

Dr. Thomas Coelen

Vertretung der Professur für Sozialpädagogik an der Universität Rostock

Leiter des Kommunalpädagogischen Instituts in Hamburg

## **Bildung und Ganzttag in Europa – sozialpädagogisch betrachtet**

Vortrag auf der Fachtagung

„Ganzttag und die europäische Bildungsdimension“ (25.10.2005)

vom Landesjugendamt Rheinland

### **1.1 Zur Struktur der (ganztägigen) Bildungssysteme**

Zunächst geht es um den *Ausbau* von ganztägigen Arrangements sowie um ihr Vorhandensein in den jeweiligen *Schulformen und Altersstufen*. Zusätzlich werden Erörterungen zu den *Rechtsgrundlagen* sowie zu *Funktionen bzw. Effekten* der Strukturen vorgenommen.

#### **Ausbau von Ganztagsformen**

Noch vor zehn Jahren schrieb EURYDICE<sup>1</sup> zum Thema ‚Außerunterrichtliche Betreuungsangebote‘:

*Bedingt durch die stetig wachsende Zahl der Familien, in denen beide Elternteile berufstätig sind, fällt der Primarschule immer mehr die Aufgabe der außerunterrichtlichen Betreuung und Beaufsichtigung der Kinder zu. Die Angaben zu den Schulöffnungszeiten und den bestehenden Betreuungseinrichtungen in den einzelnen Mitgliedstaaten lassen in diesem Bereich sehr unterschiedliche Regelungen erkennen. Zunächst ist festzustellen, daß es auf diesem Gebiet nur sehr wenige gesetzliche Bestimmungen gibt, und daß derartige Betreuungsangebote meist der Initiative der einzelnen Schule überlassen sind. Infolgedessen können die Angebote selbst innerhalb ein und desselben Landes sehr unterschiedlich sein.*

*In den meisten Mitgliedstaaten öffnen die Schulen ihre Tore erst kurz vor Unterrichtsbeginn. In einigen Mitgliedstaaten (Belgien, Dänemark, Griechenland und in manchen Schulen in Deutschland) und in Island finden die Kinder bereits mehr als eine halbe Stunde vor Unterrichtsbeginn Einlaß.*

*In mehreren Ländern bestehen nach Unterrichtsende Betreuungsmöglichkeiten innerhalb der Schule, d.h. die Kinder können im Anschluß an den Unterricht in ihrer Schule Beaufsichtigungs- bzw. Betreuungsangebote oder die Hausaufgabenhilfe nutzen. In Spanien, Irland, Luxemburg, Portugal und Schottland sind solche Angebote allerdings die Ausnahme.*

Inzwischen hat sich - nicht nur in Deutschland - in dieser Hinsicht einiges getan. Dennoch ist in der Überschrift zu diesem Kapitel die Bezeichnung „ganztägig“ in Klammern gesetzt, da von den analysierten Ländern – entgegen der weit verbreiteten Meinung – auch heute allein **Frankreich** über ein flächendeckendes, gebundenes Ganztagschulsystem verfügt:

**Finnland** hat - bis auf das von Pulkkinen/Pirttimaa (2005) beschriebene Modellprojekt an vier finnischen Grundschulen - lediglich „Drei-Viertel-Schulen“ (Matthies 2002: 39), d.h. Vormittagsunterricht (inklusive Förderung) mit anschließendem Mittagessen.

---

1 Vgl. [www.eurydice.org/Documents/Time1/de/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Time1/de/FrameSet.htm)

In den **Niederlanden** hat die Zahl der durchgängig ganztägigen Bildungsangebote - zumeist in Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Anbietern - erst in den letzten Jahren auf ca. ein Drittel aller Grundschulen zugenommen.

In **Italien** bestehen, mit sehr großen regionalen Unterschieden, Halbtags- und Ganztagschulen bzw. -betreuungsformen nebeneinander, so dass nur ein Fünftel der fünfjährigen Grundschulen des Landes ganztägig organisiert ist (das betrifft 22 % der italienischen Schüler).

### **Schulformen und Altersstufen**

In den **Niederlanden** (wie auch in Deutschland und Österreich) erhalten alle Schüler im Sekundarbereich I eine allgemeinbildende Schulbildung, in den ersten Jahren auf der Grundlage schulformübergreifender Curricula im Rahmen der *basisvorming* (vergleichbar der Orientierungsstufe in einigen deutschen Bundesländern).

In **Frankreich** und **Italien** (wie auch in Griechenland) bestehen eigene Schulformen für die beiden Stufen der Sekundarbildung. Beim Sekundarbereich I handelt es sich um eine Gesamtschule – das *collège* bzw. die *scuola media* – in der alle Schüler nach demselben Curriculum unterrichtet werden (Im Sekundarbereich II werden dann unterschiedliche Bildungsgänge angeboten; die Schüler treffen die Wahl der Schule entsprechend dem gewünschten Bildungsgang).

In **Finnland** (wie auch in Dänemark, Schweden, Island, Norwegen und Portugal) bezieht sich der Begriff Sekundarbildung nur auf denjenigen Sektor des Schulwesens, der in anderen Staaten als Sekundarbereich II angesehen wird, eine Unterstufe des Sekundarbereichs gibt es nicht. Die Grundbildung wird in einer einheitlichen Pflichtschule vermittelt (deren letzter Abschnitt als äquivalent zu Sek. I betrachtet werden kann).<sup>2</sup>

Anders ausgedrückt: Die hier untersuchten Länder haben - wie weltweit fast alle Nationen - Gesamtschulsysteme.<sup>3</sup>

**Frankreich**, inklusive Vorschule, für alle 4-16jährigen;

**Finnland** für alle 7-12jährigen (Grundschule) und 13-16jährigen (Grundbildung).

---

2 In einer weiteren Gruppe von Staaten (Belgien, Spanien, Irland, England und Wales) besteht die Zielsetzung ebenfalls darin, allen Schülern im Sekundarbereich I eine gemeinsame Grundbildung zu vermitteln. Schüler, die nach Abschluss des Sekundarbereichs I eine Berufsausbildung beginnen wollen, müssen teilweise die Schulform wechseln (siehe zu diesem Strukturvergleich [www.eurydice.org/Documents/second/de/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Documents/second/de/FrameSet.htm)).

3 Siehe Döbert u. a. (2002).

In **Italien** werden die 14jährigen nach der zwei- oder dreijährigen gemeinsamen Sekundarstufe I auf verschiedene Ausbildungsgänge aufgeteilt.

Die **Niederlande** sind (mit Belgien) das einzige fremdsprachige Land in Europa, das keine durchgängige Gesamtschule mehr hat, wenngleich dort vor der Differenzierung im Anschluss an die Grundschule im Alter von zwölf Jahren immerhin eine 7-8jährige gemeinsame Schulzeit vorausgegangen ist - also eine doppelt so lange, wie für die Schüler des gegliederten deutschen und des österreichischen Schulsystems.

Trotz des weitgehenden Verzichts auf ‚äußere Differenzierungen‘ gibt es in den meisten Ländern funktionale Äquivalente zu einem gegliederten Schulsystem, so z. B. Kurssysteme, an die Fremdsprachenwahl gekoppelte *tracks* oder sozial homogene Wohnviertel und ergo Schülerschaften (so dass die Struktur des deutschen Schulsystems wahrscheinlich die Streubreite der Lernleistungen und ihre enge Korrelation zum Herkunftsmilieu, nicht aber ihre Durchschnittswerte verursacht. Vgl. dazu Schümer 2004).

## Rechtsgrundlagen

Strukturelevant für die ganztägigen Bildungssysteme sind selbstverständlich nicht zuletzt deren rechtlichen Grundlagen. Hier wird nach *Pflicht*, *Freiwilligkeit*, *Rechtsanspruch* und *Bedarf* unterschieden. Zunächst ist grundlegend festzuhalten, dass fast alle – nicht nur die hier in Rede stehenden Länder – eine *Schulpflicht* kennen:<sup>4</sup>

- In **Frankreich** und den **Niederlanden** beginnt sie mit sechs Jahren (aber fast alle Drei- bis Fünfjährigen gehen bereits zur *école maternelle* bzw. fast alle Vier- bis Fünfjährigen in die *basisschool*), so auch in **Italien**.
- In **Finnland** beginnt die Schulpflicht mit sieben (ein Drittel der finnischen Fünfjährigen und drei Viertel der Sechsjährigen gehen aber bereits in die fakultative Vorschule<sup>5</sup>).

Die Schulpflicht endet in **Finnland**, **Frankreich**, neuerdings auch in **Italien** und den **Niederlanden** mit 16 (wobei es dort noch bis zum 18. Lebensjahr eine ‚partielle Lehrpflicht‘ gibt).

Zudem ist wichtig – vor allem für den Grad der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (s. u.) –, inwiefern *Rechtsansprüche* auf Betreuungsleistungen bestehen:

---

4 Zur weltweiten Schul(pflicht)entwicklung, die vielfach als Grundrecht aufgefasst wird, siehe Adick (2003) sowie kritisch, mit Blick auf die Demokratisierungspotentiale am Beispiel Osteuropas, Epstein (1997).

5 Kansanen (2002: 147) erwähnt, dass es den finnischen Schülern „freigestellt“ sei, in welcher Weise sie die im Lehrplan aufgeführten erforderlichen Fähigkeiten erwerben; dennoch würden praktisch fast alle die neunjährige Gesamtschule besuchen. Es wäre zu überprüfen, inwiefern man im Falle Finnlands von einer Schulpflicht sprechen kann.

- In **Finnland** – einem Land mit einer der höchsten Frauenerwerbsquoten weltweit – bezieht sich das Recht eines jeden Kindes auf Tagesbetreuung beispielsweise nur auf Kleinkinder und endet mit dem Eintritt in die Schule.
- In **Frankreich** erstreckt sich der ‚Anspruch‘ (in Form der Schulpflicht) auf die schulisch organisierten Zeiten.

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

- Beispielsweise weist die **niederländische** Oberstufe (*het Studiehuis*) innerhalb der verpflichtenden Schulorganisation Elemente von didaktischer Freiwilligkeit auf.<sup>6</sup> Auch die Gestaltung der Mittagszeit unterliegt in den Niederlanden – rechtlich betrachtet – der Freiwilligkeit, wenngleich hier – qualitativ gesehen – kaum von einer freien Gestaltbarkeit gesprochen werden kann.
- In **Frankreich** ist der Besuch der Vorschule (*école maternelle*) freiwillig und die Angebote im (nach)mittäglichen *foyer éducatif* (s. u.) fakultativ wählbar.
- In **Finnland** ist 20% der Unterrichtszeit optionalen Angeboten vorbehalten, und der Besuch der Horte und Jugendzentren ist freiwillig (genauso wie selbstverständlich überall die Mitgliedschaft in Vereinen).
- In den **italienischen** Ganztagschulen gilt die Anmeldung zur Nachmittagsbetreuung jeweils für ein Jahr als obligatorisch.

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

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

## **Funktionen und Effekte**

Die genannten Strukturen der verschiedenen ganztägigen Bildungssysteme erfüllen ein breites Spektrum von bildungs- und gesellschaftspolitisch relevanten Funktionen und Effekten, aus dem hier lediglich diejenigen beiden herausgehoben werden, die für die Begründung des Bundesinvestitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ zentral sind: der Einfluss

---

6 Beispielsweise können in der 3. Stunde eines jeden Schultages die Schüler zu einem Lehrer ihrer Wahl gehen und bei ihm lernen und Fragen stellen (vgl. van den Ven 2002: 342).

auf die *Lernleistungen* (auch in ihrer Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Status der Eltern) und auf die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*.<sup>7</sup>

### **in Bezug auf Lernleistungen**

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

Die Schüler des **französischen** Ganztagschulsystems haben in PISA 2000 eine ‚Lesekompetenz‘ sowie eine ‚mathematische‘ und eine ‚naturwissenschaftliche Grundbildung‘ gezeigt, die jeweils etwas über dem OECD-Durchschnitt lag (14., 10. bzw. 12. von 31 Rängen). Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler ist in Frankreich mittelstark ausgeprägt (die Steigung des sozialen Gradienten steht an 15. Stelle der 32 Teilnehmerstaaten).

Die **finnischen** Schüler haben in Bezug auf die Lesekompetenz die besten Werte in PISA erzielt und in mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Grundbildung den vierten bzw. dritten Platz belegt. Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler ist in Finnland sehr schwach (viertgeringste Steigung des sozialen Gradienten unter 32 Teilnehmerstaaten).

Die **italienischen** Schüler haben in Bezug auf ihre Lesekompetenz ähnliche Werte wie die deutschen und in mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Grundbildung deutlich schlechtere Plätze belegt. Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler ist in Italien aber schwach (zehntgeringste Steigung des sozialen Gradienten unter 32 Teilnehmerstaaten).

Im Falle der **Niederlande** konnten die Lernleistungen in PISA 2000 nicht ausgewertet werden, weil das Land eine zu niedrige Beteiligungsquote aufwies, es war aber „bei früheren Leistungsstudien ausgesprochen erfolgreich“ (AgiV 2004: 16). Ausgewertet wurde jedoch die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der

---

7 Zu weiteren Effekten von Ganztagsystemen siehe Radisch/Klieme (2003: 16f.): Die Autoren kommen in ihrem ausführlichen Literaturbericht insgesamt zu einer sehr zurückhaltenden Einschätzung über etwaige, direkt auf die Ganztägigkeit zurückführbare Wirkungen. Über andere mögliche Funktionen von (ganztägigen) Bildungssystemen, wie beispielsweise ihr Anteil an der politischen Sozialisation oder der interkulturellen Integration, lässt sich beim gegenwärtigen Forschungsstand allenfalls mutmaßen. Diesbezügliche international vergleichende und gesellschaftstheoretische Vorüberlegungen, insbesondere zum Verhältnis zwischen privaten Werten und öffentlichen Tugenden, waren schon 1968 bei Dahrendorf (357ff.) zu finden.

15-jährigen Schüler: Sie ist in den Niederlanden, wie in Frankreich, durchschnittlich (die Steigung des sozialen Gradienten belegte den 18. Rang unter 32 Teilnehmerstaaten).<sup>8</sup>

### **in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf**

Die andere hier ausgewählte Funktion von ganztägigen Bildungssystemen, nämlich die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* lässt sich – selbstverständlich nicht ausschließlich – anhand der Frauenerwerbsquote<sup>9</sup> und der Geburtenrate<sup>10</sup> operationalisieren. Dabei können von den hier vertretenen Ländern Finnland, Niederlande und Frankreich/Italien als Beispiele dreier verschiedener Typen patriarchalischer Wohlfahrtsstaaten betrachtet werden (vgl. Schunter-Kleemann 1992: 145ff.): Während **Finnland** zu den Ländern „mit Ansätzen zu egalitären Arbeits- und Sozialstrukturen“ gehört, fallen die **Niederlande** (wie auch Deutschland) in die Kategorie des „ehebezogenen Patriarchalismus“ und **Frankreich** wie auch **Italien** in die Gruppe des „familienbezogenen Patriarchalismus“. In den Ländern des zweiten Typs ist die Möglichkeit einer eigenständigen Existenzsicherung von Frauen bzw.

---

8 In PISA 2000 werden die Lernergebnisse auch in knapper Form mit den Unterrichtsvolumina in Beziehung gesetzt: „Deutschland liegt mit einem Mittelwert von 909 Stunden pro Schuljahr um 42 Stunden unter dem OECD-Durchschnitt, das entspricht – bei rund 30 Stunden à 45 Minuten pro Woche – einem Minus von knapp zwei Wochen Unterricht im Schuljahr“ (ebd.: 416). Wenn man zwei Länder mit Extremwerten bei den Unterrichtsstunden gegenüberstellt, beispielsweise Island (840 Stunden) und Österreich (1.130 Stunden), macht ihr Unterschied, auf deutsche Verhältnisse übertragen, eine Differenz von zwölf Wochen Unterricht! Addiert man diese Differenzen über alle Schuljahre, „kommt man auf Differenzen von zweieinhalb bis drei Schuljahren“ (ebd.: 418). Dass die Schülerleistungen in den genannten Beispielländern nicht deutlich voneinander abweichen – sie liegen in der Lesekompetenz und in der mathematischen Grundbildung jeweils nur zwei Ränge auseinander –, „bestätigt erneut, dass die nominelle Unterrichtszeit wenig Erklärungskraft besitzt, solange die Stundentafeln, die Zeitnutzung und andere Kontextfaktoren außer Acht bleiben“ (ebd.). Während die ersten beiden Kontextfaktoren, die PISA zufolge erwogen werden müssten, didaktisch-methodische Rahmenentscheidungen und die Unterrichtsentwicklung betreffen, lässt sich für den hier verfolgten Zusammenhang des Zusammenspiels von unterrichtlich und außerunterrichtlich vermittelter Bildung aus Adressatenperspektive als Teilergebnis festhalten, dass mehr Unterricht – offenbar gleich welcher Form – nicht höhere Lernleistungen bringt, sondern dass die Ursachen eher im nicht-formellen und informellen Bildungsbereich zu suchen sind, der sich aber per definitionem nicht für bessere Lernleistungen operationalisieren lässt. Vgl. auch Radisch/Klieme (2003: 16f.).

9 Die Frauenerwerbsquote liegt europaweit bei 67 % der 25–50-jährigen (33 Stunden pro Woche) und in Deutschland bei 72 % der 25–50-jährigen (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](http://www.eurofond.ie/publications/files/EF0158DE.pdf) (abgerufen am 8.3.04).

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

Müttern am stärksten eingeschränkt: Diese Wohlfahrtsstaaten honorieren eher Wege aus dem Arbeitsmarkt heraus, Frauenarbeit gilt als Zuarbeit.<sup>11</sup> Die vier genannten europäischen Länder sind im Folgenden anhand dieser Typologie gruppiert:

In **Frankreich** gewährleistet der Staat – quasi als Nebeneffekt der ursprünglich beabsichtigten politischen Sozialisationsfunktion von Betreuung und Unterricht – einen zeitlichen Rahmen, auf den sich die Familien verlassen können. Zusätzlich übernimmt der französische Staat in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes den Großteil der Sozialabgaben für eine angestellte Kinderbetreuungsperson, wenn beide Eltern berufstätig sind. Nicht zuletzt deshalb wird dort die (Vollzeit)Berufstätigkeit von Müttern als völlig normal angesehen und führt zu einer entsprechend *hohen Erwerbsquote von Frauen*: 70% der 25–50-Jährigen arbeiten durchschnittlich 33 Stunden pro Woche.<sup>12</sup> Nur ein Viertel der Mütter arbeiten in Teilzeit (in Westdeutschland: 60%). Während in Deutschland 65% der jungen Mütter ihre Berufstätigkeit unterbrechen, tun dies in Frankreich nur 41%.<sup>13</sup> Frankreich weist auch die geringste Lohndiskrepanz zwischen den Geschlechtern unter den Staaten der europäischen Gemeinschaft auf. Ein weiterer Effekt des Ganztagsystems könnte möglicherweise die mit 1,89 Kindern pro Frau dritthöchste *Geburtenrate* unter den EU-Ländern sein.<sup>14</sup>

In **Finnland** besteht traditionell eine hohe Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die zu einer der höchsten *Frauenerwerbsquoten* europaweit geführt hat (77%, bei durchschnittlich 37

---

11 Zu diesem Komplex siehe insgesamt den eindrucksvollen europäischen Vergleich von „Politiken der Mütterlichkeit“ bei Vinken (2002: 38ff.). Die Autorin dekonstruiert den wirkmächtigen Mythos des Mutterbildes in Deutschland. Denn in kaum einem anderen europäischen Land ist die Situation einer Frau, die Kinder und Karriere will, so ausweglos wie hier. Der Mythos der behütenden Kleinfamilie, die von der Mutter gegen die kalte Außenwelt zusammengehalten wird, wirke vom Protestantismus über den Nationalsozialismus bis in die Gegenwart. Ihre politische Forderung läuft auf – in Frankreich – Selbstverständliches hinaus, „nämlich ganztägige Kleinkinderbetreuung ab dem dritten Monat, Ganztagskindergärten und Ganztagschulen“ (ebd.: 67).

12 Ende der 1980er-Jahre arbeiteten 56 % der französischen Mütter von unter 10-Jährigen, in Deutschland 38 % (vgl. Moss 1990: 7).

13 Analog zu Matthies (2002: 41) in Bezug auf Finnland, ist Alix (2003) der Ansicht, dass in Frankreich die Frauenerwerbsquote weniger aus emanzipatorischen denn aus ökonomischen Zwängen so hoch liegt, was zutreffen mag, aber – wie Vinken (2002: 38ff.) am Beispiel der Kritik des BMFSFJ an der Familienpolitik der DDR vor Augen führt – entlarvt, dass hinter diesem Hinweis der Mythos der ‚eigentlichen‘ Berufung der Frau zur heimischen Mutter wirkt – wenn nur die ökonomischen Zwänge nicht wären ...

14 Im starken Kontrast dazu steht Italien mit nur 1,23 Kindern pro Frau und einer deutlich geringeren Frauenerwerbsquote als in Frankreich: 42 % der Mütter von unter 10-Jährigen (vgl. Moss 1990: 7). Schmidt (1994: 76) merkt zudem an, dass unter den Elternmotiven für die Anmeldung von Kindern an Ganztagschulen sozialkompensatorische Motive vor der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und erzieherisch-didaktischen Überlegungen rangieren.

Stunden pro Woche). Die *Geburtenrate* liegt bei 1,73 Kindern pro Frau. Fast die Hälfte der unter siebenjährigen Kinder und 17% der unter Dreijährigen werden in Finnland in den kommunalen Kindertagesstätten betreut, zwei Drittel der Vorschulkinder verbringen dort mehr als 40 Stunden pro Woche.<sup>15</sup>

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

Man kann also die beiden hier ausgewählten Perspektiven auf die Funktionen bzw. Effekte der (ganztägigen) Bildungssysteme für die Adressaten so 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). Das **niederländische** Bildungssystem verbindet gute kognitive Funktionen mit mittelstark ausgeprägten gesellschaftspolitischen Funktionen (gute Lernleistungen bei durchschnittlicher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Teilzeiterwerbsquote von Frauen, hohe Geburtenrate). Und die **französische** Ganztagschule hat mehr gesellschaftspolitische als kognitive Effekte (durchschnittliche Lernleistungen bei ebensolcher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Vollzeiterwerbsquote von Frauen, sehr hohe Geburtenrate).<sup>16</sup>

## Informationslücken

Auf der trukurbezogenen Vergleichsebene fallen u. a. folgende Informations-, vielleicht sogar Forschungslücken auf:

---

15 Zur ausgeprägten „dual socialisation“ zwischen Familien und Betreuungseinrichtungen in den nordischen Ländern siehe Dencik (1995).

16 Selbstverständlich kommen die genannten Effekte durch vielfältige Ursachen zustande und lassen sich nicht monokausal auf die Struktur der Ganztagsysteme zurückführen.

In Bezug auf die Rechtsansprüche auf Betreuungsleistungen bzw. das Prinzip der Freiwilligkeit zur Nutzung von Bildungsangeboten im Kontext ganztägiger Bildungsorganisationen bestehen noch Unklarheiten.

Darüber hinaus wären die Effekte der Bildungseinrichtungen zur Integration verschiedener Ethnien zu nationalen Gesellschaften zu untersuchen.

Unübersichtlich blieben bisher auch die demokratischen Beteiligungsrechte für Schüler/Kinder bzw. Eltern innerhalb der einzelnen Bildungssysteme und der Einfluss dieser Partizipation auf die politische Sozialisation.<sup>17</sup>

---

17 Zu Mitwirkungsformen in den Bildungssystemen der EU siehe überblicksartig Eurydice (1996).

## 1.2 Zur Organisation der (ganztägigen) Bildungssysteme

Unter organisatorischen Gesichtspunkten sind vor allem die *Öffnungszeiten* und das Verhältnis von *unterrichtlichen und außerunterrichtlichen settings* im Tagesablauf sowie die *Förder- und Freizeitangebote* relevant.

### Zeiten

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

Nach Zahlen aus einem Zeitraum um 1990 über die *Zeit in der Schule* und die *schulbezogene Zeit während des Gesamtdurchlaufs durch das allgemein bildende Pflichtschulwesen* (vgl. Döbrich/Huck 1994: 30f.) zeigt sich: In Bezug auf drei der hier untersuchten Länder – Finnland wurde nicht erfasst – hatten die **Niederländer** am meisten Unterrichtszeit (10.500 Zeitstunden) und verbrachten auch die meiste Zeit *in* der Schule (weitere 1.000 Stunden); die **Italiener** verbrachten mit nur 300 Stunden die bei weitem geringste außerunterrichtliche Zeit *in* der Schule. Die Daten für **Frankreich** lauteten: 8.200/2.300/2.100.<sup>18</sup> In einer weiteren Tabelle derselben Autoren (ebd.: 32) wird deutlich, dass die Zeiten für außerunterrichtliche Angebote, Betreuungen und Pausen in **Frankreich** (25%) die vergleichsweise größten Anteile an der gesamten ‚Zeit für Schule‘ aufwiesen, während sie in den **Niederlanden** bei 12% und in **Italien** bei nur 2% lagen.<sup>19</sup>

---

18 Döbrich/Huck (1994: 25) bieten auch eine Übersicht nach Wochen im allgemein bildenden Pflichtschulwesen (das außer im Fall der Niederlande jeweils neun Jahre dauert): Italien 305 Schulwochen, Frankreich 320 und die Niederlande (in elf Schuljahren) 420. Zum Vergleich: Je nach Bundesland lagen die Werte für Deutschland zwischen 340 und 350 Schulwochen.

19 Die durchschnittliche tägliche Gesamtanspruchnahme durch die Schule lag in Frankreich bei 8,3 Stunden und in den Niederlanden bei 6,8 Stunden. Obwohl Döbrich/Huck keine Angaben machen, ob sich diese Durchschnittszahlen auf alle Tage im Durchlauf durch das gesamte Pflichtschulwesen beziehen oder nur auf die Schultage, ist letztere Bezugsgröße anzunehmen.

1995 machte EURYDICE zu den Schulöffnungszeiten (im Primarbereich) noch sehr wagen Angaben:

**Frankreich:** „In der Zuständigkeit der Gemeinden (communes).“

**Finnland:** „Je nach Schule unterschiedlich, in der Regel entsprechen die Öffnungszeiten der Schulen den Unterrichtszeiten.“

**Niederlande:** „Die Öffnungszeiten werden von den Schulträgern festgelegt und variieren je nach Schule. Auf Wunsch der Eltern muß die zuständige Stelle den Schülern die Möglichkeit bieten, die Mittagspause in der Schule verbringen zu können.“<sup>20</sup>

**Italien:** „Öffnung 10 Minuten vor Unterrichtsbeginn. An manchen Schulen kann unter der Verantwortung der lokalen Behörden eine außerschulische Betreuung organisiert werden.“

Die Anzahl der staatlich festgelegten Unterrichtstage pro Jahr variierte Mitte der 1990er Jahre nicht nur enorm, sondern war auch deshalb nicht aussagekräftig, weil sie sowohl auf den Ganztags- als auch auf den Halbtagsunterricht bezogen waren, und es auch innerhalb der einzelnen Mitgliedstaaten Abweichungen gab.

Deshalb ist ein Blick auf den Ablauf typischer Schulwoche sinnvoller.

Zunächst allgemein gesprochen: Verbreitet ist die 5-Tage-Woche, nur in **Italien** (und Luxemburg) wurde die 6-Tage-Woche beibehalten. Die Anzahl der Schulstunden kann in einigen Staaten von einem Tag zum anderen unterschiedlich sein. So sind z. B. die Schulen in **Frankreich** und in den Niederlanden (auch in Belgien) am Mittwochnachmittag geschlossen. In den meisten Staaten beginnt der Schultag, der auch eine Mittagspause umfasst, um 8.30 Uhr und endet nicht vor 16 oder 17 Uhr. Fast überall wurde die wöchentliche Unterrichtszeit in Form einer Mindeststundenzahl (in der Sekundarstufe I) vorgegeben.<sup>21</sup>

**Frankreich:** 25,5-30 Wochenstunden à 55 Minuten bzw. 180 Unterrichtstage;

**Finnland:** ca. 30 Wochenstunden à 45 Minuten<sup>22</sup> bzw. 190 Unterrichtstage;

**Niederlande:** 32 Wochenstunden à 50 Minuten bzw. 200 Unterrichtstage;

**Italien:** 30(-40<sup>23</sup>) à 60 Minuten<sup>24</sup> bzw. 200 Unterrichtstage.

Wenn man vergleichend aktuellere Zahlen über die *insgesamt vorgesehene Anzahl an Unterrichtsstunden für die Altersspanne von 7 bis 14 Jahren* in den Blick nimmt (vgl. OECD

---

20 „Die tägliche Unterrichtszeit beträgt höchstens 5 Stunden und 30 Minuten. Im Primarbereich gelten folgende Unterrichtszeiten: 8.30 bis 15.00 bzw. 15.30 Uhr mit einer Mittagspause von durchschnittlich 1 bis 1 ½ Stunden. Der Mittwochnachmittag ist in der Regel unterrichtsfrei.“

21 Zum Vergleich: An deutschen Schulen gibt es 28-34 Wochenstunden à 45 Minuten bzw. 188 bis 208 Unterrichtstage pro Jahr.

22 Die Unterrichtsstunde entspricht einer vollen Stunde, wobei jedoch effektiv nur 45 Minuten dem eigentlichen Unterricht gewidmet werden.

23 Im Rahmen des ‚erweiterten Schultags‘ (*tempo prolungato*)

24 Es werden täglich 20 Minuten für das Wechseln des Klassenraums abgezogen.

2003)<sup>25</sup>, wird deutlich, dass aus allen OECD-Staaten die **finnischen** Schüler mit ca. 5.500 Stunden am wenigsten Zeit in der Schule verbringen, während die **französischen** mit ca. 7.300 Stunden im oberen Drittel liegt. Die **Niederlande** sind in dieser Teilstatistik leider nicht aufgeführt, dürften aber, anderen Angaben in demselben Bericht zufolge (ebd.: 362), – zusammen mit **Italien** – die höchsten Werte aufweisen (ca. 8.000 Stunden).

Auf einzelne Schuljahre heruntergebrochen schwanken die Angaben zu *schulisch verbrachten Stunden pro Jahr* stark (umgerechnet auf Zeitstunden):<sup>26</sup>

- für **Frankreich** zwischen 928 (Klemm 2003), 936 (AgiV 2003) und 1.022 (PISA 2001) Jahresstunden;
- für **Finnland** zwischen 751 (Klemm), 855 (PISA) und 940 (AgiV);
- für die **Niederlande** zwischen 1.029 (PISA), 1.033 (Klemm) und 1.067 (AgiV).
- Die Angaben für **Italien** können lediglich der PISA-Studie entnommen werden: 1.030 Stunden.

Aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen ist zudem relevant, wie viel Zeit sie für *weitere schulbezogene Aktivitäten* aufwenden müssen (d.h. für Hausaufgaben, Ergänzungs- und Nachhilfeunterricht).<sup>27</sup> Nach den Angaben von PISA 2000 (2001: 417) ist der Anteil:

- in **Finnland** sehr niedrig (0,5 % der Schüler haben Ergänzungs- und 1,9 % Nachhilfeunterricht);
- in **Frankreich** deutlich höher (8,6 % haben Ergänzungsunterricht und 10,9 % Nachhilfe);
- in den **Niederlanden** im mittleren Bereich (5,4 % der Schüler haben Nachhilfe; zum Ergänzungsunterricht liegen keine Angaben vor);
- in **Italien** insgesamt im mittleren Bereich (wobei der Zeitaufwand für Hausaufgaben als ‚groß‘ angegeben wird, hingegen der Anteil der Schüler mit Ergänzungsunterricht ‚extrem niedrig‘ bei 0,6 % und derjenigen mit Nachhilfeunterricht durchschnittlich bei 11,1 % liegt);

---

25 Zum Vergleich: Der OECD-Durchschnitt liegt bei ca. 6.900, Deutschlands Halbtagschulsystem umfasst ca. 6.200 Unterrichtsstunden.

26 Zum Vergleich: Nach Angaben der von PISA 2000 verbringen Schüler der Sekundarstufe I in Deutschland insgesamt 705 Zeitstunden pro Jahr in der Schule, nach Angaben von Klemm (2003: 87) sind es 850 Unterrichtsstunden à 45 Minuten.

27 Individuelle Zeitbudgetstudien zu diesem Thema liegen bisher nicht vor; die folgenden Prozentangaben geben lediglich die Prozentanteile der Gesamtschülerschaft wieder, die das jeweilige Angebot nutzen. Zum Vergleich: In Deutschland haben 3,0 % der Schüler Ergänzungsunterricht und 14,1 % Nachhilfe.

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

Aus den Zahlen zu den schulisch verbrachten Stunden ist jedoch nur schwer ersichtlich, wie sich die Verteilung zwischen *unterrichtlichen* und *außerunterrichtlichen* Zeiten im Tagesverlauf darstellt.<sup>28</sup> Zudem wird nicht klar, inwiefern in die o.g. Berechnungen Zeiten außerschulischer, aber *schulbezogener Bildungsangebote* (z.B. von Vereinen, Verbänden, Kirchen o. Ä.) eingeflossen sind.

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

In **Frankreich** haben die Kinder und Jugendlichen präzise betrachtet neun oder zehn halbe Tage Unterricht (und zwar montags, dienstags, donnerstags und freitags jeweils vormittags und nachmittags sowie sonnabends vormittags und im Sekundarbereich auch mittwochs vormittags); für 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 Sonnabend Vormittag und die Sommerferien an den Arbeitsrhythmus der meisten Eltern angepasst; in der Grundschule gibt es 26 Unterrichtsstunden, im Sekundarbereich bis zu 32 (jeweils à 55 Minuten); die Mehrheit der Schüler nimmt am kostengünstigen Mittagessen in der beaufsichtigten zweistündigen *Mittagspause* von 12 bis 14 Uhr teil. Problematisch sind der Wochenrhythmus, durch den zwei ‚Paukblöcke‘ à zwei Tagen entstehen, und der aufgrund der langen Sommerferien zerrissene Jahresrhythmus.<sup>29</sup> Zudem sähen die allermeisten französischen Eltern ihre Kinder lieber über das ganze Wochenende bzw. in verkürzten Sommerferien zu Hause und stattdessen auch mittwochs (nachmittags) in der Schule.<sup>30</sup>

---

28 Beispielsweise ist im OECD-Bericht (2003: 354) offen gelassen, was sich unter den Kategorien „Nicht-Pflichtteil des Lehrplans“, „Praktische und berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse“ und „Sonstiges“ verbirgt, die zusammen 7–8 % der „vorgesehenen Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen“ ausmachen.

29 Zur intensiven wissenschaftlichen Kritik an den „rythmes scolaires“ siehe Testu (2003) und Hústi (zit. in: Alix 2003: 26ff.).

30 Vgl. die Elternbefragung, die Alix (2003: 24f.) in seiner Fallstudie anführt. Dennoch steht die „externe Zeitstruktur“, also die Ganztagsform der französischen Schule als solche, nicht in Frage, wohl aber die „interne Zeitstruktur“, also die Gestaltung des Schultages.

In **Finnland** beginnt der *Unterricht* typischerweise zwischen 8 und 9 Uhr; pro Tag dürfen ab Klasse 3 höchstens sieben Stunden Unterricht (à 40 Minuten) stattfinden, 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, bei gewählter vor- und nachschulischer *Betreuungsmöglichkeit* im Hort o.Ä. auf 8 bis 16 Uhr. Für den Nachmittag gibt es weitere Betreuungslösungen durch die Adressaten: Verkürzung oder Pause der *elterlichen* Arbeitszeit (gesetzlich ermöglichte 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* aus Unterricht und andere Aktivitäten, die über Vor- und Nachmittage verteilt sind, an drei oder vier Tagen pro Woche für die meisten Schüler zwischen 15 und 16 Uhr. Vor allem die lange *Mittagspause* zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht verursacht Probleme für viele Adressaten: Diese Zeit, in der die Kinder früher mehrheitlich zum Essen nach Hause gingen bzw. meist von ihren *Müttern* abgeholt und anschließend für weitere zwei bis drei Stunden wieder zurückgebracht wurden – was Berufarbeit unmöglich machte und macht –, muss heute überbrückt werden. Dies hat zu vielfältigen *Elternselbsthilfeinitiativen* und zum Ausbau von *außerschulischen Betreuungseinrichtungen* geführt. Auch die Schulen müssen auf Elternwunsch den mittäglichen Aufenthalt in der Schule gewährleisten, dies geschieht an zwei Dritteln der Grundschulen (*basisscholen*) für ca. 30% der Schüler.

In **Italien** gehen 22% der Schüler auf ganztägig oder verlängert geführte Schulen, an denen zehn *zusätzliche Unterrichtsstunden* für Förderunterricht und „freie ergänzende Aktivitäten“ (Schmidt 1994: 76) genutzt werden – allerdings zumeist nur an zwei bis drei Nachmittagen in der Woche. In der eineinhalbstündigen Mittagspause wird ein kommunal bezuschusstes Mittagessen und eine kommunal getragene *Betreuung (interscuola)* angeboten. Schulschluss ist um 16 Uhr.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für die meisten Schüler der hier untersuchten Ganztagsysteme die Nachmittagsversorgung – falls vorhanden – auf zwei oder drei, maximal vier Wochentage beschränkt ist, was die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erschwert (s. o.). Die schulischen Rhythmen erweisen sich im Vergleich zur gesellschaftlich üblich gewordenen Arbeitszeit als sehr beharrlich (vgl. Schmidt 1994: 82).

## Bildungssettings

Innerhalb der Tagesabläufe in den ganztägigen Bildungseinrichtungen lassen sich unterrichtliche und außerunterrichtliche Phasen unterscheiden. Zu ersteren, den „formellen“ *settings*, werden hier auch individuelle Förderangebote gezählt; zu letzteren auch die „nicht-formellen“ Freizeitangebote sowie die „informellen“ Bildungsmöglichkeiten.<sup>31</sup> Die Anteile der *formellen*, *nicht-formellen* und *informellen* Modalitäten von Bildungsarrangements in den Ganztagsystemen bewegen sich:

- in **Frankreich** zwischen fast ausschließlich *formellem* Unterricht zuzüglich weiterer *formeller* Bildungsangebote wie z. B. Förderunterricht (*études dirigées*) und Hausaufgabenaufsicht (*études surveillées*) durch schulisches oder kommunales Personal, einer *nicht-formellen* Betreuung für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht und Freizeitangeboten in der Mittagspause sowie den durch Lehrer angebotenen Sportgruppen nach Unterrichtsschluss. Hinzu kommen die – bis vor kurzem von Fachpersonal geleiteten – Schulbibliotheken und Medienzentren (CDI) im Sekundarbereich sowie weitere Möglichkeiten der *informellen* Bildung, beispielsweise beim gemeinsamen Mittagessen;
- in den **Niederlanden** zwischen *formellem* Unterricht mit großen Gestaltungsspielräumen der Einzelschulen, einem *nicht-formellen* Bereich, zu dem die Vorschulen<sup>32</sup> wie auch die außerschulischen „Auffangzentren“ (van de Ven 2002: 341) für 4–12-Jährige gehören<sup>33</sup>, dem fakultativen Unterricht in den Muttersprachen sowie weiteren außercurricularen Aktivitäten, die zur Schulprofilbildung beitragen;
- in **Finnland** zwischen größtenteils projektartigem Unterricht neben zahlreichen *formellen* Förderangeboten, wenigen direkt auf die Schule bezogenen *nicht-formellen* Bildungsarrangements (Nachmittagsgruppen, Horte etc.) und einem traditionellen Bereich *informeller* Bildung beim gemeinsamen Mittagessen von Lehrern und Schülern;
- in **Italien** zwischen *formellem* Förderunterricht und *nicht-formellen* „freien Aktivitäten“ (Schmidt 1994: 91) aus dem künstlerischen Bereich im Rahmen des normalen Curriculums sowie – außerhalb der Mittagspause – wenigen Zeiten *informeller* Bildung.

---

31 Siehe zu dieser international üblichen Unterscheidung Livingstone 2001, Overwien 2002 und BMBF 2004.

32 Die Kindergärten sind seit 1985 organisatorisch in die *basisschool* eingegliedert.

33 In Deutschland dem Hort vergleichbar; in den Niederlanden haben sie auch nach dem Unterricht und während der Ferien geöffnet.

## **Informationslücken**

Auf der organisationsbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations-, vielleicht sogar Forschungslücken auf:

Es müssten noch Studien zum individuellen Zeitbudget und zum jeweiligen Bedarf der Adressaten an (ggf. zusätzlichen) Betreuungs- und Bildungsarrangements gesichtet oder ggf. erstellt werden.

Darüber hinaus blieben bisher in allen untersuchten Ländern noch Lücken im Wissensstand über die (ggf. schulbezogenen) nicht-formellen Bildungsinstitutionen im Allgemeinen.

Außerdem scheint es ratsam, bei weiteren Studien die räumliche Gestaltung der ganztägigen Arrangements als weiteres Vergleichskriterium zu ergänzen.

### **1.3 Zum Personal der (ganztägigen) Bildungssysteme**

Im Hinblick auf das Personal, das die ‚Ganztägigkeit‘ gewährleistet, sind vor allem die formalen Ausbildungsgänge und die inhaltlichen Ausbildungsrichtungen (*Qualifikation*) sowie der Professionalisierungsgrad in den Einrichtungen (*Struktur*) relevant.

#### **Qualifikation**

Die Qualifikationen des Personals werden zunächst formal nach den *Ausbildungsgängen* betrachtet und anschließend inhaltlich nach den *Ausbildungsrichtungen*:

#### **nach Ausbildungsgängen**

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.

In **Frankreich** werden die Pädagogen der Vorschule und der Grundschule in den gleichen universitären Institutionen (*Institut Universitaires pour la Formation des Maîtres*) ausgebildet und jeweils vom Bildungsministerium angestellt. Aber der Förderunterricht und die Hausaufgabenaufsicht – lange Zeit ebenfalls durch Lehrer oder *berufsfeldbezogen* ausgebildete Erzieher gestaltet – werden seit Neuestem vermehrt durch pädagogisches *Hilfspersonal* (z.B. Studierende) oder *ungelernte Honorarkräfte* gewährleistet. Die französischen Sozialpädagogen (*éducateurs spécialisés*) werden überwiegend drei Jahre lang an öffentlichen, aber größtenteils staatlich finanzierten *Fachhochschulen* ausgebildet, ihr vom Bildungsministerium nur eingeschränkt anerkanntes Staatsdiplom lässt sich an einigen Universitäten bis zum Erwerb des Höheren Diploms in Erziehungs-, Sozial- oder Freizeitwissenschaft erweitern. Die *berufsfeldbezogene* Ausbildung der Erzieher (*moniteurs-éducateurs*) dauert zwei, der Erzieher für kleine Kinder (*éducateurs des jeunes enfants*) zweieinhalb Jahre, die der Freizeitpädagogen (*animateurs*), die zumeist in Jugendclubs u. Ä. beschäftigt sind, drei Jahre.

In **Finnland** arbeiten an fast allen Schulen Lehrerassistenten, Sozialarbeiter, Speziallehrer, Krankenschwestern sowie weiteres, sozial- und sonderpädagogisches, psychologisches oder beratendes Personal. Die Tätigkeit als Klassenlehrer in der Grundschule oder als Fachlehrer in der Sekundarstufe erfordert einen *universitären* MA-Abschluss, die Mitarbeit in den Horten einen *universitären* BA-Abschluss. Die Ausbildung für soziale Berufe ist auf allen drei Niveaus möglich: durch einen zweieinhalbjährigen *Berufsschulbesuch* (z. B. für Kindergärtner

oder Jugendarbeit), durch einen *Fachhochschulabschluss* oder durch einen dreijährigen *Universitäts-Bachelor*, zzgl. eines zweijährigen Masters (z.B. für Schulsozialarbeit) mit der Möglichkeit zur Promotion.

In den **Niederlanden** werden Erzieher und Grundschullehrer, ebenso wie Sozialpädagogen vier Jahre lang auf *Fachhochschulniveau* ausgebildet (an Pädagogischen Hochschulen), die Sekundarschullehrer absolvieren hingegen nach ihrem vierjährigen Fachstudium noch ein einjähriges Praxisstudium an Fachbereichen, die den *Universitäten* angegliedert sind. Sozialarbeiter werden vier Jahre lang an *fachhochschulischen Akademien* ausgebildet, die traditionell streng von den forschenden Universitäten getrennt sind. Danach ist ein Master-Studium oder ein universitäres Studium der Sozialwissenschaften möglich. Zu den nachmittäglichen Aktivitäten tragen auch unterschiedlich ausgebildete Spezialisten aus anderen Bereichen (Gesundheit, Kinderschutz, Jugendarbeit, Migration u.v.a.) und ehrenamtliche Kräfte bei.

An den **italienischen** Ganztagschulen wird auch der Nachmittag weitgehend durch *universitär* ausgebildete Lehrer bestritten, ebenso ist der Kindergarten (*scuola materna*) dem Schulbereich zugeordnet, die *berufsfeldbezogen* ausgebildeten Fachkräfte heißen deshalb ebenfalls Lehrer (*insegnati*). Sozialpädagogen (*educatori professionale*), die z.B. in der lokalen Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, absolvieren ein vierjähriges erziehungswissenschaftliches *Universitätsstudium* (Diplom für den Sozialdienst) oder lernen an speziellen *Schulen*. Hinzu kommen diverse Ausbildungsgänge für jene, die vor allem in der Theater- und Kulturarbeit und der Erlebnispädagogik tätig sind (*animatori*).

### **nach Ausbildungsrichtungen**

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

Die Lehrer des **französischen** Ganztagschulsystems werden nach ihrem Fachstudium nur ein Jahr lang *schulpädagogisch* ausgebildet. Jedoch besteht mehr als ein Viertel der Angestellten aus „pädagogischem Hilfspersonal“ (Hörner 2004: 67), vielfach mit Aufsichtsfunktionen und meist ohne pädagogische Ausbildung; hinzu kommen technisch, administrativ ausgebildetes

hauswirtschaftlich und krankenpflegerisch ausgebildetes Personal sowie Berufsberater, *Sozialarbeiter* und Bibliothekare.<sup>34</sup>

Im **finnischen** „Drei-Viertel-Schulsystem“ (Matthies 2002: 39) arbeitet *schulpädagogisch*, sonder- und *sozialpädagogisch*, medizinisch oder psychologisch ausgebildetes Personal, in den kommunalen Horten und Jugendzentren *sozialpädagogisch* geschultes Personal, deren Ausbildung einen starken Fokus auf Einzelfallhilfe legt.

Im **niederländischen** Bildungssystem arbeiten an den Grundschulen (*basisscholen*) Lehrer mit breiten *pädagogischen* Ausbildungen und an den weiterführenden Schulen *lernstofforientiert* ausgebildete Lehrer. An den Runden Tischen, die die ‚*brede scholen*‘ koordinieren, versammeln sich *Schulpädagogen* (Lehrer und Hilfslehrer) und *Sozialpädagogen/-arbeiter* (Krippenleiter, Schulsozialarbeiter, Mitarbeiter von Kinder- und Jugendclubs, Vertreter des Kinderschutzes)<sup>35</sup> mit Schulärzten, Bibliothekaren, Hausmeistern, Verwaltungspersonal, Vertretern kommerzieller Freizeiteinrichtungen, Elternvertretern, Ausländerbeauftragten, Nachbarschaftspolizisten sowie anderen Gemeindevertretern u. v. a.

Die **italienischen** Ganztagschulen werden fast ausschließlich von *schulpädagogisch* ausgebildeten Lehrern gestaltet – auch die Mittagszeit und die Gruppen- und Projektarbeiten sowie der Förder- und Stützunterricht. Vor allem die großstädtischen Schulen kooperieren mit *sozialpädagogisch* ausgebildeten Mitarbeitern von Jugendfreizeiteinrichtungen oder kulturellen Vereinen.

## **Personalstruktur**

Die Personalstruktur wird mit einem Blick auf die Berufspraxis und einem Blick auf das Ausbildungswesen analysiert:

### **in der Berufspraxis**

Die erste Perspektive auf das Personal ist die Verteilung der ‚ganztägigen‘ Tätigkeiten auf *professionelle*, *semi-professionelle*, *ungelernte* und *ehrenamtliche* Kräfte. Dabei ist insgesamt

---

34 An der von Alix (2003: 4 ff.) dokumentierten Schule mit 500 Schülern arbeiten beispielsweise 35 Lehrer 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 Schülern an: Dort arbeiten 40 Lehrer und sechs Personen, die nicht unterrichten.

35 Der Fächerkanon der Ausbildung für Sozialarbeit umfasst Theorie und Methoden der Sozialarbeit, Sozialwissenschaften, Jura, Philosophie und zumeist auch gestalterische Fächer und Informatik.

die Tendenz zu beobachten, alle nicht-unterrichtlichen Phasen durch formal minder qualifiziertes Personal zu gewährleisten.

In **Frankreich** gibt es neben den *professionellen* Kräften (technisches und Verwaltungspersonal, Kantinenkräfte, Krankenbetreuer, Berufsberater, *Sozialarbeiter* und Bibliothekare) und dem Koordinator des außerunterrichtlichen Bereichs (*conseiller principal d'éducation*) eine ganze Reihe *semi-professioneller* Aufseher (*surveillants*), Erziehungshelfer (*aide-éducateurs*)<sup>36</sup>, Erziehungsassistenten (*assistants d'éducation*, z.B. Absolventen, Studenten) und außerschulische Hilfskräfte (*intervenants extérieurs*) sowie *ungelernte* Honorarkräfte (z.T. Erwerbslose).

In **Finnland** wird die Konzentration der Lehrer auf den Unterricht durch eine ganze Reihe anderer *professioneller* Kräfte ermöglicht (siehe oben).<sup>37</sup> Auch in den Kindertagesstätten und Horten muss ein Teil des Personals über eine Professionsausbildung verfügen, hingegen wird die Arbeit in Jugendzentren vielfach durch eine Anzahl *semi-professioneller* (z.B. zeitweise angestellten Erwerbslosen) und *ehrenamtlicher* Kräfte gewährleistet.

In den **Niederlanden** haben in den letzten Jahren immer mehr Schulen die lange Mittagspause mit *ehrenamtlichen* Helferinnen (meistens Müttern) oder Honorarkräften 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.

### **in der Ausbildung**

Der formale Status der an Lehre und Forschung zu den ganztägigen Bildungssystemen beteiligten wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen (u. a. 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), zumindest die der Sekundarstufen, 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 der nicht-lehrenden Professionen

---

36 Es handelt sich in den allermeisten Fällen um ABM-Kräfte, die mit privatrechtlichen Verträgen von der Schulleitung angestellt werden.

37 Im finnischen Modellprojekt zur Ganztagsbetreuung werden auch die nachmittäglichen Hobbygruppen von dafür extra entlohnten Lehrern angeboten.

der französischen Ganztagschule (Sozialarbeit, Gesundheitswesen) sind an *Fachhochschulen* verortet.

In **Finnland** sind die am Kindergarten-, Vorschul- und Schulwesen beteiligten Disziplinen (inklusive Medizin, Psychologie und Sozialarbeit) an den *Universitäten* angesiedelt. Die Fachdisziplin der „Nahpflege“ (Kokko u. a. 1997: 173), die u. a. viele Mitarbeiter in den Horten und Jugendeinrichtungen betrifft, ist *fachschulisch* einzustufen. Das zwischengelagerte „Institutsniveau“ für Sozialwesen (ebd.) wird z. Zt. durch *Fachhochschulen* abgelöst.

In den **Niederlanden** sind die Disziplinen der Erzieher, Sozialpädagogen und Grundschullehrer(innen) auf *Fachhochschulniveau* (teilweise in Akademien) angesiedelt,<sup>38</sup> die Disziplinen der Sekundarschullehrer hingegen in Fachbereichen, die den Universitäten angegliedert sind oder an gesonderten pädagogischen Hochschulen.

In **Italien** werden z. Zt. alle (vor)schulpädagogischen Disziplinen zweiphasig *universitär* eingestuft. Die Disziplinen der außerschulischen Pädagogik sind z. Zt. parallel sowohl in Form von Kurzzeitstudiengängen an speziellen *Fachhochschulen* (*scuola diretta a fini speciali*) und *Universitäten* angesiedelt, als auch als Vollstudium der Erziehungswissenschaft an *Universitäten* vertreten. Der Status der Fachdisziplin *Animazione* ist völlig uneinheitlich.

## **Informationslücken**

Auf der personalbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations-, vielleicht sogar Forschungslücken auf:

In Bezug auf die formalen Ausbildungsniveaus und -inhalte müsste noch mehr über das außerunterrichtliche bzw. außerschulische Personal in Erfahrung gebracht werden.

Darüber hinaus blieben bisher in allen vier Ländern noch Lücken im Wissensstand über die Wochenarbeitszeiten und die Bezahlung des nicht-unterrichtenden Personals.

Als weitere Vergleichsdimension wäre das gesellschaftliche Ansehen hinzuzufügen, das die verschiedenen pädagogischen Berufe und Institutionen in den jeweiligen Ländern genießen.

---

38 In der Sozialpädagogik gibt es auf universitärer Ebene nur eine Professur, an der Universität Utrecht.

## 1.4 Zur Kooperation in den (ganztägigen) Bildungssystemen

Hier stehen die *Kooperationspartner*, die *Formen* der Zusammenarbeit und die Anlässe und *Funktionen* der Kooperationen im Zentrum; der Fokus liegt auf denjenigen Angeboten, die konstitutiv für die Gewährleistung der ‚ganztägigen‘ Bildungsarrangements sind.

### Partner

Die Partner, die zur Gewährleistung ‚ganztägiger Bildung‘ beitragen, sind bezüglich ihrer Trägerschaft dem *Staat*, der *Öffentlichkeit*, den *Unternehmen* oder den *Familien* zuzuordnen:<sup>39</sup>

In den allermeisten Ländern werden die Schulen *kommunal* getragen (z.B. sind in **Finnland** nur 4% der Schüler auf so genannten ‚Privatschulen‘). Es gibt aber auch Systeme mit weit überwiegend *nationalstaatlicher* Trägerschaft (wie **Frankreich** mit 14% ‚Privatschülern‘ im Primar- und 20% im Sekundarbereich<sup>40</sup>) als auch Bildungssysteme mit überwiegend *öffentlich* getragenen Schule (wie die **Niederlande** mit 65% der Schulen in Trägerschaft durch Kirchen, Stiftungen, Vereine etc.<sup>41</sup>). In **Italien** sind die Schulen seit 1997 weitgehend autonome Körperschaften öffentlichen Rechts.

---

39 Im Folgenden wird zwischen ‚staatlichen‘ (in den meisten Ländern genauer: kommunal getragenen), ‚zivilgesellschaftlich-öffentlichen‘ (in vielen Ländern durch Religionsgemeinschaften, Stiftungen, Vereine/Verbände getragenen), ‚privat-gewerblichen‘ (durch kommerzielle Anbieter getragenen) Bildungseinrichtungen und ‚privat-familiären‘ Lösungen (in den allermeisten Fällen durch Familienmitglieder oder Bekannte gewährleistete Betreuungen) unterschieden. Die weit verbreitete Unterscheidung in ‚staatlich = öffentlich‘ einerseits und ‚privat = gewerblich‘ andererseits ist – besonders bei der hier verfolgten Fragestellung – irreführend. Ebenso irreführend ist die Unterscheidung der OECD (2003) zwischen ‚öffentlichen‘ (= staatlichen), ‚staatlich-subventionierten privaten‘ (= zu mehr als der Hälfte staatlich finanzierten) und ‚unabhängig privaten‘ (= zu weniger als der Hälfte staatlich finanzierten) Bildungseinrichtungen. Denn unter den letzten beiden Gruppen fasst die OECD unterschiedslos kirchlich, gewerkschaftlich und unternehmerisch getragene Bildungseinrichtungen (ebd.: 496), also sowohl profit- als auch non-profit-Organisationen.

40 Im französischen Bildungswesen haben die Kommunen (noch) keine nennenswerten Kompetenzen, lediglich bei den Vor- und Grundschulen sind sie Arbeitgeber des technischen und Verwaltungspersonals sowie der schulischen Sozialarbeiter, Krankenschwestern und Berufsberater.

41 Die niederländischen staatlichen Schulen (nur ein Drittel aller niederländischen Schulen), die sich allesamt in kommunaler Trägerschaft befinden, werden zunehmend durch juristische Körperschaften im Rahmen der Gemeindegeseetze verwaltet, die auch die Lehrer und Schulleiter einstellen. Sie unterliegen einer komplizierten Kopplung zwischen einer zentralistischen Bildungspolitik und einer äußerst stark dezentralisierten Verwaltung.

Neben diesen Partnern, die im Wesentlichen die unterrichtlichen Arrangements bereithalten, gehören zur vollständigen Gewährleistung ‚ganztägiger‘ Bildung in den vier Ländern jedoch noch eine ganze Reihe weiterer Kooperationspartner in unterschiedlichsten Trägerschaften:

- Betreuungen vor dem morgendlichen Schulbeginn, z. B. *öffentlich* oder *gewerblich* in den **Niederlanden**, *staatlich* oder *öffentlich* in **Frankreich** (*garderie*) und *kommunal* in **Italien** (*prescuola*);
- Mittagessen und ggf. Mittagsbetreuungen, die z. B. an den wenigen **italienischen** Ganztagschulen *kommunal* getragen sind (*interscuola*), wie in den **Niederlanden** durch Eltern *privat* gewährleistet werden oder wie in **Frankreich** Bestandteile des schulischen Arrangements sind;
- Nachmittagsclubs in *staatlichen* Schulen (in **Finnland** sind die von Lehrern geleiteten Arbeitsgemeinschaften seit den 1990er-Jahren allerdings stark rückläufig) oder diverse Sportgruppen, die z. B. in **Frankreich** am unterrichtsfreien Mittwoch (Nachmittag) eine entscheidende Rolle spielen: Sie werden meist von Lehrern geleitet und von der *öffentlichen* UNSS (*Union Nationale des Sports Scolaires et Universitaires*) getragen;
- Nachmittagsbetreuungen in *kommunalen* Kindertagesstätten, wie z. B. Hortangebote mit Hausaufgabehilfen und Freizeitgestaltung in **Finnland**,<sup>42</sup>
- Kooperationen mit außerschulischen pädagogischen Institutionen in *föderalstaatlicher* Trägerschaft, wie z. B. in den **Niederlanden** und **Italien**.
- Angebote *zivilgesellschaftlich-öffentlicher* Träger, d. h. durch Beiträge oder Projekt- und Eigenmittel finanzierte Nachmittagsgestaltungen von Vereinen, Verbänden und Initiativen; in **Frankreich** fällt darunter ein an fast jeder Schule vorhandener gemeinnütziger Club, der Freizeitangebote mittags und spätnachmittags organisiert (*foyer socioéducatif*); außerdem zählt dazu der religiöse Unterricht und die Jugendarbeit seitens der Kirchen und anderer Religionsgemeinschaften;
- *gewerbliche* Nachhilfekurse, z. B. durch lokale oder größere mittelständischen Unternehmen.

Darüber hinaus gibt es noch eine ganze Reihe *privater* Lösungen, denn z. B. in **Frankreich** verursacht der schulfreie Mittwoch (Nachmittag) erhebliche Probleme, wie auch die schulfreie Mittagszeit in den **Niederlanden** für viele Familien schwierig zu gestalten ist; in

---

42 In Finnland werden die Hortangebote seit den 1990er-Jahren stark gekürzt, was dort u. a. zur momentanen Diskussion um die Einführung einer Ganztagsbetreuung geführt hat.

**Finnland** bleiben aufgrund der hohen Beschäftigungsrate beider Geschlechter viele Kinder an den schulfreien Nachmittagen unbeaufsichtigt.

## Formen

In allen vier Ländern sind aktuell Entwicklungen zu veränderten Kooperationsformen im Hinblick auf ‚ganztägige‘ Strukturen zu beobachten.<sup>43</sup>

Da ist das verstärkte Bemühen von Ganztagsschulen 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*).

Da entwickeln sich Schulen zu Knotenpunkten verschiedener schulischer und außerschulischer Aktivitäten unterschiedlicher Kooperationspartner, 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**.

Und da gibt es Ganztagsbildungseinrichtungen, die sich ausschließlich durch Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Trägern konstituieren können („Runde Tische“) und daraufhin durch staatliche Stellen (nationale und kommunale) finanziert werden, wie z.B. in den **Niederlanden** (*brede scholen*).<sup>44</sup>

Aber es gibt auch die (teilweise nicht-intendierte) Verlagerung von ganztägigen Gewährleistungen vom Staat zum Markt. So ist z.B. in **Italien** eine deutliche Zunahme von Ergänzungsunterricht und Nachhilfe zu verzeichnen, wie auch die finanzielle Beteiligung von Eltern durch den neuen teilautonomen Status der Schulen steigt.

## Anlässe und Funktionen

Die Erörterung der *Anlässe* für Kooperationen ist hier im Hinblick auf die Gewährleistung des ganztägigen Betriebs beschränkt; weitere z. B. didaktische, individuumsbezogene oder

---

43 Für die Entwicklungen bis zu Beginn der 1990er-Jahre in den genannten Ländern sowie in den beiden deutschen Staaten, Spanien, Dänemark, England und Wales siehe Schmidt (1994: 48f.).

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

gesellschaftspolitische Anlässe müssen zukünftigen Untersuchungen vorbehalten bleiben (s. u.).

In **Frankreich** sind Anlässe für Kooperationen vor allem Unterrichts- und Aufsichtslücken sowie die begonnene Dezentralisierung der Schulorganisation.

Im **finnischen** Modellprojekt zur Ganztagschule ist ebenfalls die nachmittägliche Betreuungslücke Anlass für Kooperationen sowie - ursächlich dafür - die Hortschließungen seitens der Kommunen.

In den **Niederlanden** ist die mittägliche Betreuungslücke Hauptanlass für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren; Kooperation ist die *conditio sine qua non* für kommunale Finanzierungen.

Vor diesem Hintergrund sind die schul- bzw. unterrichtsbezogenen *Funktionen* – auf solche bleibt die vorliegende Zusammenstellung beschränkt – der außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Angebote in den (ganztägigen) Bildungssystemen entweder als unterrichts- bzw. schulunterstützend, -ergänzend, -ersetzend oder als *eigenständig* einzustufen:

In **Frankreich** haben die außerunterrichtlichen Arrangements vor allem unterrichtsergänzenden Charakter für schwächere Schüler; die Arbeitsgemeinschaften haben „sozialerzieherische“ (Hörner 2005: 67), also eher unterrichtsunterstützende Funktionen; die mittwöchlichen Schulsportgruppen haben insofern schulersetzenden Charakter, als sie die Lücke des Ganztagsystems zu schließen helfen; die Kooperationen mit kommunalen und öffentlichen Trägern 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.<sup>45</sup>

In **Finnland** gibt es zahlreiche unterrichtsunterstützende Förderangebote für schwächere Schüler, und die seit den 1990er-Jahren im Rückgang begriffenen Nachmittagsangebote der Kommunen und der freien Träger haben z. T. schulergänzende (Horte) und z. T. *eigenständige* Funktionen (Jugendzentren und -verbände). Die Nachmittagsbetreuung im Modellprojekt MUKAVA hat vor allem beaufsichtigende und insofern schulersetzende Funktion, als sie die nachmittägliche Betreuungslücke des finnischen Grundschulsystems schließen soll.

---

45 Alix (2003) betont den Effekt der vielen gemeinsam verbrachten Zeit, also die Sozialisationsfunktion der französischen Ganztagschule. Hörner (2005) 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.

In den **Niederlanden** haben die außerschulischen Angebote des Ganztagsystems eine weitgehend *eigenständige* und unabdingbar konstitutive Funktion im verlängerten Schultag (*verlengde schooldag*) und vor allem in der *brede school*. Im Zuge 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. *schulunterstützende* Maßnahmen der Schulen sowie der – wiederum trägerrechtlich *eigenständigen* – Schulsozialarbeit (vgl. Nieslony 1997).

In **Italien** hat die verlängerte Schulzeit (*tempo prolungato*), die in der dreijährigen Mittelschule gewählt werden kann, *schulergänzende* Funktionen, weil hier Elemente der Einzelförderung und der ästhetischen Erziehung im Vordergrund stehen.

### **Informationslücken**

In Bezug auf das Kooperationsthema beginnen die Informations- und Forschungslücken - verglichen mit Struktur, Organisations- und Personalfragen - deutlich größer zu werden:

Über die außerschulischen Partner, die (rechtlichen) Kooperationsformen und die Anlässe zur Zusammenarbeit, jenseits der hier erörterten unmittelbar unterrichtsbezogenen Funktionen, liegen deutsch- oder englischsprachig bisher kaum Untersuchungen vor (allenfalls zum engeren Kontext der Schulsozialarbeit: siehe Huxtable/Blyth 2002).<sup>46</sup>

---

46 Ein entsprechender Antrag auf Förderung eines Forschungsprojekts ist kürzlich von der DFG abgelehnt worden, wird aber in einem zweiten Anlauf erneut eingereicht.

## **1.5 Außerschulische Angebote in den (ganztägigen) Bildungssystemen**

Hinsichtlich der außerschulischen Angebote für Kinder und Jugendliche sollen in der vorliegenden Expertise die *Strukturen*, ihre *Nutzung* sowie ihre *Themen und Aufgaben* dargestellt werden. Allerdings klafft an dieser Stelle eine noch größere Informations- und Forschungslücke als in Bezug auf das Kooperationsthema (s. o.): Es gibt keine komparatistische Darstellung über außerschulische Bildungs-, Freizeit- und Förderangebote für Kinder und Jugendliche in den hier betrachteten (ganztägigen) Bildungssystemen<sup>47</sup>, und auch die vorhandenen Einzeldarstellungen über die außerschulischen Angebote in den vier Ländern ermöglichen nur einen lückenhaften Überblick. Da keinerlei dem Schulbereich analoge Systematik der Datensammlung existiert<sup>48</sup> - die dann zumindest durch länderspezifische Einzelaspekte ergänzt werden könnte -, wechselt an dieser Stelle die Art der Darstellung der vorliegenden Expertise vom thematisch gegliederten Vergleich zu Länderdarstellungen.<sup>49</sup>

Beste Datenquelle zum Stand der außerschulischen Angebote sind die nationalen Jugendberichte. Jedoch ist auch das Vorhandensein und ggf. die Thematik der Berichte höchst unterschiedlich.<sup>50</sup>

Der **finnische** Jugendreport von 1997 ist deutlich erkennbar ein Bericht über die (intendierte) Jugendpolitik des Landes und kein Bericht über außerschulische Angebote und deren Nutzung durch Jugendliche (er wird deshalb hier nicht weiter ausgewertet).<sup>51</sup> Etwas aussagekräftiger - allerdings allein auf jugendkulturelle Aspekte bezogen - ist der Artikel von Lähteenmaa (1995): Die finnische „postmoderne“ Jugend ist demnach durch eine Erosion von Autoritäten, Traditionen, ‚großen Erzählungen‘ und Geschlechtsrollen geprägt.

---

47 Vom Jugendwerk der Deutschen Shell wurde 1977 eine vergleichende Analyse der „Eingliederung von Jugendlichen in die Welt der Erwachsenen“ in der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und Großbritannien veranlasst (darin zu Frankreich: 129-185). Etwas Ähnliches hat es in den letzten fast dreißig Jahren nicht mehr gegeben.

48 Eine Ausnahme ist eine Studie über die Maßnahmen europäischer Staaten, mit denen vermieden werden soll, dass junge Menschen das Bildungssystem verlassen, ohne Zertifikate erworben zu haben (siehe [www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/analysis/de/frameset\\_analysis.html](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/de/frameset_analysis.html)).

49 Zu Perspektiven der International Vergleichenden Sozialpädagogik siehe Treptow (2002).

50 Zum Jugendberichtswesen allgemein siehe Richter/Coelen (1997).

51 Siehe [www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/Youth/YP\\_finland.pdf](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Youth/YP_finland.pdf)

Für **Frankreich** existiert ebenfalls kein landesweiter Report, aus dem Aussagen über die außerschulische Angebotsstruktur und -nutzung zu entnehmen wären. Jedoch gibt die *Etats généraux de la jeunesse*-Vollerhebung<sup>52</sup> (der so genannte *Balladur's questionnaire*) Aufschluss über Meinungen zur Arbeitswelt, über persönliches Engagement, über Ideen und Vorschläge sowie über Prioritäten und Werteinstellungen der französischen Jugendlichen. Demnach stimmen z. B. 78 % der 15-25jährigen der Aussage: ‚Die Schulen bereiten gut auf die Arbeitswelt vor‘ nicht ganz oder überhaupt nicht zu (vgl. Lagrée 1995: 158). Zu den sich wandelnden Transitionsmuster zwischen Jugend und Erwachsensein in Frankreich, differenziert nach Geschlechtern und Klassen, siehe Galland (1995).

Über die „Lebenswelt, Lebensräume und Kultur“ der **italienischen** Jugend ist vieles in der Studie von Baacke/Fracasso (1992) zu finden, darin insbesondere zur Jugendarbeit: 163–175 (unter Hinweis auf einen Jugendbericht: *Rapporto sui giovani* von Bobba/Nicoli 1987, und auf eine Studie über Präadoleszenz von de Pieri/Tonolo 1990). Die auf der kommunalen Ebene angesiedelte Jugendpolitik ist - nicht nur regional betrachtet (für Südtalien siehe Leccardi 1995, für Südtirol Dobril/Stigler/Wallnöfer 1988) - vollkommen unterschiedlich organisiert (vgl. ebd.: 168–169). Trend in der Jugendarbeit seit den 1980er Jahren ist die *Bottega dell'Effimero* (wörtlich übersetzt: vorübergehender Treffpunkt): kurzzeitige Projekte, die die Abwendung vieler Jugendlicher aus den dauerhaft organisierten Gruppen – bei trotzdem auffallend hohen Organisationsgraden (vgl. ebd.: 163) – aufgreifen will.

Der **niederländische** Jugendbericht 2002 (Zeijl u. a. 2003) ist im Hinblick auf außerschulische Angebote am aufschlussreichsten:<sup>53</sup>

Demnach sind seit zehn Jahren konstant mehr als 60 % der niederländischen Teenager sind Vereinsmitglieder, 52% in Sportvereinen (davon mehr jüngere Jungen, weniger Migranten) - das niederländische Statistikinstitut ergänzt (vgl. van Baal/Botterweck 2003), dass 85 % der 4-12jährigen mindestens eine Stunde Sport pro Woche treiben -, 11 % sind in Jugendverbänden, etwa genauso viele gehen zu Musik- oder Schauspielclubs. Die durchschnittlich verbrachte Zeit pro Tag vor dem Fernseher ist von 115 Minuten (1995) auf 92 Minuten (2000) gesunken - anders ausgedrückt: sechs von zehn der 4-12jährigen verbringen zehn oder mehr Stunden pro Woche vor dem Fernseher (van Baal/Botterweck 2003) -, während Computernutzung zugenommen hat: von 8 Minuten (1990) auf 25 Minuten

---

52 Rücklaufquote 16,5 %.

53 Der aktuelle Vergleich der Weltgesundheitsbehörde zu Gesundheit und Wohlbefinden von jungen Menschen (HBSC) ergibt das ambivalente Bild, dass die 11-15jährigen Niederländer zwar die glücklichsten in Europa sind, aber am meisten unter Schulstress leiden (vgl. [www.youthpolicy.nl/smartsite.htm?id=8567](http://www.youthpolicy.nl/smartsite.htm?id=8567)).

pro Tag (2000). Die Lesezeit hat sich, nach einer deutlichen Abnahme Anfang der 1990er Jahre, bei 6 Tagesminuten stabilisiert, wobei Internetnutzer mehr Druckmedien lesen und weniger fernsehen. Nur 7 % der 12-18jährigen haben an politischen Debatten teilgenommen, 5 % waren in einem Jugendbeirat o. Ä.

Der Anteil der als ‚benachteiligt‘ geltenden Kinder fiel im Zeitraum 1997-2003 von 37 % auf 26 % - fast ausschließlich aufgrund des Rückgangs von Schülern mit formal niedrig qualifizierten Eltern. Ungefähr 4 % aller 7-8jährigen und 7 % aller 9-12jährigen sind Legastheniker, doppelt so viele Jungen wie Mädchen; ungefähr 5 % aller Kinder zwischen 2 und 12 Jahren gelten als hyperaktiv.

Ein Ziel der niederländischen Jugendpolitik ist, dass 2006 die Hälfte aller 2-5jährigen von Programmen der „Early Childhood Education and Care policy (ECEC)“ erreicht werden soll. Bereits jetzt ist eine wachsende Anzahl Babys (z. Zt. 61 %) und Kleinkinder (ca. 80 %) - meist aufgrund der Berufstätigkeit beider Eltern - in Tagespflege bzw. Kindertagesstätten, im Schulalter nutzt allerdings nur noch eines von fünfzehn Kindern solche Angebote (vgl. van Baal/Botterweck 2003).

2001 waren ca. 450 *brede scholen* (auch *community schools* genannt) in Betrieb, wovon 80 % in „disadvantaged neighbourhoods“ lagen. Die *brede school* wird in der englischsprachigen Internet-Kurzfassung des Jugendberichts (siehe Zeijl u. a. 2003) als „a network or cooperation between schools and non-school services, such as leisure clubs, social workers, police, etc.“ beschrieben. Eine erste Studie über diese Bildungseinrichtungen in Groningen lasse jedoch keine klaren Effekte in Bezug auf Verhaltensprobleme oder Familienerziehung erkennen, über Langzeiteffekte und Zielerreichungen könne noch gar nichts gesagt werden.

## **Angebotsstrukturen**

Wenn man den Fokus verengt auf diejenigen außerschulischen Angebote, die konstitutiv für die Gewährleistung von ganztägigen Bildungseinrichtungen in den vier Ländern sind, lassen sich einige Informationen zusammentragen. So werden im Folgenden die *Institutionen* und *Trägerschaften* der in Deutschland als ‚Kinder- und Jugendhilfe‘ kodifizierten außerschulischen Kinder- und Jugendbildung sowie -förderung und -unterstützung nebst deren *Finanzierung* dargestellt:

## Institutionen und Trägerschaften

In den allermeisten Ländern werden die außerschulischen Bildungseinrichtungen *kommunal* getragen<sup>54</sup> (wie oben beschrieben, sind die schulischen Ausnahmen in dieser Hinsicht Frankreich mit seiner ausschließlich *nationalstaatlichen* und die Niederlande mit ihrer überwiegend *zivilgesellschaftlich-öffentlichen* Schulträgerschaft). Neben den kommunalen Institutionen steht jedoch noch eine Reihe weiterer Angebote in unterschiedlichster Trägerschaft:

- morgendliche Betreuungen, *öffentlich* oder *gewerblich* z. B. in den **Niederlanden**, *staatlich* oder *öffentlich* in **Frankreich** und *kommunal* in **Italien**;
- Mittagessen und -betreuungen, *kommunal* z. B. an den **italienischen** Ganztagschulen, *privat* durch Eltern gewährleistet in den **Niederlanden** oder als Bestandteile des *staatschulischen* Arrangements in **Frankreich**;
- Mittags- und Nachmittagsverabredungen, *privat* z. B. in **Finnland** und den **Niederlanden**;
- Nachmittagsclubs oder diverse Sportgruppen an *staatlichen* Schulen, *zivilgesellschaftlich-öffentlich* getragen z. B. in **Frankreich**;
- Nachmittagsbetreuungen in Kindertagesstätten und Hortangebote mit Hausaufgabehilfen und Freizeitgestaltung, *kommunal* z. B. in **Finnland**;
- Offene Einrichtungen, *kommunal* z. B. die *Maisons des Jeunes et de la Culture* in **Frankreich**.
- Hausaufgabehilfen und Förderunterricht am frühen Abend, *staatlich* z. B. in **Frankreich**;
- Angebote von Vereinen, Verbänden, Initiativen und Religionsgemeinschaften, d. h. *zivilgesellschaftlich-öffentlich* z. B. in **Frankreich**;
- Nachhilfekurse, *gewerblich* z. B. in den **Niederlanden**.

## Finanzierung

Bei der anteilig *staatlichen*, *öffentlichen* und *gewerblichen* und *familiären* Finanzierung der ganztägigen Bildungsarrangements gibt es folgende Mischungsverhältnisse:

---

54 Allgemein zu Trägestrukturen in der Sozialen Arbeit in Europa siehe die Beiträge von Deroide (Frankreich), Kokko u. a. (Finnland), van der Laan (Niederlande) und Filtzinger/Salvatori (Italien) in der vergleichenden Zusammenstellung von Puhl/Maas (1997).

- eine *vollständig nationalstaatliche* Finanzierung der Schulen, wie z. B. in den **Niederlanden**, über die die überwiegend zivilgesellschaftlich-öffentlichen Träger und die finanzautonomen Einzelschulen mit den Mittel zuweisenden *Kommunen* verhandeln, bei gleichzeitig *gewerblicher* oder *familiärer* Finanzierung der (nach-)mittäglichen Betreuung;
- eine *fast vollständig nationalstaatliche* Finanzierung des formellen Bildungssystems aus Schulen und Vorschulen, wie z. B. in **Frankreich**<sup>55</sup>, bei gleichzeitiger Finanzierung der nicht-formellen Lücken dieses Systems aus Betreuung 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 *Departments, Kommunen* oder *gewerblichen* Anbieter.
- Eine gemischt *nationalstaatlich-kommunale* Finanzierung des Schulwesens bei gleichzeitigem Abbau kommunaler Nachmittagsbetreuungen (z. B. von Kindertagesstätten und Jugendzentren) sowie einer Reihe von *gewerblichen* Arrangements, die mit Einkommenseinbußen einhergehen, wie z. B. in **Finnland**.<sup>56</sup>
- Auch in **Italien** ist der Nachmittagsunterricht an den nicht sehr zahlreichen Ganztagschulen *nationalstaatlich* finanziert, die *Kommunen* bezuschussen das Mittagessen und die Regionen finanzieren den Transport.

Der schulische Unterricht ist in allen vier hier untersuchten Ländern kostenlos. Daneben (teil)finanzieren jedoch die Eltern eine Reihe von Betreuungs- und Bildungsangebote durch Beiträge:

In **Frankreich** ist das *Mittagsessen* in den Ganztagschulen nicht kostenfrei, jedoch sind die durchaus geringen Beiträge nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt. Die Lückenfüller des Ganztagschulsystems, z.B. die *Betreuung (garderie)* für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht sowie die kommunalen oder kommerziellen *Freizeitangebote* mittwochs (nachmittags) und in den Ferien, müssen in den meisten Fällen bezahlt werden.

---

55 Lediglich die Sachkosten werden in Sekundarstufe I durch die Departements bzw. die Schulverwaltungsbezirke (*académies*) in der Sekundarstufe II bestritten.

56 Die lokalen Bildungsträger haben Anspruch auf staatliche Zuschüsse für Gründungs- und Betriebskosten; sie kommen praktisch für sämtliche mit der Schule zusammenhängenden Ausgaben auf: für Unterrichtsmaterial, Mahlzeiten, medizinische Vorsorge und Transport. Allerdings soll nach einem aktuellen Gesetzesvorhaben der Nationalstaat nur noch 57 % des Bildungswesens finanzieren und den Rest die Kommunen und die Eltern.

In **Finnland** sind das Mittagessen und die Schulbeförderung für die Adressaten kostenfrei, die vorschulische *Kinderbetreuung* kostet Gebühren. Durch den Rückbau der kommunalen Horte und Jugendzentren in den 1990er-Jahren wurde zusätzlich eine Reihe von privaten *Nachmittagslösungen* notwendig, die zum Teil mit Einkommenseinbußen einhergehen (z.B. Verkürzung oder Pause der elterlichen Arbeitszeit).

In den **Niederlanden** sind die Kosten für die außerschulischen *Betreuungseinrichtungen*, die zum Teil von privat-gewerblichen Trägern, zum Teil von Betrieben angeboten werden, so hoch, dass sie in den meisten Familien das Einkommen der halbtags arbeitenden Mütter aufzehren (vgl. du Bois-Reymond 2005: 97).

## Themen und Aufgaben

Neben allgemeingültigen Aussagen über Themen und Aufgaben von außerschulischen Angeboten (Sport, Musik/Tanz, Computer u. v. a. m.), die auch aus dem deutschen Kontext übernommen werden könnten, lassen sich aus der verfügbaren Literatur die *Bottega dell'Effimero* in **Italien** und die Offenen Jugendberatungsstellen in den **Niederlanden** hervorheben.<sup>57</sup>

Seit den 1980er Jahren ist in **Italien** die *Bottega dell'Effimero* (wörtlich übersetzt: vorübergehender Treffpunkt) beliebt. Das sind kurzzeitige Projekte, die solche Jugendliche ansprechen wollen, die sich von den dauerhaft organisierten Gruppen abwenden (siehe Baacke/Fracasso 1992: 166-175). Dennoch sind etwa 70 % der 10-14jährigen in mehr oder weniger strukturierten Gruppen (*più o meno strutturati*), vor allem in Sportgruppen und ‚persönlichkeitsbildenden‘ Jugendverbänden (*gruppo formativo*). Zu Tanz-, Theater-, Musik-, Mal- oder Gymnastikgruppen (*gruppo espressivo*) gehen fast dreimal so viele Mädchen wie Jungen dieser Altersgruppe, zu Lern- und Computerkursen eine Minderheit (vgl. ebd.: 163–164).

Ebenfalls seit den 1980er Jahren haben die Offenen Jugendberatungsstellen in den **Niederlanden** ihre Aufgaben verlagert von der *individuelle hulpverlening* (Einzelfallhilfe) zur *soziale aktie* (sozialen Aktivierung). Die drei von Deichsel (1987: 59-67) untersuchten Einrichtungen in Amsterdam, Leiden und Utrecht haben ihre Kriminalprävention und

---

57 Im Falle der Niederlande ließe sich zu diesem Thema weiterarbeiten mit Hilfe der Jugendsektion des Niederländischen Instituts für Hilfe und Wohlfahrt (NIZW Youth) - einer nationalen Organisation für Information und Innovation im Bereich der Jugendhilfe - insbesondere mit den dortigen *Centres of Expertise for Community Schools, for Youth Work* und *for Youth Care* ([www.nizw.nl/smartsite.htm?id=9972](http://www.nizw.nl/smartsite.htm?id=9972)).

Krisenintervention zunehmend gemäß einem gemeinwesenbezogenen und alltagsorientierten Diversionsansatz verändert.

## **Informationslücken**

Wie eingangs erwähnt, sind die Forschungslücken in Bezug auf außerschulische Angebote für Kinder und Jugendliche in den vier Ländern immens. Über die bereits im Verlaufe des Textes genannten Themen hinaus seien hier lediglich zwei weitere Aspekte ergänzt, die in folgenden Studien untersucht werden müssten:

In Bezug auf die Trägerschaft und Finanzierung der außerschulischen Angebote wären die (zukünftige) Rolle der mittleren Verwaltungsebene (z.B. der Provinzen in den Niederlanden und der Departements in Frankreich) näher zu untersuchen.

Außerdem wären die vermutlich ambivalenten Auswirkungen der Dezentralisierung zu analysieren: hin zu mehr Beteiligung der Adressaten, und zwar sowohl im demokratischen als auch im finanziellen Wortsinn.

Im Anschluss an den Vergleich der Ganztagsysteme Frankreichs, Finnlands und der Niederlande (in Teilaspekten auch Italiens) auf den Ebenen *Struktur*, *Organisation*, *Personal Kooperation* und *außerschulische Angebote* wird im Folgenden die jugendhilfespezifische Sicht der Expertise konkretisiert.

## **2 Jugendhilfespezifische Fragen und Antworten**

Im Anschluss an den Vergleich der Ganztagsysteme Frankreichs, Finnlands und der Niederlande (in Teilaspekten auch Italiens) wird im Folgenden die jugendhilfespezifische Sicht der Expertise anhand der folgenden Themen konkretisiert:

2.1 sozialpädagogische Arbeitsformen

2.2 Unterstützung und Förderung

2.3 Kooperationsformen

2.4 Gemeinwesenbezug

2.5 Nutzung außerschulischer Bildungsangebote

Es geht also zunächst um schulinterne sozialpädagogische Handlungsformen (aus diesem Spektrum noch einmal besonders die spezifischen Arrangements zur Förderung und Unterstützung), dann um die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (insbesondere auf Basis eines schulischen Gemeinwesenbezugs) und schließlich um Kinder- und Jugendbildung unabhängig von der (ganztags-)schulischen Organisation. Darüber hinaus werden - soweit verfügbar - weitere Aspekte einer „sozialpädagogischen Profilbildung“ (Braun 1994) von Ganztagschulen hinzugefügt: Architektur („Schule als Lebensort“) und Stadtentwicklung (Ausgleich von strukturellen Nachteilen), soziales Lernen und Spiel sowie Alltagsbezüge.

### **2.1 Sozialpädagogische Arbeitsformen**

Als sozialpädagogische *Arbeitsformen* im engeren Sinne können in Bezug auf die vorliegende Thematik - nach der klassischen Einteilung von C. W. Müller - alle Arten von Einzel-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit in den Ganztagschulen der vier Länder gelten, die *nicht* Einzel- oder Gruppenunterricht oder *unterrichtliche* Exkursionen sind.<sup>58</sup>

Bei der Beantwortung der Fragen nach sozialpädagogischen Arbeitsformen oder gar Profilbildungen in bzw. von Ganztagschulen in Frankreich, Finnland, den Niederlanden (und Italien) stellt sich allerdings wiederum das Problem der dürftigen Quellenlage (siehe Fußnote 2 und die Abschnitte 1.4 und 1.5). Aus den wenigen vorliegenden, deutsch- und englischsprachigen Darstellungen lassen sich folgende Einschätzungen zusammentragen:

In **Frankreichs** Ganztagschulen gibt es, vor allem am späten Nachmittag und frühen Abend, einige Formen von Einzelförderung (*études dirigées*) als Hausaufgabenhilfe (*études*

---

58 In einem weiteren Sinn wären noch (Team-)Supervision, Evaluation und (schulbezogene) Jugendhilfeplanung zu ergänzen.

*surveillées*) oder Schulsozialarbeit und Berufsberatung sowie einige Formen von Gruppenarbeit, z. B. für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht oder als Freizeitangebote in der Mittagspause oder als durch Lehrer angebotene Sportgruppen nach Unterrichtsschluss. Auch die Freizeitangebote von Kommunen und Vereinen im Rahmen der *contrats d'aménagement du temps de l'enfant* haben sozialpädagogische Arbeitsformen. Ferner organisiert das an fast jeder Schule vorhandene gemeinnützige *foyer socioéducatif* Freizeitangebote in Gruppenform.

In diesen Vereinbarungen scheint sich allerdings auch der Alltagswelt- und Gemeinwesenbezug von französischen Ganztagschulen zu erschöpfen. Wenngleich es an fast allen französischen Schulen Schulsozialarbeit gibt, muss die weitere sozialpädagogische Profilbildung durch Architektur und Stadtentwicklung sowie durch soziales Lernen und Spiel weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben.

In den **finnischen** „Drei-Viertel-Schulen“ (Matthies 2002: 39) gibt es zahlreiche Einzelförderungen für schwächere Schüler durch die verschiedenste Professionen. Gruppenarbeit ist als Grundprinzip in den oft projektartigen Unterricht eingewandert; darüber hinaus gibt es an den vier Modellschulen mit Ganztagsbetreuung (siehe Pulkkinen/Pirttimaa 2005) Gruppenangebote am Nachmittag. Soziales Lernen und Spielförderung wird insgesamt groß geschrieben; Schulsozialarbeit gibt es an jeder Schule.

Gemeinwesenbezüge scheinen - vermutlich aufgrund der großen Schuleinzugsgebiete - in finnischen Schulen keine große Rolle zu spielen. Über die Architektur, die finnische Schulen zu Lebensorten macht, ist - bis auf einzelne Filmdarstellungen -<sup>59</sup> keine systematische Untersuchung bekannt, ebenso wenig über den Ausgleich von Strukturnachteilen, z. B. durch gezielte Stadtentwicklung.

Vor allem in den **niederländischen** *brede scholen* existieren zahlreiche Formen von Einzel- und Gruppenarbeit (z. B. zu den Herkunftssprachen und anderen außercurricularen Aktivitäten am Nachmittag). Gemeinwesenarbeit gehört zum Grundprinzip, deshalb werden diese Schulen auch *community schools* und *brede buurt* (= Nachbarschafts-) *scholen* genannt. Schulsozialarbeit ist verbreitet (siehe Nieslony 1997), sie hat vielfach soziales Lernen (interethnisch und zwischengeschlechtlich) zum Gegenstand.

Gezielte Stadtentwicklung zum Ausgleich von strukturellen Nachteilen ist fest verankert; über Schulbauten müsste auch in diesem - sehr architekturfreundlichen - Land vergleichend geforscht werden.

---

59 Siehe den Film von Reinhard Kahl „Treibhäuser der Zukunft“.

In **Italiens** Ganztagschulen (die von 22 % aller Schüler besucht werden) sind Einzel- und Gruppenarbeitsphasen systematisch integriert, vor allem, aber nicht ausschließlich, in den freien künstlerischen Aktivitäten am Nachmittag (vgl. Schmidt 1994: 91). Schulsozialarbeit ist in der ‚verlängerten Schulzeit‘ (*tempo prolungato*) nicht vorgesehen, weil die italienische Ganztagschulpädagogik auf dem Grundprinzip basiert, dass alle Erziehungsleistungen und Bildungsarrangements, auch das soziale Lernen und die Spielförderung, durch Lehrer gestaltet werden (vgl. Baur 2005).

Komplementär zu dieser schulinternen Monoprofessionalität wird die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen unter dem Motto *scuola e territorio* großgeschrieben. Zur Schularchitektur und zur schulbezogenen Stadtentwicklung liegt bisher nichts Deutsch- oder Englischsprachiges vor.

## **2.2 Unterstützung und Förderung**

Eine Studie über diejenigen Maßnahmen europäischer Staaten, mit denen vermieden werden soll, dass junge Menschen ohne Zertifikate das Bildungssystem verlassen (EURYDICE 1997b) gibt an, dass in Frankreich die Maßnahmen mindestens vier Wochen dauern (Typ 3<sup>60</sup>) und längstens drei Jahre (Typ 2 und 3); in Finnland mindestens drei Monate (Typ 3) und längstens drei Jahre (Typ 1a und 2); in Italien mindestens 80 Stunden (Typ 1b) und längstens zwei Jahre (Typ 1a).<sup>61</sup> Inhaltliche Vergleichsdaten sind jedoch leider nicht nach Ländern aufgeschlüsselt. Daher lässt sich länderspezifisch nur sagen:

In **Frankreichs** Ganztagschulsystem sind die schulinternen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für schwächere Schüler oder Kinder in benachteiligenden Lebenslagen im Vergleich zu Deutschland als zahlreich und vielfältig zu bezeichnen. Vor allem am späten Nachmittag und frühen Abend gibt es schulische Einzelförderung (*études dirigées*) und Hausaufgabenhilfen (*études surveillées*), allerdings zunehmend durch Assistenzkräfte; Schulsozialarbeit und Berufsberatung ist an vielen Standorten üblich.

In **Finnlands** Vormittagsunterricht sind die schulinternen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für schwächere Schüler oder Kinder in benachteiligenden Lebenslagen als

---

60 Typ 1: Spezifische Maßnahmen des Bildungssystems (Typ 1a: Allgemeinbildende Maßnahmen, Typ 1b: Berufsqualifizierende Maßnahmen); Typ 2: „Gemischte“ Maßnahmen - Alternierende Berufsausbildung; Typ 3: Maßnahmen zur beruflichen und sozialen Eingliederung.

61 Zum Vergleich: In Deutschland dauern die kürzesten Maßnahmen ein Jahr oder weniger (Typ 1a und 3), die längsten fünf Jahre (Typ 1a). Zu den Niederlanden werden keine Angaben gemacht.

äußerst zahlreich und vielfältig zu bezeichnen: An fast allen Schulen gibt es Sozialarbeiter, Speziallehrer, Lehrerassistenten, Krankenschwestern sowie weiteres, sozial- und sonderpädagogisches, psychologisches oder beratendes Personal.

In den **Niederlanden** sind die Unterstützungs- und Fördermaßnahmen je nach Schulträger und Standort sehr unterschiedlich ausgebaut, vieles hängt von den Kooperationspartnern der *brede scholen* ab (s. u.); Schulsozialarbeit ist verbreitet. Der Anteil der als ‚benachteiligt‘ geltenden Kinder fiel im Zeitraum 1997-2003 von 37 % auf 26 % - fast ausschließlich aufgrund des Rückgangs von Schülern mit formal niedrig qualifizierten Eltern. Ungefähr 4 % aller 7-8jährigen und 7 % aller 9-12jährigen sind Legastheniker, doppelt so viele Jungen wie Mädchen; ungefähr 5 % aller Kinder zwischen 2 und 12 Jahren gelten als hyperaktiv.

In den Ganztagschulen **Italiens** sind Unterstützungs- und Fördermaßnahmen in den normalen Tagesablauf und personell durch Lehrer integriert.

### **2.3 Kooperationsformen**

In allen vier Ländern sind aktuell neue Kooperationsformen zu beobachten:

In **Frankreich** bemühen sich die Ganztagschulen verstärkt um Kooperationen mit kommunalen Angeboten für Kinder und Jugendliche sowie mit Vereinen und Wohlfahrtseinrichtungen, dafür stehen seit Neuestem besondere, dezentral verwaltete Mittel und Musterverträge zur Verfügung (*contrats d'aménagement du temps de l'enfant*).

Im **finnischen** Ganztags-Modellprojekt entwickeln sich die beteiligten Schulen zu Knotenpunkten verschiedener schulischer und außerschulischer Aktivitäten unterschiedlicher Kooperationspartner, die auf dem Schulgelände stattfinden und vom Schulleiter koordiniert und verantwortet werden, um eine Ganztagsbetreuung zu gewährleisten.

Die **niederländischen** *brede scholen* können sich nur durch Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Trägern als ganztägige Institutionen konstituieren (nach dem Modell des ‚Runden Tisches‘) und werden daraufhin durch nationale und kommunale Stellen finanziert. Formal unterstehen die *brede scholen* zwei Ministerien: dem für Jugend und dem für Schule. Ob und in welcher Form die lokalen Initiativen gefördert werden, entscheidet jede Kommune für sich entsprechend ihrer kinder-/jugend- und schulpolitischen Prioritäten.

Vor allem in den Großstädten **Italiens** kooperieren die teilautonomen (Ganztags-)Schulen mit Jugendfreizeiteinrichtungen und kulturellen Vereinen.

## 2.4 Gemeinwesenbezug

Der Alltagswelt- und Gemeinwesenbezug von **französischen** Ganztagschulen scheint sich in den offenen oder auf Mitglieder bezogenen Freizeitangeboten, die im Rahmen der *contrats d'aménagement du temps de l'enfant* vereinbart sowie im *foyer socioéducatif* organisiert werden, zu erschöpfen (vgl. Alix 2003).

Auch in **Finnland** scheinen Gemeinwesenbezüge von Schulen - vermutlich aufgrund der großen Schuleinzugsgebiete - keine große Rolle zu spielen. Im Modelprojekt MUKAVA werden unter der Überschrift „Beziehungen zwischen der Schule und der umgebenden Welt“ (Pulkkinen/Pirttimaa 2005: 85) etwas allgemein Bezüge zu ehrenamtlicher Arbeit, zum Arbeitsleben und zu den Eltern genannt.

In den **Niederlanden** trägt die *brede (buurt) school* den Nachbarschaftsbezug bereits im (verlängerten) Namen. Ihre spezifische Kooperationsform (s. o.) basiert auf einem starken Gemeinwesenbezug, trägt in gleichzeitig voran und hat ihn auch zum didaktischen Ziel. Die allermeisten *brede scholen* befinden sich in benachteiligten Stadtteilen, auf dem Lande aber signifikant häufiger in ökonomisch reichen Gegenden.<sup>62</sup>

In **Italien** verstehen sich die Ganztagschulen gemäß dem schulpolitischen Schlagwort ‚*scuola e territorio*‘ als Institutionen, die dem Gemeinwesen gegenüber offen sind und beispielsweise auch Weiterbildung für Erwachsene anbieten. Schule ist hier als Ausdruck der Kultur des Umfeldes gedacht und soll sie gleichzeitig in den Mittelpunkt der lokalen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Planungen rücken.

## 2.5 Nutzung außerschulischer Angebote

Zweifelsohne ist es dieses Teilthema des Vergleichs ganztägiger Bildungssysteme, das die Jugendhilfe in Deutschland, insbesondere die Offene Jugendarbeit und die Jugendverbandsarbeit, am meisten interessiert. Denn es könnte vermutlich anhand eines solchen Vergleichs abschätzbar sein, welche Wirkungen (die Einführung von) Ganztagsbetreuungen auf das Freizeitverhalten und das ehrenamtliche Engagement von Kindern und Jugendlichen haben (könnte). Jedoch bestehen leider genau hier die größten Informations- und Forschungslücken: Es gibt keine komparatistische Darstellung über außerschulische Bildungs-, Freizeit- und Förderangebote für Kinder und Jugendliche, und auch die vorhandenen Einzeldarstellungen über die außerschulischen Angebote in den vier Ländern ermöglichen nur einen lückenhaften Überblick:

---

62 Vgl. [www.youthpolicy.nl/smartsite.htm?id=3325](http://www.youthpolicy.nl/smartsite.htm?id=3325)

Zunächst noch schulintern betrachtet, ist beispielsweise aus den Zahlen der OECD zu den schulisch verbrachten Stunden (2003: 354) nicht ersichtlich, wie sich die Verteilung zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Zeiten im Tagesverlauf darstellt. Zudem ist dort offen gelassen, was sich unter den Kategorien „Nicht-Pflichtteil des Lehrplans“, „Praktische und berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse“ und „Sonstiges“ verbirgt, die insgesamt 7–8 % der „vorgesehenen Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen“ ausmachen. Es wird auch nicht klar, inwiefern in die oben genannten Berechnungen Zeiten außerschulischer, aber schulbezogener Bildungsangebote (z.B. von Vereinen, Verbänden, Kirchen o.Ä.) eingeflossen sind.

Beste Datenquelle zum Stand der außerschulischen Angebote wären eigentlich die nationalen Jugendberichte; über Frankreich und Finnland steht aber leider kein deutsch- oder englischsprachiger Jugendreport oder die Kurzfassung eines solchen Textes zur Verfügung.

Über die „Lebenswelt, Lebensräume und Kultur“ der **italienischen** Jugend ist vieles in der Studie von Baacke/Fracasso (1992) zu finden: Die auf der kommunalen Ebene angesiedelte Jugendpolitik ist je nach Gemeinde vollkommen unterschiedlich organisiert (vgl. ebd.: 168–169). Trend in der Jugendarbeit seit den 1980er Jahren sind vorübergehende Treffpunkte, die die Abwendung vieler Jugendlicher aus den dauerhaft organisierten Gruppen aufgreifen wollen. Ungeachtet dessen ist der Organisationsgrad der italienischen Jugendlichen auffallend hoch: Etwa 70 % der 10-14jährigen sind in mehr oder weniger strukturierten Gruppen (*più o meno strutturati*). Von den 10-12jährigen sind 53 % in Sportgruppen und 30 % in ‚persönlichkeitsbildenden‘ Jugendverbänden (*gruppo formativo*). Zu Tanz-, Theater-, Musik-, Mal- oder Gymnastikgruppen gehen 21 % der Mädchen und 8 % der Jungen dieser Altersgruppe, zu Lern- und Ausbildungsgruppen (u. a. Computerkursen) 7 % (vgl. ebd.: 163–164). Fazit: In einem Land, in dem nur ein Fünftel der Schüler auf Ganztagschulen geht, scheinen die außerschulischen Angebote - jedenfalls bis Mitte der 1990er Jahre - nicht geringer oder andersartiger auszufallen als in Deutschland.

Der **niederländische** Jugendbericht von 2002 (Zeijl u. a. 2003) ist im Hinblick auf die Nutzung außerschulischer Angebote am aufschlussreichsten: Im Schulalter nutzt nur eines von fünfzehn Kindern den Hort (vgl. van Baal/Botterweck 2003). Mehr als 60 % der Teenager sind Vereinsmitglieder: 52% in Sportvereinen und 11 % sind in Jugendverbänden, etwa genauso viele gehen zu Musik- oder Schauspielclubs. 7 % der 12-18jährigen nehmen an politischen Debatten teil, 5 % sind in einem Jugendbeirat o. Ä. Fazit: In einem Land, in dem ein Drittel der Schüler auf Ganztagschulen geht, scheinen die außerschulischen Angebote nicht geringer oder andersartiger auszufallen als in Deutschland.