

Thomas Coelen

Ganztagsbildung im internationalen Vergleich

Verschriftlichter Vortrag für die Veranstaltung

„Jugendarbeit zwischen Jugendzentrum und Ganztagschule“

am 17.02.12 an der ASH Berlin

Fiktiver Brief eines Jugendlichen von einer Reise in das Land, in dem PISA liegt:

„Kurz hinter PISA nahmen wir die Abzweigung nach ‚Ganztagschule‘. Denn als wir durch PISA fuhren, fiel uns nicht nur auf, dass die 15jährigen unter uns schlecht lesen konnten und dass ihre Lernleistungen stark von den Zeugnissen und Konten ihrer Eltern abhingen. Es fiel auch auf, dass an unserem Schulbus so einiges ungewöhnlich war: Er gehörte dem Land und nicht der Stadt; die Insassen wurden bereits nach vier Jahren auf verschiedene Sitzreihen aufgeteilt, anstatt acht oder zwölf Jahre gemeinsam zu reisen; wir mussten bereits mittags und nicht erst nachmittags aussteigen.

Eine der Fahrerinnen (B.) meinte, dass mindestens eines der ungewöhnlichen Bauteile modernisiert werden müsste, um das Lernen der Reisenden zu verbessern und um für deren Eltern Kinder und Karriere besser verbinden zu können. Und so kam es, dass der deutsche Schulbus kurz hinter PISA die Abzweigung nach ‚Ganztagschule‘ nahm.

Man hätte auch eine andere Strecke wählen können; vielleicht wäre sie kürzer gewesen, oder schöner. Aber die Fahrerin und ihre Kollegen erinnerten sich vermutlich noch an die mit Schlaglöchern übersäte, im tiefen Westen gelegene Versuchsstrecke aus den 1980er Jahren mit dem fernen Ziel ‚Gesamtschule‘. Da wollte man nicht noch einmal entlang fahren. Also sollte es nach ‚Ganztagschule‘ gehen.

Der Ferienort ‚Ganztagschule‘ sah in den Prospekten des Reiseunternehmers ‚Bund‘ wirklich klasse aus: Unterricht und Freizeit in einem harmonischen Rhythmus von morgens bis nachmittags, moderne Gebäude, köstliches Mittagessen. Kurz: Ein Ort zum Wohlfühlen, zum Verweilen, aber natürlich auch zum Arbeiten.

Als wir jedoch dort ankamen, sah die Anlage zunächst gar nicht wie ein Lebens- und Lernort aus, sondern wie eine alte Schule mit einem notdürftig angefügten und windschiefen Anbau. Vormittags mussten wir in dem Schulgebäude pauken und nachmittags in dem Anbau unsere Freizeit verbringen (falls unsere Eltern uns zuvor dafür angemeldet hatten). Die Hotelangestellten des Hauptgebäudes ließen sich nie im Anbau sehen, in dem es stattdessen nur so wimmelte von Animatoren und Honorarkräften, die immer stundenweise mit uns ‚Programm machten‘.

Die Nachmittagsangebote haben viel Spaß gemacht - auch wenn es oft ein großes Durcheinander gab -, und unsere Eltern waren sicherlich froh, dass wir für eine Weile beaufsichtigt waren. Gelernt haben wir aber genauso wie in den früheren Ferienorten auch (und sind nun sehr gespannt, ob die 15jährigen von uns bei der Rückfahrt durch PISA besser abschneiden werden); für den Jugendclub und die Vereine und all die anderen spannenden Möglichkeiten in dem Ferienort hatten wir allerdings viel zu wenig Zeit!“

Nach der internationalen Lern Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 wurden in den deutschen Bundesländern zahlreiche und sehr unterschiedliche ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote eingerichtet: Ganztagschulen können eine Verlängerung des Unterrichts in traditionellen Formen sein, sie können aber auch sozial-, jugend- und freizeitpädagogische Elemente in den Schultag einbauen und so insgesamt den Tagesablauf in neuer Weise

strukturieren. Ein Vergleich von ganztägigen Bildungs- oder Betreuungseinrichtungen in anderen europäischen Ländern ermöglicht, ein breiteres Spektrum von Konzeptionen und ihrer Realisierung kennen zu lernen sowie mögliche Effekte einzuschätzen. Darüber hinaus geht es u. a. auch um Wirkungen auf die Struktur, die Angebote und die Nutzung außerschulischer Bildungs- und Freizeitangebote.

In dem vorliegenden Beitrag sind Struktur und Organisation von - mehr oder weniger - ‚ganztägigen‘ Bildungs- und Betreuungsarrangements in ausgewählten europäischen Ländern anhand von Kriterien vergleichbar dargestellt. Der Vergleich bezieht sich auf Frankreich, Finnland und die Niederlande. Diese drei Länder wurden ausgewählt, weil sie in der aktuellen Debatte aus unterschiedlichen Gründen am häufigsten erwähnt werden:

- **Frankreich**, weil es eine klassische Ganztagschule hat - allerdings mit einem schulfreien Mittwoch(-nachmittag);
- **Finnland**, weil es PISA 2000 ‚gewonnen‘ hat - allerdings gar keine Ganztagschule hat;
- Die **Niederlande**, weil es gute Lernleistungen produziert und ganztägige Einrichtungen durch Kooperationen bewerkstelligt - allerdings keine gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht.

Ein zweiter Grund für die Auswahl liegt darin, dass sich die drei genannten Systeme in besonderer Weise eignen, um drei Typen von ‚ganztägigen‘ Bildungssystemen zu unterscheiden: Klassische Ganztags*schul*systeme, Ansätze zu Ganztags*betreuung*ssystemen und Elemente von Ganztags*bildung*ssystemen.¹

Der vorliegende Vergleich ist keine Komparatistik von Schulsystemen (siehe dazu Döbert 2002), sondern von Ganztagsorganisationen, insofern notwendig eine Institutionen übergreifende Zusammenstellung. Die Expertise bietet somit eine Grundlage, um die Entwicklung von deutschen ganztägigen Schul-, Betreuungs- und Bildungsarrangements im internationalen Vergleich einschätzen zu können. Dabei ist eine jugendhilfespezifische Sicht maßgeblich. Diese Perspektive wird anhand der folgenden Fragen konkretisiert:

- Welche sozialpädagogischen Arbeitsformen und Ansätze gibt es in den Ganztags-schulen?
- Inwiefern werden außerschulische Bildungs- und Freizeitangebote genutzt?
- Welche Formen der Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren gibt es?
- Welche Formen der Unterstützung und Förderung für Kinder und Jugendliche mit individuellen Schwierigkeiten und in benachteiligten Lebenslagen bieten Schulen und außerschulische Einrichtungen an?

1 Siehe dazu die Beiträge in Otto/Coelen (2005).

- Wie sieht der sonstige Bezug der Schule zum Gemeinwesen aus?

Dem Vergleich sind folgende Kriterien zugrunde gelegt:

- Struktur der ganztägigen Schulsysteme: Schulstufen und -formen, Ausbau des Ganztagsangebotes
- Organisation von Ganztagschulen: Öffnungszeiten, Tagesablauf, Unterricht und außerunterrichtliche Angebote, Förder- und Freizeitangebote
- Personal: Struktur, Qualifikationen
- Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen: Partner, Formen, Anlässe
- Außerschulische Angebote für Jugendliche
 - Strukturen: Trägerschaft, Einrichtungen, Finanzierung
 - Nutzung der Angebote: Nutzungsgrad, erreichte Gruppen
 - Themen und Aufgaben

Im Folgenden sind zunächst ‚Länderporträts‘ zu den (ganztägigen) Bildungssystemen zu lesen. Am Schluss findet sich eine Bewertung des jetzigen Forschungsstandes sowie des Spektrums der Konzeptionen und ihrer Effekte.

Länderporträts

Frankreichs Ganztagschulsystem

Struktur

Frankreich verfügt, als einziges der vier hier untersuchten Länder, über ein flächendeckendes, gebundenes Ganztagschulsystem, allerdings mit einem schulfreien Mittwoch (Nachmittag), der Probleme für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verursacht. In Vorschule und Sekundarbereich I handelt es sich um eine Gesamtschule für alle 4-16jährigen: die *école maternelle* und das *collège*. Im Sekundarbereich II werden dann unterschiedliche Bildungsgänge angeboten.

Die Schulpflicht beginnt sie mit sechs Jahren (aber fast alle Drei- bis Fünfjährigen gehen bereits freiwillig zur *école maternelle*), sie endet mit 16. Rechtsansprüche auf Betreuung erstrecken sich auf die schulisch organisierten Zeiten. Die Angebote im (nach)mittäglichen *foyer éducatif* sind fakultativ wählbar. Systembedingter Bedarf an zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten entsteht vor allem mittwochs (nachmittags) und in den langen Sommerferien.

Die französischen Schüler haben in PISA 2000 eine leicht überdurchschnittliche Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung gezeigt; die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler war mittelstark ausgeprägt. Die Schule gewährleistet einen zeitlichen Rahmen, auf den sich die Familien verlassen können: Berufstätigkeit von Müttern wird als

normal angesehen und führt zu einer der höchsten Frauenerwerbsquoten und gleichzeitig zur dritthöchsten Geburtenrate unter den EU-Ländern. Zusammen betrachtet hat die Struktur der französischen Ganztagschule also starke gesellschaftspolitische und durchschnittliche kognitive Effekte.

Organisation

Die insgesamt vorgesehene Anzahl an Unterrichtsstunden für die Altersspanne von 7 bis 14 Jahren liegt mit ca. 7.300 Stunden im oberen Drittel, die Zeitanteile für außerunterrichtliche Angebote, Betreuungen und Pausen sind in Frankreich am höchsten (25 %). Die Sekundarschulen sind mittwochs nachmittags, die Grundschulen den ganzen Mittwoch geschlossen. Die Schüler haben mindestens 28 Wochenstunden à 55 Minuten bei 180 Unterrichtstagen im Jahr. Die Kinder und Jugendlichen haben neun oder zehn halbe Tage Unterricht; die Mehrheit der Schüler nimmt am kostengünstigen Mittagessen in der beaufsichtigten zweistündigen Mittagspause von 12 bis 14 Uhr teil; 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. Die schulisch verbrachten Jahresstunden liegen bei ca. 950. Für weitere schulbezogene Aktivitäten müssen die Franzosen vergleichsweise viel Zeit aufwenden.

Neben dem formellem Unterricht gibt es eine Reihe weiterer formeller Bildungsangebote wie z. B. Förderunterricht und Hausaufgabenaufsicht, eine nicht-formelle Betreuung für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht und Freizeitangebote in der Mittagspause sowie durch Lehrer angebotene Sportgruppen nach Unterrichtsschluss. Hinzu kommen die Schulbibliotheken sowie weitere Möglichkeiten zur informellen Bildung, beispielsweise beim gemeinsamen Mittagessen.

Personal

Die Pädagogen der Vorschule und der Grundschule werden in denselben universitären Institutionen ausgebildet, die Lehrer erhalten allerdings nach ihrem Fachstudium nur eine einjährige schulpädagogische Ausbildung. Förderunterricht und Hausaufgabenaufsicht werden aktuell vermehrt durch pädagogisches Hilfspersonal oder Honorarkräfte gewährleistet. Insgesamt besteht mehr als ein Viertel der Schulangestellten aus Aufsichtspersonal, Erziehungshelfern und -assistenten, Hilfs- und Honorarkräften, technischem und Verwaltungspersonal, Kantinenkräften, Krankenbetreuern, Berufsberater, Sozialarbeitern und Bibliothekaren sowie dem Koordinator des außerunterrichtlichen Bereichs. Die französischen Sozialpädagogen werden überwiegend drei Jahre lang an öffentlichen und staatlich finan-

zierten Fachhochschulen ausgebildet, ihr Staatsdiplom lässt sich an einigen Universitäten bis zum Erwerb des Höheren Diploms in Erziehungswissenschaft erweitern. Die berufsfeldbezogene Ausbildung der Erzieher dauert zwei oder zweieinhalb Jahre, die der Freizeitpädagogen drei Jahre. Die didaktisch-methodische Forschung für den Vor-, Grund- und Sekundarschulbereich ist an Universitätsinstituten angesiedelt. Die Disziplinen zur Forschung und Ausbildung der nicht-lehrenden Professionen (sofern ausgebildet) sind an Fachhochschulen verortet.

Kooperation

Die meisten Schulen befinden sich nationalstaatlicher Trägerschaft, aber 14% der Primarschüler und 20 % der Sekundarschüler gehen auf Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Betreuungen vor dem morgendlichen Schulbeginn sind ebenfalls staatlich oder zivilgesellschaftlich getragen. Mittagessen und -betreuungen sind Bestandteile des schulischen Arrangements. Die Sportgruppen, die am unterrichtsfreien Mittwoch (Nachmittag) eine entscheidende Rolle spielen, sind durch den Verband der Sportlehrer organisiert. Das *foyer socioéducatif*, in dem die Freizeitangebote mittags und spätnachmittags koordiniert werden, ist zivilgesellschaftlich getragen, ebenso wie Jugendarbeit und Unterricht durch Religionsgemeinschaften. Neuerdings gibt es ein verstärktes Bemühen um Kooperationen mit kommunalen Angeboten und Vereinen oder Wohlfahrtseinrichtungen, wofür Mittel und Verträge bereitstehen. Anlässe zur Kooperationen sind vor allem Unterrichts- und Aufsichtslücken sowie die begonnene Dezentralisierung der Schulorganisation. Die außerunterrichtlichen Förderungen haben vor allem unterrichtsergänzenden Charakter für schwächere Schüler, die AG's unterrichtsunterstützende Funktionen; die mittwöchlichen Schulsportgruppen haben schulersetzen, die Kooperationen schulergänzende Funktionen; die Religionsgruppen und auch die Ferienkolonien sind eigenständig.

Außerschulisches

Die außerunterrichtlichen Angebote, die zur Gewährleistung des Ganztagsystems vonnöten sind in Teilen nationalstaatlich (Mittagessen und -betreuungen, Hausaufgabenhilfen und Förderunterricht), kommunal (morgendliche Betreuungen, Offene Einrichtungen), zivilgesellschaftlich (Nachmittagsclubs und Sportgruppen an Schulen; Angebote von Vereinen/Verbänden und Religionsgemeinschaften) oder privat („Mittwochsücke“) getragen.

Die Finanzierung des formellen (Vor-)Schulwesens ist fast vollständig nationalstaatlich, bei gleichzeitiger Finanzierung seiner nicht-formellen Lücken (Betreuung vor und nach dem Unterricht, mittags und spätnachmittags, mittwochs, in den Ferien) durch Kirchen o-

der Vereine/Verbände sowie Departments, Kommunen oder gewerblichen Anbieter. Die Eltern finanzieren hauptsächlich das subventionierte Mittagessen, die Betreuung vor und nach dem Unterricht sowie die Freizeitangebote mittwochs und in den Ferien.

Finnlands ‚Drei-Viertel-Schulen‘

Struktur

Finnland hat, bis auf ein Modellprojekt an vier finnischen Grundschulen, kein Ganztags-schulsystem, sondern lediglich Vormittagsunterricht mit anschließendem Mittagessen. Die Schulbildung wird in einer einheitlichen Pflichtschule für alle 7-12jährigen (Grundschule) und 13-16jährigen (Grundbildung) vermittelt.

Die Schulpflicht beginnt mit sieben, ein Drittel der finnischen Fünfjährigen und drei Viertel der Sechsjährigen gehen aber bereits in die fakultative Vorschule. Das Recht eines jeden Kindes auf Tagesbetreuung (zwei Drittel der Vorschulkinder verbringen dort mehr als 40 Stunden pro Woche) bezieht sich nur auf Kleinkinder und endet mit dem Eintritt in die Schule. Ein Teil der Unterrichtszeit ist optionalen Angeboten vorbehalten, und der Besuch der Horte und Jugendzentren ist freiwillig. Systembedingter Bedarf entsteht vor allem nachmittags zwischen 15 Uhr und dem Ende des Arbeitstages der Eltern.

Die finnischen Schüler haben in Bezug auf die Lesekompetenz die besten Werte in PISA 2000 erzielt und in mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Grundbildung ebenfalls vordere Plätze. Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler ist in Finnland sehr schwach ausgeprägt. Es besteht eine hohe Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die zu einer der höchsten Frauenerwerbsquoten europaweit geführt hat. Die Geburtenrate liegt ebenfalls relativ hoch. Zusammen betrachtet zeitigt die finnische „Drei-Viertel-Schule“ mitsamt den nur lose damit verbundenen nachmittäglichen Betreuungsmöglichkeiten sowohl sehr gute kognitive als auch gesellschaftspolitische Effekte.

Organisation

Die finnischen Schüler haben in der Altersspanne von 7 bis 14 Jahren mit ca. 5.500 Stunden am wenigsten Stunden und verbringen auch insgesamt die geringste Zeit in der Schule (ca. 850 pro Jahr). Sie haben ca. 30 Wochenstunden à 45 Minuten bei 190 Unterrichtstagen im Jahr. Der Unterricht beginnt typischerweise zwischen 8 und 9 Uhr; 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 weite-

re schulbezogene Aktivitäten müssen die finnischen Schüler vergleichsweise wenig Zeit aufwenden.

Neben dem größtenteils projektartigen Unterricht bestehen zahlreiche formelle Förderangebote. Daneben gibt es mittlerweile nur wenige, direkt auf die Schule bezogene nicht-formelle Bildungsorte (Nachmittagsgruppen, Horte etc.), aber einem traditionellen Bereich informeller Bildung beim gemeinsamen Mittagessen von Lehrern und Schülern.

Personal

An fast allen Schulen arbeiten zahlreiche Lehrerassistenten, Sozialarbeiter, Speziallehrer, Krankenschwestern sowie weiteres Personal. Die Tätigkeit als Grundschulklassenlehrer oder Sekundarstufenfachlehrer erfordern einen universitären MA-Abschluss, die Mitarbeit in den Horten einen universitären BA-Abschluss, der einen starken Fokus auf Einzelfallhilfe legt; hingegen wird die Arbeit in Jugendzentren vielfach durch eine Anzahl semi-professioneller und ehrenamtlicher Kräfte gewährleistet. Die Ausbildung für soziale Berufe ist auf allen drei Formalniveaus möglich. Das zwischengelagerte Institutsniveau für Sozialwesen wird aktuell durch Fachhochschulen abgelöst.

Die auf das Kindergarten-, Vorschul- und Schulwesen bezogene Forschung ist an Universitäten angesiedelt.

Kooperation

Die Schulen sind kommunal getragen, nur 4% der Schüler gehen auf so genannte ‚Privatschulen‘. Die von Lehrern geleiteten nachmittäglichen AG's sind seit den 1990er-Jahren stark rückläufig, ebenso die Nachmittagsbetreuungen in kommunalen Kindertagesstätten und Horten mit Hausaufgabehilfen und Freizeitgestaltung. Im Modellprojekt MUKAVA entwickeln sich die vier beteiligten Schulen zu Knotenpunkten von schulischen und außerschulischen Aktivitäten unterschiedlicher Kooperationspartner, die allesamt auf dem Schulgelände stattfinden und vom Schulleiter koordiniert und verantwortet werden, um eine Ganztagsbetreuung zu gewährleisten. Anlass ist die nachmittägliche Betreuungslücke durch die Hortschließungen seitens der Kommunen.

Die zahlreichen Förderangebote für schwächere Schüler haben unterrichtsunterstützende Funktion; die 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 hat vor allem beaufsichtigende und insofern schulersetzende Funktion, als sie die nachmittägliche Betreuungslücke des finnischen Grundschulsystems schließen soll.

Außerschulisches

Die außerunterrichtlichen Angebote sind in Teilen kommunal (Mittagessen, Schulbeförderung; Kindertagesstätten/Horte, Jugendzentren) oder zivilgesellschaftlich (Jugendverbände) getragen und finanziert. Elternbeiträge sind für vorschulische Kinderbetreuung und für gewerbliche Freizeitangebote fällig. Private Nachmittagslösungen, die aufgrund des Abbaus der Horte nötig geworden sind, lassen die Kinder und Jugendlichen auf sich allein gestellt oder gehen mit Einkommenseinbußen einher.

„Verlengde Schooldag“ mit niederländischen Schulen

Struktur

In den Niederlanden hat die Zahl der durchgängig ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen - zumeist in Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Anbietern - erst in den letzten Jahren auf ca. zwei Dritteln aller Grundschulen (*basisscholen*) für ca. 30% der Schüler zugenommen, allerdings mit Schwierigkeiten für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Alle Schüler erhalten in den ersten Jahren des Sekundarbereichs I eine allgemeine Schulbildung auf der Grundlage schulformübergreifender Curricula im Rahmen der *basisvorming*. Die Schulpflicht beginnt mit sechs Jahren, aber fast alle Vier- bis Fünfjährigen gehen bereits in die *basisschool*. Die Sekundarstufe II weist Elemente von didaktischer Freiwilligkeit auf. Auch die Gestaltung der Mittagszeit unterliegt in den Niederlanden der Freiwilligkeit, wenngleich hier kaum von einer freien Gestaltbarkeit gesprochen werden kann, hier entsteht systembedingter Bedarf an Betreuung.

Die Niederlande waren bei einigen Lernleistungsstudien ausgesprochen erfolgreich; die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler ist in den Niederlanden durchschnittlich ausgeprägt. Die Erwerbstätigkeit von Frauen ist immer noch wenig verbreitet (Teilzeitjobs sind üblich), die Geburtenrate liegt relativ hoch, deshalb wird der Ausbau von Betreuungsangeboten vorangetrieben, die häufig von Eltern, Staat und Betrieben mischfinanziert werden. Zusammen betrachtet verbindet das niederländische Bildungssystem gute kognitive Funktionen mit mittelstark ausgeprägten gesellschaftspolitischen Funktionen.

Organisation

Die Niederländer haben im Vergleich der vier Länder am meisten Unterrichtszeit (ca. 1.000 Jahresstunden, 10.500 Stunden zwischen dem 7. und dem 14. Lebensjahr) und ver-

bringen auch die meiste Zeit in der Schule: Die Zeitanteile für außerunterrichtliche Angebote, Betreuungen und Pausen liegen zwischen den Extremwerten von Frankreich und Italien. Mittwochs nachmittags sind die Schulen geschlossen. Die Schüler haben mindestens 32 Wochenstunden à 50 Minuten bei 200 Unterrichtstagen pro Jahr. Der Schultag aus Unterricht und anderen Aktivitäten, die über Vor- und Nachmittage verteilt sind, endet an drei oder vier Wochentagen zwischen 15 und 16 Uhr. Die Schulen müssen auf Elternwunsch den mittäglichen Aufenthalt in der Schule gewährleisten. Für weitere schulbezogene Aktivitäten müssen die Niederländer vergleichsweise mittel viel Zeit aufbringen.

Beim formellem Unterricht haben die Einzelschulen große Gestaltungsspielräume, auch der fakultative Unterricht in den Muttersprachen sowie weiteren außercurricularen Aktivitäten tragen zur Schulprofilbildung bei; hinzukommen die Orte nicht-formeller Bildung in den Vorschulen und Horten.

Personal

Erzieher und Grundschullehrer werden, ebenso wie Sozialpädagogen vier Jahre auf Fachhochschulniveau ausgebildet, die Sekundarschullehrer absolvieren nach ihrem vierjährigen lernstoff-orientierten Universitätsstudium ein einjähriges Praxisstudium an universitätsnahen Fachbereichen. Sozialarbeiter werden vier Jahre an fachhochschulischen Akademien ausgebildet, die traditionell streng von den forschenden Universitäten getrennt sind. Danach ist ein MA-Studium oder ein universitäres Studium der Sozialwissenschaften möglich. Zu den nachmittäglichen Schulaktivitäten tragen neben diesen Professionen noch weitere Experten und ehrenamtliche Kräfte bei: An der Koordination der 450 *brede (buurt) scholen*, von denen die meisten in benachteiligten Stadtgebieten liegen, wirken neben Schul- und Sozialpädagogen auch Schulärzte, Bibliothekare, Hausmeister und Verwaltungspersonal, Vertreter kommerzieller Freizeiteinrichtungen, Elternvertreter, Ausländerbeauftragte, Nachbarschaftspolizisten sowie anderen Gemeindevertreter mit.

Die Forschung für die Bereiche Erziehung, Sozialpädagogik und Grundschulpädagogik ist auf Fachhochschulniveau angesiedelt, diejenige für Sekundarschulpädagogik hingegen an universitätsnahen Fachbereichen oder pädagogischen Hochschulen.

Kooperation

Die Schulen sind überwiegend zivilgesellschaftlich getragen (65 % in Trägerschaft durch Kirchen, Stiftungen, Vereine etc.). Betreuungen vor dem morgendlichen Schulbeginn und auch Nachhilfekurse werden entweder ebenfalls zivilgesellschaftlich oder privatgewerblich, z. B. durch mittelständische Unternehmen, angeboten. Mittagessen und -be-

treuungen werden oft durch Eltern privat bzw. ehrenamtlich gewährleistet. Die mittägliche Betreuungslücke ist auch Hauptanlass für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren. Die *brede scholen* können sich ausschließlich durch Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Trägern konstituieren und erhalten daraufhin ihre Finanzierung durch die Kommunen. Die außerschulischen Partner haben eine weitgehend eigenständige Funktion im *verlengde schooldag*. Daneben gibt es unterrichts- bzw. schulunterstützende Maßnahmen der Schulen selbst oder der ebenfalls trägerrechtlich eigenständigen Schulsozialarbeit.

Außerschulisches

Weit über die Hälfte der Babys und 80 % der Kleinkinder sind in Tagespflege bzw. Kindertagesstätten, im Schulalter nutzt allerdings nur noch eine Minderheit den Hort. Mehr als 60 % der niederländischen Teenager sind Vereinsmitglieder (52% in Sportvereinen, 11 % in Jugendverbänden) etwa genauso viele gehen zu Musik- oder Theaterclubs. Die durchschnittliche Tageszeit vor dem Fernseher ist in den letzten Jahren auf 90 Minuten gesunken, während Computernutzung auf 25 Minuten gestiegen ist. Die Lesezeit liegt bei nur 6 Tagesminuten; Internetnutzer lesen häufiger und sehen weniger fern. Nur eine Minderheit ist (vor-)politisch aktiv. Der Anteil der als ‚benachteiligt‘ geltenden Kinder liegt bei einem Viertel, 7% aller 9-12jährigen sind Legastheniker, 5% aller 2-12jährigen gelten als hyperaktiv.

Die Schulen sind überwiegend zivilgesellschaftlich getragen und finanzautonom, sie verhandeln mit den Kommunen über die nationalstaatlichen Mittel. Morgendliche und nachmittägliche Betreuungen sind zivilgesellschaftlich oder gewerblich getragen und mit hohen Kosten für die Eltern verbunden. Das Mittagessen und die -betreuungen werden häufig ehrenamtlich durch Eltern gewährleistet. Daneben stehen private Lösungen für die Nachmittage und gewerbliche Nachhilfkurse.

Seit den 1980er Jahren haben beispielsweise die Offenen Jugendberatungsstellen ihre Aufgaben von der Einzelfallhilfe zur sozialen Aktivierung verlagert. Prävention und Intervention sind gemäß einem gemeinwesenbezogenen und alltagsorientierten Ansatz verändert worden.

Bewertung und Ausblick

Die drei dargestellten (ganztägigen) Bildungssysteme sollen abschließend noch einmal in anderer Akzentuierung zusammengefasst werden:

Auf der **Organisationsebene** haben wir es mit überwiegend kommunalen Trägerschaften und nationalstaatlichen Finanzierungen zu tun, bei gleichzeitig signifikanten – in den letzten Jahren durch Dezentralisierungsbestrebungen von oben offensichtlich steigenden – Anteilen sowohl zivilgesellschaftlich-öffentlicher als auch privatgewerblicher Träger und Geldgeber.

Hinsichtlich der **Bildungsformen** 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 Ganztageinrichtungen setzt sich neben den Lehrern aus einer relativ großen – ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden – Anzahl nicht-unterrichtender Pädagogen, weiterer Professionen und angeleiteten Kräften zusammen, deren z.T. deutlich niedriger gestuften formalen Ausbildungsgänge und die damit einhergehende Bezahlung ein steiles Gefälle in den Professionalisierungsgraden der Bereiche formeller und nicht-formeller Bildung mit sich bringt.

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 wenig verbreitet sind, jedoch ihre frei gewählte und fakultative Nutzung eine große Rolle spielt, zumal in den Fällen, in denen der Bedarf daran durch die Lücken der ‚Ganztagsysteme‘ selbst verursacht wird;
- dass die allermeisten nicht-unterrichtlichen Angebote mit direkten oder indirekten finanziellen Beiträge der Adressaten verbunden sind;
- dass die ganztägige Organisation von Erziehung und Bildung hinsichtlich der Lernleistungen keinen Kausalzusammenhang erkennen lässt, wohl aber hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, wiewohl dies selbst in den am weitesten ausgebauten Ganztagsystemen aufgrund von Angebotslücken schwierig bleibt.

In Bezug auf die beteiligten **Fachdisziplinen**² ist zu sagen,

- dass ihr Formalstatus in den meisten Ländern höchstens eine Stufe voneinander entfernt ist: Lehrpersonen werden überwiegend an Universitäten, Sozialpädagogen und

2 Siehe dazu ausführlicher Coelen (2005: 211ff.)

ähnliche Professionen zumeist an Fachhochschulen ausgebildet (zzgl. den zahlreichen an- und ungelerten Kräfte, die die Ganztägigkeit überhaupt erst ermöglichen).

- dass die verwendeten Leitbegriffe weit verstreut aus dem großen Spektrum zwischen Sozialpolitik, -pädagogik, -medizin und -psychologie entnommen sind;
- dass es kaum akademische Vernetzungen zwischen den (Teil-)Disziplinen gibt.

Die wesentliche Erkenntnis, die sich aus dem vorliegenden Vergleich ziehen lässt, besteht 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 Schulen oder dessen Personal ausschließlich aus Lehrern besteht oder dessen relevante Disziplinen und Theorien lediglich schulpädagogisch sind; andere Organisationen (zumeist kommunal oder vereinsrechtlich gefasste), anderes Personal (zumeist aus dem Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen) und andere wissenschaftliche Disziplinen (zumeist sozialarbeiterische, medizinische und psychologische) sind in jedem der Fälle konstitutiv.

Letztgenannte Entwicklung ist m.E. insofern als ambivalent zu bezeichnen, weil dies in den meisten Fällen Ausdruck einer Inkorporierung außerschulischer Institutionen in das jeweilige Schulsystem ist (vor allem in der **französischen Ganztagschule**, aber auch im **finnischen** Modellprojekt zur **Ganztagsbetreuung**) und nur zu einem geringeren Teil Ausdruck einer Integration von schulischer und außerschulischer Bildung (wie z. B. in den Ansätzen zu einer **Ganztagsbildung**³ in den **Niederlanden**).⁴ Diese beiden Grundmuster zur Verknüpfung von Organisationsformen und Bildungsmodalitäten (Inkorporation und Integration) wären auch in der inländischen Bildungssystementwicklung weiterzuverfolgen (parallel zum z. Zt. vorherrschenden Grundmuster der Addition).⁵

3 Siehe dazu Coelen (2002) und Otto/Coelen (2004).

4 Zu dieser Differenz siehe BMBF (2004: 33). Häufig werden die Kategorien ‚inkorporativ‘ und ‚integrativ‘ vermischt (vgl. z. B. Holtappels 1994: 243ff.), was insofern unpräzise ist, weil in den inkorporativen Konzepten nicht-formelle Bildungssettings unter Verlust ihrer institutionellen Eigenständigkeit (z. B. in Vereinen/Verbänden, Jugendeinrichtungen etc.) in die schulische Organisation eingegliedert sind.

5 Eine Alternative zu dieser Typenbildung unterbreitet Schmidt (1994: 50), indem sie zwischen einem ‚schulbezogenen‘ und einem ‚familienbezogenen‘ Grundmuster ganztägiger Bildungssysteme unterscheidet. Nach ersterem stützten sich die Ganztagschulen, personell betrachtet, einzig auf Lehrer, richteten sich mit allen Angeboten an alle Schüler und seien komplett kostenlos (Beispiel: Italien). Das zweite Grundmuster zeichne sich durch den Einbezug anderer Professionen sowie durch freiwillige und mit Kosten verbundene Teilnahme an den Ganztagsformen aus (Beispiele: Frankreich und Niederlande; ebd.: 101).

Nachsatz im Brief eines Jugendlichen von einer Reise in das Land, in dem PISA liegt:

P.S.: „Die nächsten Ferien verbringen wir zwar auch gerne wieder in dem Land, in dem PISA liegt, aber dann nehmen wir lieber die Abzweigung Richtung ‚Ganztagsbildung‘. In jenem Ferienort muss man vormittags viel lernen, und nachmittags darf man in die Jugendeinrichtung oder den Verein (wenn man will). In der Mittagszeit beim Essen oder in der Schularbeitenhilfe kann man mit den Lehrern und den Pädagogen sprechen, die sich sehr gut verstehen. Einer von den Nachmittagsleuten macht auch ab und zu mal Projektunterricht mit uns, und einer aus dem Vormittag hilft nachmittags denjenigen, die noch etwas üben müssen. Das Ganze ist ein großer Club, und da kann man mitbestimmen.“

Literatur

- Adick, Christel (2003): Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. In: ZfE, Heft 2: 173–187.
- Alix, Christian (2003): Ganztagschule Frankreich – eine Fallstudie. In: Bildung PLUS, Online Bibliothek. URL: www.bildungplus.forum-bildung.de/files/GTS_Fallstudie.pdf. (27.02.04).
- Allemann-Ghionda, Cristina (2003): Ganztagschule – ein Blick über den Tellerrand. In: Appel, Stefan u. a. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach: 206–216.
- Anweiler, Oskar u. a. (1996): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei (4. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim/Basel.
- AgiV – Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Koordination: DIPF). In: Bildung PLUS, Online Bibliothek. URL: www.dipf.de/publikationen/pisa_vergleichsstudie.pdf. (27.02.04).
- Baacke, Dieter/Fracasso, Ippazio (1992): Italienische Jugend. Einblicke in Lebenswelt, Lebensräume und Kultur. Weinheim und München.
- Baal, Mirjam van/Botterweck, Anita (2003): How are the children? Statistics Netherlands, Voorburg/Heerlen. URL: www.cbs.nl/en/publications/articles/webmagazine/2003/1223k.htm (abgerufen am 25.02.05).
- Baur, Siegfried (2004): Verlängerte Unterrichtszeit in Italien. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.): 73–80.
- Braun, Karl-Heinz (1994): Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise. In: neue praxis 2/94: 107–118.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. (Bildungsreform Bd. 6). Berlin.
- Bois-Reymond, Manuela du (2004): Die Beziehungen zwischen formeller und nicht-formeller Erziehung und Bildung in den Niederlanden. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.): 93–104.
- Brinkmann, Günter (1996): Niederlande. In: Anweiler, Oskar u. a.: 124–142.
- Brinkmann, Günther (2002): Italien. In: Döbert, Hans u. a. (Hg.): 221–233.
- Chisholm, Lynne u. a. (Hg.) (1995): Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. Berlin/New York.
- Coelen, Thomas (2002): „Ganztagsbildung“ - Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue praxis 1/02: 53–66.
- Coelen, Thomas (2005): Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Typologie. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.): 191–218.
- Dencik, Lars (1995): Modern Childhood in the Nordic Countries: ‚Dual Socialisation‘ and its Implications. In: Chisholm u. a. (Hg.): 105–119.
- Drobil, Ch./Stigler, H./Wallnöfer, G. (1988): Jugend in Südtirol. Eine empirische Untersuchung der Lebens- und Erlebniswelt deutscher und ladinischer Jugendlicher (hrsg. v. der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol, Abt. III: Amt für Jugendarbeit). o. O.
- Lagrée, Jean-Charles (1995): Balladur’s Questionnaire: Young People in France. In: CYRCE – Circle of Youth Research Cooperation in Europe e. V. (1995): The Puzzle of Integration. European Yearbook on Youth Policy and Research. Vol. 1/95. Berlin/New York: 151–159.

- Dahrendorf, Ralf (1968): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München.
- Deichsel, Wolfgang (1987): Die offene Tür. Jugendberatungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland, in Holland und in den Vereinigten Staaten. Eine vergleichende empirische Untersuchung. München.
- Deroide, Nathalie (1997): Soziale Arbeit in Frankreich. In: Puhl, Ria/Maas, Udo (Hg.): 71–89.
- Döbert, Hans u. a. (Hg.) (2002): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler.
- Döbrich, Peter/Huck, Wolfgang (1994): Quantitative Tendenzen der Zeit für Schule im internationalen Vergleich. In: Mitter, Wolfgang/v. Knopp, Botho (Hg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Vergleichs. Köln/Weimar/Wien: 11–43.
- Epstein, Erwin H. (1997): Filtering Democracy through Schools. The Ignored Paradox of Compulsory Education. In: Kodron, Christoph (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Köln: 32–45.
- EURYDICE: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (1995): Das Schuljahr und seine Gliederung in der Europäischen Union. URL: www.eurydice.org/Documents/Time1/de/FrameSet.htm. (22.02.05).
- EURYDICE: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (1996): Beiräte und andere Formen der Mitwirkung in den Bildungssystemen der Europäischen Union. URL: www.eurydice.org/Documents/conseil/de/FrameSet.htm. (30.07.04).
- EURYDICE: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (1997a): Sekundarbildung in der Europäischen Union: Strukturen, Organisation und Verwaltung. URL: www.eurydice.org/Documents/second/de/FrameSet.htm. (30.07.04).
- EURYDICE: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (1997b): Studie zu den Maßnahmen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union für Jugendliche, die das Bildungssystem ohne Qualifikation verlassen haben. URL: www.eurydice.org/Documents/young/de/FrameSet.htm (27.02.05).
- Filtzinger, Otto/Salvatori, Franco (1997): Soziale Arbeit in Italien. In: Puhl, Ria/Maas, Udo (Hg.): 23–40.
- Galland, Olivier (1995): Changing Family Transitions: Young People and New Ways of Life in France. In: Chisholm u. a. (Hg.): 133–143.
- Hansén, Sven-Erik u. a. (1984): Finnland. (Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas; Bd. 5). Gießen.
- Hörner, Wolfgang (2002): Frankreich, in: Döbert, Hans u. a. (Hg.): 155–175.
- Hörner, Wolfgang (2004): Ganztagschule in Frankreich. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.): 63-70.
- Huxtable, Marion/Blyth, Eric (Hg.) (2002): School Social Work Worldwide. Washington DC.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (1977): Jugend in Europa. Ihre Eingliederung in die Welt der Erwachsenen. Eine vergleichende Analyse zwischen der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und Großbritannien (3 Bände). o. O.
- Kansanen, Pertti (2002): Finnland. In: Döbert, Hans u. a. (Hg.): 142–154.
- Klemm, Klaus (2003): Rahmendaten: Vergleichsländer und Deutschland. In: AgiV: 80–94.
- Kokko, Marja-Liisa u. a. (1997): Soziale Arbeit in Finnland. In: Puhl, Ria/Maas, Udo (Hg.): 161–176.
- Laan, Gert van der (1997): Soziale Arbeit in den Niederlanden. In: Puhl, Ria/Maas, Udo (Hg.): 125–141.
- Lähteenmaa, Jaana (1995): Youth Culture in Transition to Post-Modernity: Finland. In: Chisholm u. a. (Hg.): 229–235.
- Lagrée, Jean-Charles (1995): Balladur's Questionnaire: Young People in France. In: CYRCE – Circle of Youth Research Cooperation in Europe e. V. (1995): The Puzzle of Integration. European Yearbook on Youth Policy and Research. Vol. 1/95. Berlin/New York: 151–159.
- Leccardi, Carmen (1995): Growing Up in Southern Italy: Between Tradition and Modernity. In: Chisholm u. a.: 95–104.
- Livingstone, David W. (2001): Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. (NALL Working Paper 21/01). Toronto. URL: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsinformallearning.htm>. (30.08.03).
- Matthies, Aila-Leena (2002): Finnisches Bildungssystem und Familienpolitik: ein „leuchtendes“ Beispiel?. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41: 38–45.
- Moss, Peter (1988): Childcare and Opportunity. Consolidated Report to the European Commission. Brüssel.
- Nieslony, Frank (1997): Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland? Opladen.
- OECD (2003): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2003 (deutsche Übersetzung hrsg. v. BMB+F).
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden.
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.) (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Bos u. a., Bd. 5). Münster.

- Overwien, Bernd (2002): Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, Mathias (Hg.): Arbeitsprozess-integriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster u. a.: 13–36.
- PISA 2000 – Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Puhl, Ria/Maas, Udo (Hg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa: Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim/München.
- Pulkkinen, Lea/Pirttimaa, Raija (2004): Der „integrierte Schultag“ in Finnland. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.): 81–90.
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frankfurt a. M. In: Bildung PLUS, Online Bibliothek. URL: www.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf. (27.02.04).
- Renz, Monika (2003): Ganztagschule im europäischen Ausland – eine Selbstverständlichkeit?. In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe 1/03: 40–42.
- Richter, Helmut/Coelen, Thomas (Hg.) (1997): Jugendberichterstattung. Politik, Forschung, Praxis. Weinheim und München.
- Schmidt, Gerlind (1994): Die Ganztagschule in einigen Ländern Europas. Vergleichende Analyse im Rahmen des Projekts „Zeit für Schule“. In: Mitter, Wolfgang/v. Knopp, Botho (Hg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs. Köln/Weimar/Wien: 45–112.
- Schümer, Gundel (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: 73-114.
- Schunter-Kleemann, Susanne (1992): Wohlfahrtsstaat und Patriarchat. Ein Vergleich europäischer Länder. In: Dies. (Hg.): Herrenhaus Europa. Geschlechterverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Berlin: 141–180.
- Testu, François (2003): Dans le futur débat sur l'école, le problème des rythmes scolaires (Vortragsmanuskript für die Tagung: „Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“ am 1./2.12.03 in Frankfurt a. M). URL: www.cahiers-pedagogiques.com/actu/fiches/testu.html (27.02.04).
- Treptow, Rainer (2002): International Vergleichende Sozialpädagogik. Eine Aufgabenbestimmung zwischen Projektkooperation und Grundlagenforschung. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: 897–910.
- Ven, Bob van de (2002): Niederlande. In: Döbert, Hans u. a. (Hg.): 329–346.
- Vinken, Barbara (2002): Die deutsche Mutter: der lange Schatten eines Mythos. München/Zürich.
- Zeijl, Elke u. a. (2003): Report on the Young 2002. In: <http://www.scp.nl/english/publications/summaries/9037701116.html> (25.02.05).