

Ganztagsschule und kooperative Netzwerke

Vorbemerkung

Bei einer Tagung zum Thema „Ganztagsgrundschulen in den Niederlanden“ den Titel „Ganztagsschule und kooperative Netzwerke“ zu nennen, ist sehr treffend, denn am niederländischen Beispiel wird besonders deutlich, was für alle europäischen Länder und auch für alle deutschen Bundesländer gilt: Ganztagsschule ist nirgendwo nur Schule! Ich will Ihnen das in drei Schritten verdeutlichen.

1. Innovative Ansätze in einigen Bundesländern
2. Drei Systemtypen: Frankreich, Finnland, Niederlande
3. Anregungen aus den Niederlanden

Eines muss ich noch vorweg einräumen: Fast alles, was ich sagen werde, ist sekundäranalytisch aus den Veröffentlichungen von KollegInnen übernommen und bisher (noch) nicht Ergebnis eigener empirischer Forschung und leider auch ohne eigene Anschauung im jeweiligen Ausland. Sie mögen mir also verzeihen, wenn ich beispielsweise über Holland etwas sagen sollte, was den Insider schmunzeln lässt.

1. Innovative Ansätze in einigen Bundesländern

Zu Beginn rufe ich Ihnen die Ziele, die Wege und die Steuerungsinstanzen des Bundesinvestitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) von 2003-2007 in Erinnerung.

Kernziele

1. Verbesserung der Lernleistungen („Bildung“)
2. Erhöhung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf („Betreuung“)

Wege

durch die Schule selbst: „Ganztagsschule“
durch Mithilfe außerschulischer Partner: „Ganztagsbetreuung“

Mittel- und Steuerungsinstanzen

Bund:	Sachmittel
Land:	Personalmittel für Lehrer (zzgl. weitere Sachmittel) Kooperationsmittel im Landesjugendplan Schulbezirke/Landesjugendämter: Aufsicht und Beratung
Kommunen:	Personalmittel für Nicht-Lehrer (zzgl. weitere Sachmittel)
Eltern:	Eigenbeiträge

Hinzu füge ich die Definition der KMK. Danach findet eine Ganztagsschule statt:

- mindestens drei Tage/Woche,
- sieben Stunden/Tag,
- mit Mittagessen
- unter Aufsicht der Schulleitung

D. h. praktisch gesehen beispielsweise: montags, mittwochs, donnerstags von 8-15 Uhr

Da ist ganz etwas Anderes als z. B. der Ganztagsschulverband (GGT e. V.) darunter versteht, nämlich gebundene, rhythmisierte und integrierte Vor- und Nachmittage; ganz etwas anderes auch als die vor BISA und dem IZBB gegründeten Ganztagschulen.

Insgesamt kann man sagen, dass die Bundesländer das IZBB weitaus mehr zu additiven „Ganztagsbetreuungen“ umsetzen, denn zu runden „Ganztagschulen“. Und das Alternativmodell der „Ganztagsbildung“ (also einer verstetigten Kooperation von Jugendeinrichtungen und Schulen), das ich mir erlaubt habe, in die Diskussion zu bringen (Coelen 2004), wird an einigen verstreuten Standorten ausprobiert. Soweit allgemein und typologisch.

Nun komme ich schlaglichtartig zur Situation in einigen Bundesländern:

- Hamburg: Gymnasien werden durch Streichung des 13. Schuljahres de facto Ganztagschulen, und bestehende Ganztagschulen werden auf das Niveau der neu einzurichtenden heruntergekürzt.
- Thüringen hat in der KMK-Statistik alle schulintegrierten oder -benachbarten Horte angegeben, muss also kaum neue GTS mehr einführen
- Sachsen-Anhalt bündelt die Mittel auf wenige Standorte, auch weil in den nächsten Jahren dort aufgrund des demographischen Einbruchs zahlreiche Schulschließungen anstehen
- Nordrhein-Westfalen: OGGs mehr Ganztags*betreuung*, Vor- und Nachmittage haben weder personell noch inhaltlich-didaktisch etwas miteinander zu tun
- einzig Rheinland-Pfalz scheint mir auf einem vorzeigbaren Weg, z. B. in Form von Rahmenvereinbarungen zwischen Jugendhilfe- und Schulträgern (der dort – das muss man den anderen Ländern zugestehen - allerdings auch schon zwei Jahre früher begangen wurde).

Für detaillierte Angaben verweise ich auf das entsprechende Projekt am DJI (Wahler/Stolze/Preiß) und auf die Länderbeiträge im soeben erschienenen Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule von Hartnuß/Maykus (2004).

2. Drei Systemtypen: Frankreich, Finnland, Niederlande

Diese drei Länder sind ausgewählt, weil sie aus unterschiedlichen Gründen in der Debatte am häufigsten erwähnt werden: Frankreich, weil es eine klassische Ganztagschule hat, allerdings mit einem schulfreien Mittwoch(-nachmittag); Finnland, weil es PISA ‚gewonnen‘ hat, allerdings gar keine Ganztagschule hat; Holland, weil es gute Lernleistungen produziert und ganztägige Einrichtungen durch Kooperationen bewerkstelligt.

Ein zweiter Grund für die Auswahl liegt darin, dass diese drei Systeme sich sehr gut eignen, um drei Typen von mehr oder weniger ‚ganztägigen‘ Bildungssystemen zu unterscheiden.

Der Vergleich ist keine Vergleich von Schulsystemen (siehe dazu Döbert 2002), sondern von Ganztagsorganisationen, insofern institutionenübergreifend. Er wird auf vier Ebenen angestellt:

Vergleichsebenen

1. Organisationen
2. Personal
3. Adressaten(innen)
4. Disziplin/Theorie

Zur Organisation der (ganztägigen) Bildungssysteme

Auf der ersten Vergleichsebene (Organisationen) geht es um:

1. Mischungsverhältnis der Träger von Bildung:
 - Staat
 - Öffentlichkeit (zivilgesellschaftlich oder privatgewerblich)
 - Familie
2. Mischungsverhältnis der Finanzierung von Bildung
 - staatlich
 - öffentlich
 - privat (gewerblich oder familiär)
3. Mischungsverhältnis von Formen von Bildung:
 - formell
 - nicht-formell
 - informell
4. Mischungsverhältnis der Funktionen von außerunterrichtlichen Angeboten:
 - unterrichts- bzw. schulunterstützend
 - unterrichts- bzw. schulergänzend
 - unterrichts- bzw. schulersetzend
 - eigenständig

Trägerschaft

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

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

Wie in den allermeisten Ländern werden auch die Bildungseinrichtungen in Finnland und den Niederlanden von den lokalen Behörden verwaltet: In Finnland sind die Kommunen Besitzer der Schulen, die durch gewählte Gemeinderäte verwaltet werden und dabei unter Aufsicht des nationalen Bildungsministeriums stehen. In den Niederlanden werden die kommunalen Schulen (nur 1/3 aller Schulen des Landes)

zunehmend durch eine juristische Körperschaft im Rahmen des Gemeindegesetzes verwaltet; diese oder die Gemeinderäte stellen Lehrer(innen) und Schulleiter(innen) ein. Wie auch die Mehrheit der niederländischen Schulen unterliegen sie einer komplizierten Kopplung von einer zentralistischen Bildungspolitik an eine äußerst stark dezentralisierte Verwaltung.

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

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

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

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

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

Finanzierung

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

- eine vollständig **nationalstaatliche** Finanzierung, über die überwiegend öffentlichen Schulträger und die finanzautonomen Schulen mit den Mittel zuweisenden Kommunen verhandeln, bei gleichzeitiger **privater** Finanzierung von (nach-) mittäglicher Betreuung, wie z. B. in den Niederlanden.
- eine fast vollständig **nationalstaatliche** Finanzierung des formellen Bildungssystems aus Schule und Vorschule, die deshalb für die Adressaten kostenfrei ist, bei gleichzeitiger Finanzierung der nicht-formellen Lücken dieses Systems: Betreuung für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht, mittags und spätnachmittags, mittwochs(-nachmittags) und in den Ferien durch **öffentliche** Träger sowie durch die **Kommunen** oder **private** Lösungen, die deshalb für die Adressaten in vielen Fällen kostenpflichtig sind, wie z. B. in Frankreich.
- eine gemischt **nationalstaatlich-kommunale** Finanzierung des Schulwesens bei gleichzeitigem Abbau kommunaler Nachmittagsbetreuungen sowie einer Reihe von **privaten** Lösungen seitens der Adressaten, die mit Einkommenseinbußen einhergehen, wie z. B. in Finnland.

Bildungsformen

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

- fast ausschließlich **formellem** Unterricht zuzüglich weiteren **formellen** Bildungsangeboten wie z. B. Förderunterricht und Hausaufgabenaufsicht durch schulisches oder kommunales Personal, einer **nicht-formellen** Betreuung für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht, Freizeitangeboten, die vom *foyer socio-éducatif* in der Mittagspause und nach Unterrichtschluss durchgeführt werden, den mittwochs durch Lehrer angebotenen Sportgruppen und den - bis vor kurzem von Fachpersonal geleiteten - Schulbibliotheken und Medienzentren im Sekundarbereich sowie Möglichkeiten der **informellen** Bildung beispielsweise beim gemeinsamen Mittagessen, wie z. B. in Frankreich.
- **formellem** Unterricht mit großen Gestaltungsspielräumen der Einzelschulen, einem **nicht-formellen** Bereich, zu dem die Vorschule gehört, wie auch die außerschulischen Horte für die 4-12-Jährigen, der fakultative Unterricht in den Muttersprachen und weitere außercurriculare Aktivitäten, die zur Schulprofilbildung beitragen, wie z. B. in den Niederlanden.
- größtenteils projektartigem Unterricht neben zahlreichen **formellen** Förderangeboten, wenigen direkt auf die Schule bezogenen **nicht-formellen** Bildungsarrangements und einem traditionellen Bereich **informeller** Bildung beim gemeinsamen Mittagessen von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n, wie z. B. in Finnland.

Funktionen des Außerschulischen

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

- In Frankreich haben die die außerunterrichtlichen Arrangements vor allem **unterrichtsergänzenden** Charakter für schwächere Schüler; die

Arbeitsgemeinschaften im *foyer socio-educatif* haben „sozialerzieherische“, also **schulunterstützende** Funktionen; die mittwöchlichen Sportgruppen haben insofern **schulersetzen** Charakter, als dass sie die Lücke des Ganztagschulsystems 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.

- In Finnland gibt es zahlreiche **unterrichtsunterstützende** Förderangebote für schwächere Schüler; die seit den 1990er Jahren im Rückgang begriffenen Nachmittagsangebote der Kommunen und der Freien Träger haben z. T. **schulergänzende** und z. T. **eigenständige** Funktionen; die Nachmittagsbetreuung des im Aufbau befindlichen finnischen Ganztagsbetreuungssystems hat vor allem beaufsichtigende und insofern **schulersetzende** Funktion, da sie die nachmittägliche ‚Betreuungslücke‘ des finnischen Schulsystems schließen soll.
- In den Niederlanden haben die außerschulischen Angebote des Ganztagsystems eine weitgehend **eigenständige**, weil unabdingbar konstitutive Funktion im *verlengde schooldag* und vor allem in der *brede school*. Mit ihrer Verallgemeinerung ist neben die anfänglich kompensatorische Funktion der *brede school* die **schulergänzende** Funktion eines nachmittäglichen Aktivitätsprogramms für potenziell alle Kinder und Jugendlichen getreten. Darüber hinaus gibt es auch hier **unterrichts-** bzw. **schul-unterstützende** Maßnahmen der Schulen sowie der - wiederum trägerrechtlich **eigenständigen** - Schulsozialarbeit.

Informationslücken

In Bezug auf Trägerschaft und Finanzierung wäre die Rolle der Provinzen in den Niederlanden und der *départements* in Frankreich näher zu untersuchen sowie die - vermutlich - ambivalenten Auswirkungen der Dezentralisierung, hin zu mehr ‚Beteiligung‘ der Adressaten, und zwar sowohl in finanzieller als auch in demokratischer Hinsicht. Darüber hinaus blieben bisher in allen drei Ländern noch Lücken im Wissensstand über (schulbezogene) nicht-formelle Bildungsinstitutionen.

Zum Personal der (ganztägigen) Bildungssysteme

Auf der Personalebene geht es um:

1. Mischungsverhältnis von formalen Ausbildungsgängen:

- wissenschaftlich
- auf wissenschaftlicher Grundlage
- berufsfeldbezogen
- sonstige

2. Mischungsverhältnis von inhaltlichen Ausbildungsrichtungen:

- schulpädagogisch
- sozialpädagogisch
- freizeitpädagogisch
- sonstige

3. Mischungsverhältnis in der Professionalisierung

- professionell
- semi-professionell

- ungelernt
- ehrenamtlich

4. Gesellschaftliches Ansehen des Personals

Ausbildungsgänge

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

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

Ausbildungsinhalte

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

- Im französischen Ganztagsschulsystem ist mehr als ein Viertel der Angestellten „pädagogisches Hilfspersonal“, damit sind gemeint: für die Anwesenheitskontrolle, die Mittagsaufsicht und einzelne Fördermaßnahmen Studenten oder Absolventen eines Fachstudiums, Erziehungshelfer und neuerdings Erziehungsassistenten - oft ohne pädagogische Ausbildung; hinzu kommen das technische und Verwaltungspersonal, die Kantinenkräfte, eine Krankenschwester, eine Berufsberaterin, Sozialarbeiter und die CDI-Fachkraft - meist eine Diplom-Bibliothekarin. Die nach ihrem Fachstudium ein Jahr lang **schulpädagogisch** ausgebildeten Lehrer geben in diesem System Unterricht

und gestalten einige der fakultativen AG's im *foyer socio-educatif* bzw. mittwochs(-nachmittags).

- Im finnischen „Drei-Viertel-Schulsystem“ arbeitet **schulpädagogisch**, sonderpädagogisch, **sozialarbeiterisch**, medizinisch und psychologisch ausgebildetes Personal; in den kommunalen Horten und Jugendzentren **sozialpädagogisch** ausgebildetes Personal, die Gruppen werden normalerweise von einer qualifizierten Kraft mit einigen Ehrenamtlichen oder zeitweise angestellten Erwerbslosen geleitet.
- Im niederländischen System arbeiten an den *basisscholen* Lehrer(innen) mit breiten **pädagogischen** Ausbildungen, an den weiterführenden Schulen lernstoff-orientiert ausgebildete **Lehrer(innen)**. An den „Runden Tischen“, die die *brede scholen* konstituieren und gestalten versammeln sich **Schulpädagogen**, **Sozialpädagogen/-arbeiter** genauso wie Schulärzte, Bibliothekare, Hausmeister, Verwaltungspersonal, Vertreter kommerzieller Freizeiteinrichtungen, Elternvertreter, Ausländerbeauftragte, Nachbarschaftspolizisten und andere Gemeindevertreter u. v. a.

Professionalisierung

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

- In Frankreich gibt es neben den **professionellen** Lehrer(inne)n, der Dokumentalistin, dem Kantinenchef, dem technischen und Verwaltungspersonal, der Krankenschwester, dem Berufsberater, den Sozialarbeitern und dem Koordinator des außerunterrichtlichen Bereichs eine ganze Reihe **semi-professioneller** Aufseher, Erziehungshelfer, Erziehungsassistenten und außerschulische Hilfskräfte sowie **ungelernte** Honorarkräfte.
- In Finnland wird die Konzentration der Lehrer(innen) auf den Unterricht durch eine ganze Reihe anderer **professioneller** Kräfte ermöglicht. In dem nationalen Modellprojekt zur Ganztagsbetreuung an Schulen werden auch die nachmittäglichen Hobbygruppen von dafür extra entlohnten Lehrer(inne)n angeboten. Hingegen wird die Arbeit in den Horten und Jugendzentren u. a. durch eine Anzahl **semi-professioneller** und **ehrenamtlicher** Kräfte gewährleistet.
- In den Niederlanden haben in den letzten Jahren immer mehr Schulen die lange Mittagspause mit **ehrenamtlichen** Helfer(inne)n oder bezahlten Kräften überbrückt. Diese familienpolitisch bzw. pädagogisch unbefriedigenden Lösungen haben mit zur Entwicklung der *brede school* beigetragen. Daran sind, wie oben bereits erwähnt, eine ganze Reihe **professioneller** und **semi-professioneller** Kräfte beteiligt.

2.4 Ansehen

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

- In Frankreich wird der Ganztagschule nicht weniger als die *éducation nationale*, die Erziehung zur Einheit der Nation im Geiste der Republik zugetraut. Da die Schule den französischen Laizismus institutionalisiert, werden die Primarschullehrer mitunter sogar als *prêtres laïcs*, als weltliche Priester bezeichnet. In der französischen Schule wird als Aufgabe des Staates

als des Vertreters der Gesamtgesellschaft erkannt und zu realisieren versucht, nicht nur den Unterricht, sondern auch die sozialisatorisch wirkende gemeinsame Zeit zu organisieren. Dadurch wird von der Ganztagschule, d. h. konkret vom nicht-unterrichtenden Personal, aber auch erwartet, dass es viele sozialpolitische Probleme löst.

- In Finnland genießen die „Drei-Viertel-Schulen“ und die Lehrer(innen) ein hohes Sozialprestige. Die Schulmahlzeiten werden als Teil der „sozialen Fürsorge“ verstanden, die auch die medizinische und psychologische Beratung und Versorgung einschließt und der im finnischen Schulwesen auch traditionell hohe Bedeutung beigemessen wird.
- In den Niederlanden wird der vielfältigen Bildungslandschaft u. a. die große Aufgabe der Integration von autochthonen und allochthonen jungen Menschen zuerkannt. Der Lehrerberuf leidet aber unter schwindendem Ansehen, einem hohen Altersdurchschnitt des Personals im Sekundarbereich von ca. 45 Jahren - immerhin noch niedriger als in Deutschland -, zahlreichen (Früh-) Pensionierungen und entsprechendem Nachwuchsmangel. Wahrscheinlich aufgrund dessen wird gegenwärtig der Vorschlag diskutiert, dass Schulen auch Lehrpersonal ohne Lehramtsstudium einstellen können.

Informationslücken

In Bezug auf die Ausbildungsniveaus und -inhalte müsste noch mehr über das außerunterrichtliche bzw. -schulische Personal in Erfahrung gebracht werden. Darüber hinaus blieben bisher in allen drei Ländern noch Lücken im Wissensstand über die Wochenarbeitszeiten und die Bezahlung des Personals und - damit verbunden - die gesellschaftliche Anerkennung der verschiedenen pädagogischen Professionen, nicht nur der Lehrer(innen).

Die (ganztägigen) Bildungssysteme aus Sicht der Adressaten

Auf der Adressatenebene geht es um:

1. Mischungsverhältnis der Zeiten:

- schulisch (unterrichtlich oder außerunterrichtlich)
- „sozial- und freizeitpädagogisch“
- familiär
- außerhalb pädagogischer Institutionen

2. Mischungsverhältnis der Rechtsgrundlagen:

- Pflicht
- Freiwilligkeit (fakultativ oder frei gewählt)
- Rechtsanspruch
- Bedarf

3. Finanzielle Beiträge der Adressaten

- Mittagessen
- Betreuung
- Freizeitangebote

4. Funktionen der außerunterrichtlichen Angebote:

- Lernleistungen
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- (sprachliche und politische Integration)

Zeiten

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

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

- für Frankreich zwischen 928, 936 und 1.022 Jahresstunden,
- für Finnland zwischen 751, 855 und 940,
- für die Niederlande zwischen 1.029, 1.033 und 1.067.

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

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

- in Finnland sehr niedrig,
- in Frankreich deutlich höher,
- in den Niederlanden im mittleren Bereich (5,4 % der Schüler haben Nachhilfe).

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

Aus den Zahlen zu den schulisch verbrachten Stunden (PISA, AG, Klemm, OECD) ist jedoch nur schwer ersichtlich, wie sich die Verteilung zwischen **unterrichtlichen** und **außerunterrichtlichen** Schulzeiten darstellt. Zudem wird nicht klar, inwiefern in diese Berechnungen Zeiten außerschulischer, aber **schulbezogener Bildungsangebote** eingeflossen sind. Das wird ein bisschen deutlicher, wenn man sich die Tagesabläufe der Kinder und Jugendlichen vor Augen führt:

- In Frankreich haben die Kinder und Jugendlichen im Grunde genommen neun bis zehn halbe Tage Unterricht; für den freien Mittwoch(-nachmittag) gibt es wahlweise religiöse, schulische und kommunale **Angebote** oder private Lösungen; **Unterrichtsbeginn** ist gewöhnlich um 8.00 oder 8.30 Uhr, der **Unterrichtsschluss** zwischen 16 und 17 Uhr, d. h. die Schulzeit ist bis auf den Mittwoch(-nachmittag), den Samstagvormittag und die Sommerferien an den Arbeitsrhythmus der meisten **Eltern** angepasst; in der Grundschule gibt es 26 Unterrichtsstunden (à 55 Minuten), im Sekundarbereich bis zu 32; die Mehrheit der Schüler(innen) nimmt am kostengünstigen Mittagessen in der beaufsichtigten zweistündigen **Mittagspause** von 12 bis 14 Uhr teil. Problematisch erscheinen der Wochenrhythmus, durch den zwei ‚Paukblöcke‘ à zwei Tage entstehen, und der aufgrund der langen Sommerferien zerrissene

Jahresrhythmus. Zudem sähen die allermeisten französischen Eltern ihre Kinder lieber über das ganze Wochenende bzw. in verkürzten Sommerferien zuhause und stattdessen mittwochs(nachmittags) in der Schule.

- In Finnland beginnt der **Unterricht** typischerweise zwischen acht und neun Uhr; pro Tag dürfen ab Klasse 3 höchstens sieben Stunden Unterricht (à 40 Minuten) stattfinden, das macht bis zur 6. Klasse 28 Wochenstunden und in den Klassen 7 bis 9 bis zu 36 Stunden; durch das anschließende obligatorische Mittagessen verlängert sich der Schultag auf 14 Uhr, mit fakultativer vor- und nachschulischer **Betreuungsmöglichkeit** im Hort o. ä. auf acht bis 16 Uhr. Daneben gibt es weitere Lösungen der Adressaten für die Nachmittagsbetreuung: Verkürzung oder Pause der **elterlichen** Arbeitszeit, Hobbys der Schüler, Selbständigkeit der Kinder.
- In den Niederlanden endet der **Schultag** für die meisten Schüler(innen) gegen drei Uhr. Vor allem die lange **Mittagspause** zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht verursacht Probleme für viele Adressaten: Diese Zeit, in der die Kinder früher mehrheitlich zum Essen nachhause gingen bzw. von ihren **Müttern** abgeholt und anschließend für weitere zwei bis drei Stunden wieder zurückgebracht wurden - was Berufsarbeit unmöglich machte und macht -, muss heute überbrückt werden. Dies hat zum Ausbau von **außerschulischen Betreuungseinrichtungen** geführt. Nicht zuletzt aus diesem praktischen Grund steigt auch die Zahl der ganztägigen Bildungseinrichtungen, die zumeist aus lokalen Initiativen und einem Netzwerk pädagogischer Institutionen erwachsen und von der jeweiligen Kommune und der Nationalregierung unterstützt werden.

Rechtsgrundlagen

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

- Zunächst ist grundlegend festzuhalten, dass fast alle - nicht nur die hier genauer untersuchten Länder - eine **Schulpflicht** kennen: In Frankreich beginnt sie mit sechs Jahren (aber fast alle Drei- bis Fünfjährigen gehen bereits zur *école maternelle*), in den Niederlanden ebenfalls mit fünf (dennoch gehen bereits fast alle Vierjährigen in die *basisschool*) und in Finnland mit sieben (ein Drittel der Fünfjährigen und drei Viertel der Sechsjährigen gehen in die fakultative Vorschule). Sie endet in den meisten Ländern mit 16 Jahren (in Finnland mit 17, in den Niederlanden gibt es danach bis zum 18. Lebensjahr noch eine „partielle Lehrpflicht“).
- Zudem ist wichtig - vor allem für den Grad der Vereinbarkeit von Familie und Beruf -, inwiefern **Rechtsansprüche** auf Betreuungsleistungen bestehen: In Finnland - einem Land mit einer der höchsten Frauenerwerbsquoten weltweit - bezieht sich das Recht eines jeden Kindes auf Nachmittagsbetreuung beispielsweise nur auf Kleinkinder und endet mit dem Eintritt in die Schule. In Frankreich erstreckt sich der ‚Rechtsanspruch‘ (in Form der Schulpflicht) auf die schulisch organisierten Zeiten.
- Das Kriterium der **Freiwilligkeit** - zentral für die Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland - ist zu differenzieren nach **fakultativen** Angeboten im Rahmen des Pflichtschulsystems und nach **frei gewählten** Angeboten außerhalb dieses rechtlichen Rahmens. Beispielsweise weist die niederländische

Oberstufe auch innerhalb der verpflichtenden Schulorganisation Elemente von didaktischer Freiwilligkeit auf. Auch die Gestaltung der Mittagszeit unterliegt in den Niederlanden - rechtlich betrachtet - der Freiwilligkeit. In Frankreich ist der Besuch der *école maternelle* freiwillig und die Angebote im (nach)mittäglichen *foyer éducatif* fakultativ. In Finnland ist 20 % der Unterrichtszeit optionalen Angeboten vorbehalten, und der Besuch der Horte und Jugendzentren ist freiwillig, genauso wie natürlich die Mitgliedschaft in Vereinen.

- Systembedingter **Bedarf** an zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten - und auf diesen will ich mich hier beschränken - entsteht in Frankreich vor allem mittwochs(-nachmittags) und in den langen Sommerferien, in Finnland vor allem nachmittags zwischen 15 Uhr und dem Ende des Arbeitstages der Eltern, in den Niederlanden in derselben Tageszeit und zusätzlich in der Mittagspause der Schulen.

Beiträge

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

- In Frankreich ist das **Mittagsessen** in den Ganztagschulen nicht kostenfrei, die durchaus geringen Kostenbeiträge sind jedoch nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt. Die Lückenfüller des Ganztagschulsystems, z. B. die **Betreuung** für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht sowie die kommunalen oder kommerziellen **Freizeitangebote** mittwochs(-nachmittags) und in den Ferien, müssen in den meisten Fällen bezahlt werden.
- In Finnland sind das Mittagsessen und die Schulbeförderung für die Adressaten kostenfrei. Durch den Rückbau der kommunalen Horte und Jugendzentren wurde jedoch eine Reihe von privaten **Nachmittagslösungen** notwendig, die zum Teil mit Einkommenseinbußen einhergehen.
- 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“ (du Bois-Reymond 2004).

Adressatenbezogene Funktionen

Aus dem denkbaren großen Spektrum der Funktionen der Bildungssysteme werden diejenigen beiden Kriterien hervorgehoben, die für die Begründung des Bundesinvestitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ zentral sind: Die **Lernleistungen** und die **Vereinbarkeit von Familie und Beruf**.

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

- In PISA 2001 haben die Schüler(innen) des französischen Ganztagschulsystems eine „Lesekompetenz“ sowie eine „mathematische“ und eine „naturwissenschaftliche Grundbildung“ gezeigt, die jeweils etwas über dem OECD-Durchschnitt lag (14., 10. und 12. von 31 Rängen). Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der „Lesekompetenz“ der 15jährigen Schüler(innen) ist in Frankreich mittelstark ausgeprägt.
- Die Schüler(innen) der finnischen „Drei-Viertel-Schule“ haben in Bezug auf die „Lesekompetenz“ die besten Werte in PISA erzielt und in „mathematischer“

bzw. „naturwissenschaftlicher Grundbildung“ den vierten bzw. dritten Platz belegt. Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der „Lesekompetenz“ der 15jährigen Schüler(innen) ist in Finnland sehr schwach.

- Im Falle der Niederlande konnten die Lernleistungen in PISA 2001 nicht ausgewertet werden, weil das Land eine zu niedrige Beteiligungsquote aufwies, war aber bei früheren Leistungsstudien ausgesprochen erfolgreich. Ausgewertet werden konnte hingegen die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der „Lesekompetenz“ der 15jährigen Schüler(innen): Sie ist in den Niederlanden, wie in Frankreich, durchschnittlich.

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

- In Frankreich gewährleistet der Staat - quasi als Nebeneffekt der beabsichtigten politischen Sozialisationsfunktion von Betreuung und Unterricht - einen zeitlichen Rahmen, auf den sich die Familien verlassen können. Nicht zuletzt deshalb wird hier die (Vollzeit-)Berufstätigkeit von Müttern als völlig normal angesehen und führt zu einer entsprechend **hohen Erwerbsquote von Frauen** (70 % der 25-50jährigen, durchschnittlich 33 Stunden pro Woche). Ein weiterer Effekt des Ganztagsystems könnte möglicherweise die mit 1,89 Kindern pro Frau dritthöchste **Geburtenrate** unter den EU-Ländern sein.
- In Finnland besteht traditionell eine hohe Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die zu einer der höchsten **Frauenerwerbsquote** europaweit geführt hat (77 %, bei durchschnittlich 37 Stunden pro Woche). Die **Geburtenrate** liegt bei 1,73 Kindern pro Frau.
- In den Niederlanden hat die **Erwerbstätigkeit von Frauen**, im Vergleich zu Finnland und Frankreich, eine kurze Geschichte. Noch die Elterngeneration heutiger Schüler(innen) kannte arbeitende Mütter nur als Ausnahme. Erst in den letzten Jahren sind die sozialökonomischen Zwänge, 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 25-50jährigen, 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 zusammenfassen, dass die finnische „Drei-Viertel-Schule“ mitsamt den nur lose damit verbundenen nachmittäglichen Betreuungsmöglichkeiten sehr gute kognitive und gesellschaftspolitische Funktionen besitzt (sehr gute Lernleistungen bei sehr geringer Korrelation mit der sozialen Herkunft, sehr hohe Vollzeiterwerbsquote von Frauen, hohe Geburtenrate).

Die französische Ganztagschule hat mehr gesellschaftspolitische als kognitive Funktionen (durchschnittliche Lernleistungen bei ebensolcher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Vollzeiterwerbsquote von Frauen, sehr hohe Geburtenrate).

Und das niederländische Bildungssystem verbindet gute kognitive Funktionen mit mittelstark ausgeprägten gesellschaftspolitischen Funktionen (gute Lernleistungen bei durchschnittlicher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Teilzeiterwerbsquote von Frauen, hohe Geburtenrate).

Informationslücken

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

Zur disziplinär-theoretischen Fundierung der (ganztägigen) Bildungssysteme

Auf der Theorieebene geht es um:

1. Formalniveau der Studien- bzw. Ausbildungsgänge:

- universitär
- fachhochschulisch
- fachschulisch
- außerhalb formaler Ausbildungsinstitutionen

2. Verwendung von Leitbegriffen:

- politische Sozialisation
- soziale Fürsorge
- Integration
- ...

3. Form der Vernetzung der disziplininternen Debatten:

- Forschungsprojekte
- Publikationen
- Tagungen
- ...

Hierzu gibt es bisher nur wenig Ergebnisse: Hinsichtlich der beteiligten Disziplinen ist zu sagen, dass sie in ihrem Formalstatus höchstens eine Stufe voneinander entfernt sind;

dass die verwendeten Leitbegriffe aus dem großen Spektrum zwischen Sozialpolitik, -pädagogik, -medizin und -psychologie entnommen sind; und dass es wenig akademischen Vernetzungen gibt.

Informationslücken

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

Zusammenfassende Bewertung und Ausblick

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

- Wir haben es mit überwiegend kommunalen Trägerschaften und nationalstaatlichen Finanzierungen zu tun, bei gleichzeitig signifikanten - in den letzten Jahren durch Dezentralisierungsbestrebungen ‚von oben‘ offensichtlich steigenden - Anteilen öffentlicher und privater Träger und Geldgeber.
Bei den Formen von Bildung überwiegt die formelle Schulausbildung, bei gleichzeitig signifikanten - ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden - Anteilen nicht-formeller Bildung, der zumeist schulunterstützende und -ergänzende Funktionen zugeschrieben werden, und kleineren Anteilen eigenständiger Sozialisationsfunktionen.
- Das Personal der Ganztageseinrichtungen setzt sich neben den Lehrer(innen) aus einer relativ großen - ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden - Anzahl nicht-unterrichtender Pädagog(inn)en zusammen, deren z. T. deutlich niedriger gestufte formale Ausbildungsgänge, zu einem steilen Gefälle in den Professionalisierungsgraden der Bereiche formeller und nicht-formeller Bildung führt.
- Aus Sicht der Adressaten fällt auf, dass die Kinder und Jugendlichen aus den drei Ländern deutlich unterschiedliche Zeitemfänge in bzw. mit der Schule verbringen und die Lücken der ‚Ganztagsysteme‘ (mittags, nachmittags, in den Ferien) auf äußerst vielfältige Weise gefüllt werden;
dass - bei durchgängiger Schulpflicht - Rechtsansprüche auf darüber hinausgehende Bildungs- und Betreuungsleistungen offensichtlich wenig verbreitet sind, jedoch ihre frei gewählte und fakultative Nutzungen eine große Rolle spielt, zumal wenn der Bedarf daran durch die ‚Ganztagsysteme‘ selbst verursacht sind;
dass die allermeisten nicht-unterrichtlichen Angebote mit direkten oder indirekten finanziellen Beiträge der Adressaten verbunden sind;
und dass die Ganztagsysteme hinsichtlich der Lernleistungen keinen Kausalzusammenhang erkennen lassen, wohl aber hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Die wesentliche Erkenntnis, die sich aus der vorliegenden Synopse ziehen lässt, besteht m. E. darin, dass – wie in Deutschland, so auch in anderen europäischen Ländern - ganztägige Bildungssysteme nur durch die Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Organisationen, Professionen und Disziplinen möglich sind.

Anders gewendet: Es gibt kein Ganztagsystem, welches ausschließlich aus Schule besteht: Andere Organisationen (zumeist kommunal oder vereinsrechtlich gefasste), anderes Personal (zumeist aus Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen) und andere wissenschaftliche Disziplinen (zumeist sozialpädagogische, medizinische und psychologische) sind in jedem Fall konstitutiv. Letztgenannte Entwicklung ist insofern als ambivalent zu bezeichnen, weil dies in den meisten Fällen Ausdruck einer *Inkorporierung* außerschulischer Kompetenzen in das jeweilige Schulsystem ist (vor allem in der französischen Ganztags**schule**, aber auch im finnischen Modellprojekt zur Ganztags**betreuung**) und nur zu einem geringeren Teil Ausdruck einer *Integration* von schulischen und außerschulischen

Bildungsmodalitäten (wie z. B. in den Ansätzen zu einer Ganztags**bildung** in den Niederlanden).

3. Anregungen aus den Niederlanden

Die Anregungen aus den Niederlanden fasse ich in wenigen Schlagworten zusammen, zum einen als Hinweise auf problematische Aspekte, zum anderen als positive Anregungen zur Weiterentwicklung in Deutschland.

problematisch

- Entlassungswelle
- Aufweichen der gemeinsamen Basisbildung
- Fusionen der freien Träger
- ...

positiv

- längere gemeinsame Schulzeit
- Integration von Kindergarten und Grundschule
- systematische Übergänge zwischen den Schulformen
- Gutachten nach der Basisbildung
- zivilgesellschaftliche oder kommunale Schulträgerschaft
- kommunale Mittelvergabe und Steuerung
- nationale Kernziele und Evaluation
- freie Unterrichtsgestaltung
- Profiloberstufe
- Runde Tische zur Koordination und Gewährleistung ‚ganztägiger‘ Angebote
- trägerrechtlich eigenständige Schulsozialarbeit
- ...

Näheres und Weiteres ist demnächst nachzulesen in:

Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft“, hrsg. v. Wilfried Bos u. a., Bd. 5), Münster: Waxmann, 2005 (i. Dr.).