bei Durchschnittlich 37 Stunden pro Woche).⁶⁷ Die **Geburtenrate** liegt bei 1,73 Kindern pro Frau.
- In den Niederlanden hat die **Erwerbstätigkeit von Frauen**, im Vergleich zu Finnland und Frankreich, eine kurze Geschichte. Noch die Elterngeneration heutiger Schüler(innen) kannte arbeitende Mütter nur als Ausnahme. Erst in den letzten Jahren sind die sozialökonomischen Zwänge (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 25-50jährigen, bei durchschnittlich 25 Stunden

⁶⁴ Bei der Erstellung des Vergleichsrasters war auf dieser Ebene geplant, die Bildungssysteme entlang von Kriterien zu charakterisieren, die - analog dem entsprechenden Kriterium auf der Organisationsebene (1.4) - auf familienunterstützende, -ergänzende oder -ersetzende Funktionen hindeuten. Dies erwies sich aber anhand von Länderdarstellungen als nicht durchführbar.

Zu weiteren Funktionen siehe Radisch/Klieme (2003, S. 16-17): Die Autoren kommen in ihrem ausführlichen Literaturbericht insgesamt zu einer sehr zurückhaltenden Einschätzung über etwaige, direkt auf die Ganztägigkeit zurückführbare Effekte. Über weitere mögliche Funktionen der (ganztägigen) Bildungssysteme, wie beispielsweise ihr Anteil an der politischen Sozialisation und Demokratiebildung, lässt sich beim gegenwärtigen Forschungsstand allenfalls mutmaßen.

⁶⁵ Die Frauenerwerbsquote liegt europaweit bei 67 % der 25-50jährigen (33 Stunden pro Woche) und in Deutschland bei 72 % der 25-50jährigen (32 Stunden pro Woche). Die Angaben zur durchschnittlichen Arbeitsstunden pro Woche sind entnommen aus: Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen www.eurofond.ie/publications/files/EF0158DE.pdf (abgerufen am 8.3.04).

⁶⁶ Zum Vergleich: Der EU-Durchschnitt bei den Geburten liegt bei 1,53 Kindern pro Frau; Deutschland hat eine Geburtenrate von 1,34.

⁶⁷ In Frankreich und Finnland liegt die Quote weniger aus emanzipatorischen als aus ökonomischen Zwängen so hoch (vgl. Alix 2003, bzw. Matthies 2002).

pro Woche) - der Ausbau von außerschulischen Betreuungsangeboten vorangetrieben wurde, von denen nicht wenige anteilig von Eltern, Staat und Betrieben finanziert werden.

Man kann also zusammenfassen, dass die finnische „Drei-Viertel-Schule“ 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). Die französische Ganztagschule hat mehr gesellschaftspolitische als kognitive Funktionen (durchschnittliche Lernleistungen bei ebensolcher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Vollzeiterwerbsquote von Frauen, sehr hohe Geburtenrate). Und 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).

Informationslücken

Auf der adressatenbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations- und vielleicht sogar Forschungslücken auf: In Bezug auf die Rechtsansprüche auf Betreuungsleistungen bzw. das Prinzip der Freiwilligkeit zur Nutzung von Bildungsangeboten im Kontext ganztägiger Bildungsorganisationen bestehen noch Unklarheiten, vor allem im Falle der Niederlande. Generell müssen noch Studien zum individuellen Zeitbudget und zum jeweiligen Bedarf der Adressaten an zusätzlichen Betreuungs- und Bildungsarrangements hinzugezogen werden. Darüber hinaus scheint es eventuell noch ratsam, weitere Vergleichskriterien einzufügen, nämlich den Beitrag der Bildungseinrichtungen zur Integration von verschiedenen Ethnien zu nationalen Gesellschaften und die demokratischen Beteiligungsrechte für Adressat(inn)en innerhalb der einzelnen Bildungssysteme.⁶⁸

4. Zur disziplinär-theoretischen Fundierung der (ganztägigen) Bildungssysteme

Unter einem disziplinär-theoretischen Blickwinkel erscheint mir vor allem der **Formalstatus** der beteiligten Fachdisziplinen in den Wissenschaftssystemen, die verbreiteten - ggf. gemeinsamen - **Leitbegriffe** und der Grad der akademischen **Vernetzung** relevant.

Formalstatus

Der formale Status der an Lehre und Forschung zu den ganztägigen Bildungssystemen beteiligten wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen (z. B. Erziehungswissenschaft, Didaktik/Methodik, Schulpädagogik, Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Medizin, Psychologie etc.) ist nach **universitärem**, **fachhochschulischem** und **fachschulischem** Niveau zu unterscheiden sowie nach Forschung **außerhalb von Ausbildungsinstitutionen**.

In allen hier dargestellten Ländern ist die Lehre und Forschung zu den Unterrichtsfächern der Lehrer(innen) sämtlichst auf **universitärem** Niveau angesiedelt.

- In Frankreich ist die didaktisch-methodische Forschung und Lehre für den Vor-, Grund- und Sekundarschulbereich wie auch für das Bibliothekswesen an **Universitätsinstituten** angesiedelt. Die Disziplinen zur Forschung und Ausbildung des nicht-lehrenden Personals der französischen Ganztagschule (Sozialarbeit, Gesundheitswesen) sind - sofern überhaupt wissenschaftlich - an den **Fachhochschulen** angesiedelt.
- In Finnland sind die am Kindergarten-, Vorschul- und Schulwesen beteiligten Disziplinen an den **Universitäten** angesiedelt. Auch die Sozialarbeit ist universitär, im Unterschied zur Sozialverwaltung die fachhochschulisch ausgebildet wird.
- In den Niederlanden sind die Disziplinen der Erzieher, Sozialpädagogen und Grundschullehrer auf **Fachhochschulniveau** angesiedelt, die Disziplinen der Sekundarschullehrer hingegen in Fachbereichen, die den **Universitäten** angegliedert sind oder an gesonderten **Fachhochschulen** (pädagogischen Hochschulen).

Leitbegriffe

Die - als offen zu verstehende - Liste der (ggf. gemeinsamen) theoretischen Leitbegriffe der an den Bildungssystemen beteiligten Disziplinen und Theorien beinhaltet

⁶⁸ In Bezug auf die Niederlande merkt van de Ven (2002, S. 336) dazu an, dass die Elternvertreter meistens die wichtigste Rolle in den Vorständen der Schulträgervereine oder der -stiftungen spielen und dass es Beschwerdeausschüsse für alle Beteiligten an den Schulen gebe. In Bezug auf Finnland erwähnt Kansanen (2002, S. 151), dass es seit den Dezentralisierungen der 1990er Jahre auf Schulebene umfassende Diskussionen über die Ziele des Schulsystems und des Lehrplans unter Beteiligung von Eltern und Schülern gebe.

- in Frankreich den Begriff des „**Laizismus**“, also der strikten Trennung von Staat und Kirche und den Begriff der *Education Nationale*, also die Herstellung der Einheit der Nation im Geiste der Republik, was im Deutschen wohl als „**politische Sozialisation**“ bezeichnet würde.
- In Finnland fallen die Begriffe „**soziale Fürsorge**“ und „**Gesundheitserziehung**“ (insbesondere in Bezug auf das gemeinsame Mittagessen), und im Kontext des finnischen Modellprojekts zur Ganztagsbetreuung stehen die Begriffe „**Kinderschutz**“, „psychische Entwicklung“, „soziales Kapital“ und „soziale Fähigkeiten“ im Zentrum.
- Ebenso wie hier in MUKAVA, so wird auch in den niederländischen *brede scholen* die Schule als „**community center**“ begriffen. Darüber hinaus spielen die Begriffe „**Integration**“ von verschiedenen Ethnien eine Rolle wie auch die „**Vereinbarkeit von Familie und Beruf**“.

Vernetzung

Die Vernetzung der an den Bildungssystemen beteiligten wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen - konkretisiert möglicherweise in gemeinsamen **Forschungsprojekten, Publikationen** oder **Tagungen** - ist in den drei hier dargestellten Ländern bisher kaum erkennbar. Dieser Umstand spiegelt sich auch in der Quellenlage und dem Forschungsstand zu diesem Thema wieder.

- In Frankreich⁶⁹ und in Finnland gibt es Nähe zwischen der pädagogischen und der psychologischen Forschung (Chronobiologie; psycho-soziale Entwicklung), was auch zum finnischen Modellprojekt MUKAVA geführt hat.
- Die ansonsten recht vernetzungsfreundliche Situation in den Niederlanden ist geprägt von dem tiefen Graben zwischen den wissenschaftlichen (Fach-)Disziplinen, die für die *basis-scholen* bzw. die weiterführenden Schulen ausbilden, was die ohnehin getrennten pädagogischen Traditionen verstärkt (kind- vs. lehrstoff-orientiert) und die verschiedenen Organisationsformen und Professionalisierungsideologien prägt.

Informationslücken

Auf der disziplinär-theoretischen Vergleichsebene bestehen die größten Informationslücken. Hier muss u. a. noch der Formalstatus derjenigen wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen herausgefunden werden, die für das nicht-unterrichtende Personal in den Bildungssystemen verantwortlich sind. Die Liste der (gemeinsamen) Leitbegriffe kann eh nur als offen verstanden werden. Und hinsichtlich der Vernetzung der einzelnen Disziplinen können bisher kaum Aussagen gemacht werden.

Zusammenfassende Bewertung und Ausblick

Auf den vier hier zusammengestellten Vergleichsebenen: Organisation, Personal, Adressaten und Theorie, lässt sich über das französische, finnische und niederländische (ganztägige) Bildungssystem zusammenfassend sagen:

- Wir haben es mit überwiegend kommunalen Trägerschaften und nationalstaatlichen Finanzierungen zu tun, bei gleichzeitig signifikanten - in den letzten Jahren durch Dezentralisierungsbestrebungen ‚von oben‘⁷⁰ offensichtlich steigenden - Anteilen öffentlicher und privater Träger und Geldgeber.
Bei den Formen von Bildung überwiegt die formelle Schulausbildung, bei gleichzeitig signifikanten - ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden - Anteilen nicht-formeller Bildung, der zumeist schulunterstützende und -ergänzende Funktionen zugeschrieben werden, und kleineren Anteilen eigenständiger Sozialisationsfunktionen.
- Das Personal der Ganztageseinrichtungen setzt sich neben den Lehrer(innen) aus einer relativ großen - ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden - Anzahl nicht-unterrichtender Pädagog(inn)en zusammen, deren z. T. deutlich niedriger gestufte formale Ausbildungsgänge, zu einem steilen Gefälle in den Professionalisierungsgraden der Bereiche formeller und nicht-formeller Bildung führt.
- Aus Sicht der Adressaten fällt auf, dass die Kinder und Jugendlichen aus den drei Ländern deutlich unterschiedliche Zeitemfänge 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 Bil-

⁶⁹ Interessanterweise stützt sich Alix (2003) in seiner Fallstudie auf eine Schule in Marseille, die zu einem länderübergreifenden Forschungsnetzwerk zwischen dem Fachbereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Fachhochschule Frankfurt a. M., der *Université de la Méditerranée Aix-Marseille II* und dem DIPF gehört.

⁷⁰ Insbesondere in den Niederlanden, aber auch in den anderen beiden hier untersuchten Ländern, verschiebt sich die „Bildungspolitik (...) zunehmend vom Staat zur Gemeinde“ (van de Ven 2002, S. 343).

dungs- und Betreuungsleistungen offensichtlich wenig verbreitet sind, jedoch ihre frei gewählte und fakultative Nutzungen eine große Rolle spielt, zumal wenn der Bedarf daran durch die ‚Ganztagsysteme‘ selbst verursacht sind;

dass die allermeisten nicht-unterrichtlichen mit direkten oder indirekten finanziellen Beiträge der Adressaten verbunden sind;

und dass die Ganztagsystem hinsichtlich der Lernleistungen keinen Kausalzusammenhang erkennen lassen, wohl aber hinsichtlich Frauenerwerbsquote und Geburtenrate.

- Hinsichtlich der beteiligten (Teil-)Disziplinen ist zu sagen, dass sie in ihrem Formalstatus höchstens eine Stufe voneinander entfernt sind;
- dass die verwendeten Leitbegriffe aus dem großen Spektrum zwischen Sozialpolitik, -pädagogik, -medizin und -psychologie entnommen sind;
- und dass es wenig akademischen Vernetzungen gibt.

Die wesentliche Erkenntnis, die sich aus der vorliegenden Synopse ziehen lässt, besteht m. E. darin, dass - wie in Deutschland, so auch in anderen europäischen Ländern - ganztägige Bildungssysteme nur durch die Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Organisationen, Professionen und Disziplinen möglich sind. Anders gewendet: Es gibt kein Ganztagsystem, welches ausschließlich aus Schule besteht: Andere Organisationen (zumeist kommunal oder vereinsrechtlich gefasste⁷¹), anderes Personal (zumeist aus Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen) und andere wissenschaftliche Disziplinen (zumeist sozialarbeiterische, medizinische und psychologische) sind in jedem Fall konstitutiv.

Letztgenannte Entwicklung ist insofern als ambivalent zu bezeichnen, weil dies in den meisten Fällen Ausdruck einer Inkorporierung außerschulischer Kompetenzen in das jeweilige Schulsystem ist (vor allem in der französischen Ganztags*schule*, aber auch im finnischen Modellprojekt zur Ganztags*betreuung*) und nur zu einem geringeren Teil Ausdruck einer Integration von schulischer und außerschulischer Bildung (wie z. B. in den Ansätzen zu einer Ganztags*bildung* in den Niederlanden).

In der weiteren Beschäftigung mit diesem Thema wird zunächst die vorliegende Zusammenstellung um drei Länder (Japan, Italien, Russland) erweitert, um im darauf folgenden Schritt zu einer Typologie ganztägiger Bildungssysteme zu gelangen, die gesellschafts- und bildungstheoretisch einzurahmen sein wird.

Literatur

- Adick, Christel (2003): Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen, in: ZfE 2/03, S. 173-187.
- Alix, Christian (2003): Ganztagschule Frankreich – eine Fallstudie, in: Bildung PLUS: Online Bibliothek - http://bildungplus.forum-bildung.de/files/GTS_Fallstudie.pdf (abgerufen am 27.02.04).
- Allemann-Ghionda, Cristina (2003): Ganztagschule - ein Blick über den Tellerrand, in: Appel u. a. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach: Wochenschau, 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 und Basel: Beltz.
- Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (Koordination: DIPF) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, in: Bildung PLUS: Online Bibliothek - <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> (abgerufen am 27.02.04).
- Baacke, Dieter (1985): Einführung in die außerschulische Pädagogik (2., neu bearbeitete Auflage), Weinheim: Juventa, 1985.
- Bois-Reymond, Manuela du (2004): Die Beziehungen zwischen formeller und nicht-formeller Erziehung und Bildung in den Niederlanden, in: Otto/Coelen (Hg.), a. a. O.
- Brinkmann, Günter (1996): Niederlande, in: Anweiler, Oskar u. a., a. a. O., S. 124-142.
- Bundesjugendkuratorium (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, hrsg. v. Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg, Opladen; Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter (Bildungsreform Bd. 6), Berlin.
- Coelen, Thomas (2002a): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit, Frankfurt a. M.
- Coelen, Thomas (2002b): „Ganztagsbildung“ - Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen, in: neue praxis 1/02, S. 53-66.
- Coelen, Thomas (2003): Ganztagsbildung im internationalen Vergleich. Eine Forschungsskizze, in: Appel u. a. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach: Wochenschau, S. 217-226.
- Coelen, Thomas (2004a): Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot, in: Hartnuß/Maykus (Hg.): Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, S. 242-263 (i. D.).
- Coelen, Thomas (2004b): 'Full-time' education systems in knowledge-societies. International comparison of the cooperation between schools and out-of-school educational agencies, in: *education-line*: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003521.htm.

⁷¹ In Frankreich der *foyer socio-éducatif*, die *Union Nationale des Sports Scolaires et Universitaires* und die Kirchen, in Finnland die kommunalen Horte und Jugendzentren sowie die Freizeitvereine, in den Niederlanden ein buntes Spektrum zivil-gesellschaftlicher Institutionen.

- Döbert, Hans u. a. (2002) (Hg.): Die Schulsysteme Europas, Baltmannsweiler: Schneider.
- Epstein, Erwin H. (1997): Filtering Democracy through Schools. The Ignored Paradox of Compulsory Education, in: Kodron, Chr. a. a. O., S. 32-45. Esping-Andersen, Gøsta (1999): Social Foundations of Postindustrial Economics, Oxford: University Press.
- Europäische Kommission (1997) (Hg.): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union, Luxemburg.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Homfeldt, Hans Günther/Brandhorst, Katrin (2004): International vergleichende Soziale Arbeit. Sozialpolitik - Kooperation - Forschung, Baltmannsweiler: Schneider.
- Hörner, Wolfgang (1996): Frankreich, in: Anweiler u. a. (Hg.), a. a. O., S. 83-108.
- Hörner, Wolfgang (2002a): Die Schulsysteme Europas - zur Einführung, in: Döbert u. a. (2002), a. a. O., S. 1-7.
- Hörner, Wolfgang (2002b): Frankreich, in: Döbert u. a. (Hg.), a. a. O., S. 155-175.
- Hörner, Wolfgang (2004): Ganztagschule in Frankreich, in: Otto/Coelen (Hg.), a. a. O.
- Huxtable, Marion/Blyth, Eric (Ed.) (2002): School Social Work Worldwide, Washington DC: National Association of Social Workers Press.
- Kansanen, Pertti (2002): Finnland, in: Döbert u. a. (Hg.), S. 142-154.
- Klemm, Klaus (2003): Rahmendaten: Vergleichsländer und Deutschland, in: Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“, a. a. O., S. 80-94.
- Kodron, Christoph (1997) (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung - Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag, Köln: Böhlau.
- Matthies, Aila-Leena (2002): Finnisches Bildungssystem und Familienpolitik: ein „leuchtendes“ Beispiel?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 41/02, S. 38-45.
- Nieslony, Frank (1997): Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Sozialpädagogische Arbeit in Schulen des niederländischen Bildungssystems. Perspektiven für Deutschland?, Opladen: Leske + Budrich.
- Nieslony, Frank (1998): Schulbegleitung und Schulsozialarbeit in den Niederlanden, in: neue praxis 4/98, S. 350-362.
- Nóvoa, A. (1995): Modèles d'analyse en éducation compare, le champ et la carte, Les Sciences de l'éducation (2-3), S. 1-61.
- OECD (2003): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2003 (deutsche Übersetzung hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung), Berlin.
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.) (2004a): Grundbegriffe zur Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis, Wiesbaden: VS (i. D.).
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.) (2004b): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Bos u. a.) Münster: Waxmann.
- Overwien, Bernd (2004): Informelles Lernen, in: Otto/Coelen (Hg.) a. a. O.
- Pulkkinen, Lea/Pirttimaa, Raija (2004): Der „integrierte Schultag“ in Finnland, in: Otto/Coelen (Hg.), a. a. O.
- Rauschenbach, Thomas (2004): Einleitung, in: Rauschenbach/Otto: Bildung ist mehr als PISA, Wiesbaden: VS (i. D.).
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“, Frankfurt a. M.: DIPF, in: Bildung PLUS: Online Bibliothek - http://www.forumbildung.de/files/wirkung_gts.pdf (abgerufen am 27.02.04).
- Renz, Monika (2003): Ganztagschule im europäischen Ausland – eine Selbstverständlichkeit?, in: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe 1/03, S. 40-42.
- Richter, Helmut (1998): Sozialpädagogik - Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen - Institutionen - Perspektiven der Jugendbildung, Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Schriewer, Jürgen (2000): Stichwort: International vergleichende Erziehungswissenschaft, in: ZfE 4/00, S. 495-515.
- 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 a. M.), in: www.cahiers-pedagogiques.com/actu/fiches/testu.html (abgerufen am 27.02.04).
- Treptow, Rainer (2002): International Vergleichende Sozialpädagogik. Eine Aufgabenbestimmung zwischen den Projektkooperation und Grundlagenforschung, in: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 897-910.
- Ven, Bob van de (2002): Niederlande, in: Döbert u. a. (Hg.), a. a. O., S. 329-346.