

Eberhard-Karls-Universität Tübingen
27. Tübinger Sozialpädagogiktag
28. und 29.11.2003
Soziale Arbeit und Bildung
AG: „Ganztagsbildung im internationalen Vergleich“

Dr. Thomas Coelen, Universität Bielefeld

Ganztagsbildung im internationalen Vergleich

Zur Rolle der Sozialpädagogik in den Ganztagsystemen ausgewählter Vergleichsländer

DAS THEMA:

GANZTAGSSCHULE, GANZTAGSBETREUUNG UND GANZTAGSBILDUNG

ANLASS

BEGRIFFSERLÄUTERUNG

FORSCHUNGSSTAND

DER VERGLEICH: WARUM, WIE UND WOZU?

AUS WELCHEN GRÜNDEN SOLLEN GANZTAGSSYSTEME VERGLICHEN WERDEN?

WIE KÖNNEN GANZTAGSSYSTEME VERGLICHEN WERDEN?

MIT WELCHEN ZIELEN SOLLEN GANZTAGSSYSTEME VERGLICHEN WERDEN?

DAS INTERNATIONALE: EBENEN, KRITERIEN UND LÄNDER

DIE VERGLEICHSEBENEN UND -KRITERIEN

DIE VERGLEICHSLÄNDER

ERSTE - WEITERHIN HYPOTHESENARTIGE - ERGEBNISSE

THEORETISCHE HINTERGRUNDANNAHME

Vorbemerkung

(2')

In meinem Vortrag behandle den methodologischen und methodischen Rahmen sowie einige wenige erste Ergebnisse eines vor einem Jahr begonnenen Forschungsprojekts, das ich – neben meinen Aufgaben als Post-Doc – im DFG-Graduiertenkolleg „Jugendhilfe im Wandel“ in Bielefeld durchführe.

Das heißt, ich nehme hier keine Grundlegung vergleichender Sozialpädagogik vor, noch kann ich jetzt schon einen Werkstattbericht geben, sondern stelle eher ein ausdifferenziertes und teilweise gefülltes Exposé vor.

Der bisher größte Forschungsschritt war, aus dem hier Vorgestellten ein Frageraster zu machen, das den Referenten einer internationalen Konferenz zum selben Thema (Bielefeld, 9.-11.10.03) für die Vorbereitung ihrer Präsentationen zur Verfügung gestellt wurde.

Das Thema:

Ganztagsschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung

(5')

Das Thema meines Forschungsprojektes ist – wie auch der Untertitel des Vortrags lautet – die Rolle der Sozialpädagogik in den Ganztagssystemen ausgewählter Vergleichsländer.

Anlass

Den Anlass zu dieser Untersuchung bieten zwei aktuelle Debatten:

1. Die einseitige *Ganztagsschul-* bzw. *Ganztagsbetreuungs*debatte im Nachklang zu PISA.
2. Die völlig getrennt voneinander verlaufenden Debatten über den *Bildungsbegriff* in Schul- und Sozialpädagogik.

Begriffserläuterung

Beim Begriff der Ganztagsschule unterscheidet man (jeweils mit verschiedenen Unterformen):

1. Ganztagsschulen in "gebundener Form"
2. Ganztagsschulen mit offenen Angeboten,
3. erweiterte Halbtagschulen mit festen Öffnungszeiten,

4. die Kombination von Schule und Hort.

In Bezug auf die Jugendhilfe ist die Unterscheidung von „gebundenen“ (d. h. auch nachmittags verpflichtenden) und „offenen“ Formen zentral.

Alle Formen, die nicht ‚echte‘ Ganztagschulen in gebundener Formen sind, also die eben unter 2. bis 4. genannten, werden auch unter der unscharfen Bezeichnung „Ganztagsbetreuung“ zusammengefasst.

In doppelter Unterscheidung von *Ganztagschule* und *Ganztagsbetreuung* sind als „Ganztagsbildung“ solche Institutionalisierungsformen zu verstehen, die formelle und nicht-formelle Bildung durch die komplementären Schwerpunkte „Unterricht“ und „Jugendarbeit“ zu einem integrierten Ganzen gestalten (indem sie nicht zuletzt auf der informellen Bildung im Alltag aufbauen).

Forschungsstand

inhaltlich

Bei der Erläuterung des inhaltlichen Forschungsstandes kann ich mich auf die international vergleichende *Schulforschung* konzentrieren.

Denn in der international vergleichenden Jugendhilfeforschung gibt es zwar Einzeldarstellungen über die schulbezogene Jugendhilfe in anderen Ländern (z. B. von Nieslony zur Schulsozialarbeit in den Niederlanden), eine international vergleichende Untersuchung über das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule fehlt jedoch bisher völlig (evtl. lässt sich etwas bei Huxtable 2002 finden). Aber auch im *Inland* ist die schulbezogene Jugendhilfe *im Kontext von Ganztagsformen* bisher nicht empirisch erforscht worden.

Was sagt also die international vergleichende Schulforschung zu diesem Thema? Wie wir alle wissen, steht das deutsche Bildungssystem mit seiner Halbtagsschule zumindest in Europa ziemlich einsam dar. *Wie* selbstverständlich die Ganztagschule in den meisten Ländern ist, kann man z. B. daran sehen, dass diese Tatsache in Darstellungen der Schulsysteme selten vermerkt ist. Dementsprechend selten sind auch internationale Forschungen zum Thema Ganztagschule (vgl. Neumann/Ramseger 1990, S. 9). Außerschulische Jugendbildung wird sogar bei Darstellungen von Bildungssystemen *ganz* ausgeblendet (Anweiler u. a. 1996; Döbert u. a. 2002; Radisch/Klieme 2003).

Bereits in der Grundschule verfügen Frankreich, Großbritannien, Irland und Spanien an fünf, Belgien an vier, Luxemburg an drei Tagen in der Woche über

Ganztagsformen, Italien und Dänemark nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler (vgl. Holtappels 194, S. 176). Im Sekundarbereich (vgl. Dahmen u. a. 1984) war im gesamteuropäischen Überblick bereits vor mehr als zehn Jahren festzustellen, dass in den Ländern, die nicht schon eh „mit unhinterfragter Selbstverständlichkeit“ ein Ganztagschulsystem haben (Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Belgien) eine Entwicklung in diese Richtung zu verzeichnen ist (Neumann/Ramseger 1990, S. 11). Schlusslichter dieser Entwicklung bilden nach wie vor Österreich, die Schweiz und Deutschland.

methodisch

In methodischer Hinsicht reiht sich mein Projekt in den gegenwärtigen Paradigmenwechsel in der international vergleichenden Erziehungswissenschaft ein: Die Entwicklung führt weg von einzelnen Länderstudien, hin zu Themen zentrierten Vergleichen mehrerer Bildungssysteme unter spezifischen Fragestellungen (Hornberg/Weber).

Dabei ist meine Fragestellung auf der „Meso-Ebene“ (im Sinne von Treptow) situiert:

- Das **Gegenstandsfeld** sind – nur in Deutschland so genannte – ‘ganztägige’ Bildungssysteme.
- Die **Kontexte** sind – natürlich – die PISA-Untersuchungen der OECD, aber auch die UNESCO-Untersuchungen zu non-formal und informal learning bzw. education.
- Der **Forschungstyp** ist ein Organisations- (und ggf. System-) Vergleich.

Der Vergleich:

Warum, wie und wozu?

(4')

Aus welchen Gründen sollen Ganztagsysteme verglichen werden?

Ganztagsysteme sollen verglichen werden, um – um mit Esping-Andersen zu sprechen – 'Wälder statt Bäume' zu sehen und um verbindende Tendenzen aufzuzeigen (in einzelnen Aspekten ggf. sogar um Kausalitäten zu benennen). Zudem erscheint es sinnvoll, das 'Dickicht des Unterholzes' der Inlandsdebatte zu umgehen. Das könnte durch die sich im Vergleich einstellende Distanz zu 'sich selber' möglich werden.

Wie können Ganztagssysteme verglichen werden?

Dazu zwei Punkte:

1. Der nun von mir schon häufiger genannte Begriff "System" wird im Rahmen dieses Forschungsprojektes nicht – wie in der international vergleichenden Erziehungswissenschaft durchaus verbreitet – im Luhmannschen Sinne verwendet. Vielmehr fungiert er als Übertragung von Esping-Andersens Begriff „regime“. Er umfasst und bezeichnet die Art und Weise, wie Kinder- und Jugendbildung zwischen Staat, Öffentlichkeit und Familie verortet ist.

2. Die drei Ebenen von internationalen Vergleichen in der Erziehungswissenschaft (Schriewer 2000, S. 505):

1. die komparativ methodisierte erziehungswissenschaftliche **Theoriebildung**,
 2. die Theoriegestützte **Erklärung** der Vielfalt anderskultureller Phänomene,
 3. die **Vermittlung** praktisch-bildungspolitisch relevanten Handlungswissens,
- können im Rahmen dieses Forschungsprojekts nicht gleichermaßen berücksichtigt werden. Es muss auf die Ebenen 1 (Theoriebildung) und 3 (Handlungswissen) beschränkt bleiben.

Das führt mich zur Frage:

Mit welchen Zielen sollen Ganztagssysteme verglichen werden?

Von den vier Funktionen internationaler Vergleiche in der Erziehungswissenschaft (Hörner 2002; Schriewer 2000) stehen in *diesem* Forschungsprojekt die **ideographische** und die **experimentelle** im Vordergrund.

Die **melioristische** Funktion, also die Beratung von Bildungspolitik mittels „best practise“-Beispielen, ist in diesem Rahmen nicht seriös leistbar. Ebenso kann die **evolutionistische** Funktion, also die kulturbezogene Erklärung von Unterschieden und gemeinsamen Entwicklungstendenzen, nur als Möglichkeit aufgezeigt werden. Ganztagssysteme werden also mit drei Zielperspektiven verglichen:

- In wissenschaftlicher Hinsicht geht es um die Generierung und zugleich Kritik einer **Typologie** von Ganztagssystemen mit den Typenbezeichnungen: Ganztagschule, Ganztagsbetreuung, Ganztagsbildung.
- In pädagogisch-konzeptioneller Hinsicht geht es um die komparative Weiterentwicklung des **Modells** der Ganztagsbildung (Coelen 2002b).

- In bildungspolitischer Hinsicht geht es darum, mit einem außerschulischen **Blickwinkel** sowie einem konstruktiven Modellvorschlag in die aktuelle Ganztags-Debatte einzugreifen.

Das Internationale:

Ebenen, Kriterien und Länder

(10')

Wie wir alle wissen, ist der Begriff der Jugendhilfe nicht umstandslos in andere (Fach-) Sprachen zu übersetzen (vgl. Köhnen 1992). Als international vergleichbar zur deutschen, schulbezogenen Jugendhilfe gelten deshalb im Rahmen dieses Forschungsprojektes alle staatlichen, freien und privatgewerblichen Institutionalisierungsformen der außerschulischen Jugendbildung (mit Ausnahme der Medien).

Mindestens ebenso schwierig – aber nichtsdestoweniger im Verlaufe des Projektes unausweichlich – zu übertragen ist der Begriff der Bildung, der beispielsweise im Englischen auf die Begriffe education, learning, work, leisure etc. verteilt ist.

Die Vergleichsebenen und -kriterien

Als Vergleichsebenen werden die Schwerpunkte der inländischen Jugendhilfeforschung genommen:

- Organisationen
- Personal
- Adressaten
- Disziplin

Als *Vergleichskriterien* gelten charakterisierende Kernelemente, die zur Generierung der eben genannten Typologie beitragen können. Dazu dient eine Bestandsaufnahme der *Mischungsverhältnisse* von Erziehungs- und Bildungsorganisationen, -personen und -disziplinen, die an der Ermöglichung von Ganztagsformen im Ausland beteiligt sind.

Organisationen

Bei der Betrachtung der beteiligten Organisationen wird ein bloßes Nebeneinander von schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen ebenso außer Acht gelassen (z. B. die beiderseitige Nutzung von Gebäuden oder *punktueller*

Kooperationen), wie besondere Betreuungsformen in sonder- und heilpädagogischen Arbeitsfeldern.

Untersucht wird:

1. das Mischungsverhältnis der **Träger** von Bildung:

- Staat (Nation, Region, Kommune),
- Öffentlichkeit (zivilgesellschaftlich: Vereine/Verbände, Religionsgemeinschaften, Initiativen, bzw. gewerblich: Freizeitanbieter u. ä.)
- Familie

2. das Mischungsverhältnis der **Finanzierung** von Bildung

- staatlich (Ressortbudgets)
- öffentlich (Stiftungsgelder, Spenden, Zuwendungen)
- privat (Gebühren, Eigenbeteiligung)

3. das Mischungsverhältnis von **Formen** von Bildung:

- formell (verpflichtend: Ausbildung: Abschlüsse, Zertifikate, Zugangsberechtigungen)
- nicht-formell (freiwillig: Identitätsbildung: symbolische Reproduktion, soziale Integration)
- informell (zufällig: Alltagskompetenzen)

4. das Mischungsverhältnis der **Funktionen** von außerunterrichtlichen Angeboten:

- schulunterstützend
- schulergänzend
- schulersetzend

Personal

Die Personalstruktur der Ganztagsysteme wird untersucht nach:

1. dem Mischungsverhältnis von **inhaltlichen Ausbildungsrichtungen**:

- schulpädagogisch
- sozialpädagogisch
- freizeitpädagogisch
- ...

2. dem Mischungsverhältnis von **formalen Ausbildungsgängen**:

- wissenschaftlich (Universität, university)

- auf wissenschaftlicher Grundlage (Fachhochschule, college)
- Berufsfeld bezogen (Fachschule, vocational school)

3. dem Mischungsverhältnis von **Professionellen und Ehrenamtlichen**.

Adressaten

Als Adressaten gelten im Rahmen dieses Forschungsprojektes Kinder und Jugendliche von ihrem Einschulungsalter an (vier bzw. sechs Jahre) bis zur Beendigung ihrer Pflichtschulzeit (im Alter von 15 bzw. 16 Jahren), die Institutionen des allgemeinen Bildungssystems besuchen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe nutzen sowie deren Eltern.

Untersucht wird:

1. das Mischungsverhältnis der **Zeiten** (täglich, wöchentlich, jährlich, je nach Alter):

- familiär
- schulisch (zu differenzieren nach unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Zeiten)
- sozial- oder freizeitpädagogisch
- außerhalb pädagogischer Institutionen

2. das Mischungsverhältnis der **Motivationsgrundlagen** bei der Nutzung von Ganztagsinstitutionen:

- Pflicht
- Freiwilligkeit
- Rechtsanspruch
- Bedarf

3. die **Funktionen** der außerunterrichtlichen Angebote:

- familienunterstützend
- familienergänzend
- familienersetzend

Disziplin

Auf der disziplinär-theoretischen Ebene geht es um das Verhältnis von Sozial- und Schulpädagogik in den Wissenschaftssystemen.

Untersucht wird:

1. das **Formalniveau** der Studien- bzw. Ausbildungsgänge:

- universitär
- fachhochschulisch
- fachschulisch
- außerhalb formaler Ausbildungsinstitutionen

2. die Verwendung von **Leitbegriffen**:

- Bildung (education)
- Ausbildung (training)
- Betreuung (care)
- -arbeit (work)
- Freizeit (leisure time)
- Erziehung (education)
- Lernen (learning)

3. die Form der **Vernetzung** der disziplininternen Debatten:

- Forschungsprojekte
- Publikationen
- Tagungen

Die Vergleichsländer

In der Vorbemerkung hatte ich erwähnt, dass das hier skizzierte Raster aus Vergleichsebenen und -kriterien den Referenten der internationalen Konferenz „Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft“ für die Vorbereitung ihrer Präsentationen zur Verfügung gestellt wurde. Auf dieser Tagung vom 9.-11. Oktober referierten u. a. VertreterInnen von ausgeprägten Ganztags*schul*systemen (Frankreich, Japan, Niederlande), von im Aufbau befindlichen Ganztags*betreuung*ssystem (Finnland, Italien) und von theoretisch integrierten, aber in der Praxis dennoch additiven Ganztags*bildung*ssystemen (Russland). Weitere Referenten aus Großbritannien, Kanada, den USA und der Schweiz steuerten wichtige grundsätzliche Überlegungen bei (Wissensökonomie, informal learning, Demokratietheorie).

Zur Zeit stelle ich die Charakteristika der Ganztagsysteme der zuerst genannten Länder auf den benannten Ebenen zusammen und ergänze sie durch Angaben aus den vorliegenden Systemvergleichen (Anweiler, Döbert, Radisch/Klieme, Alleman-Ghionda etc.). Im Anschluss daran wird es darum gehen, eine - dann noch weiter zu

vertiefende - Auswahl zu treffen, die die genannte Typologie aus Ganztagschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung am besten illustrieren kann.

Erste - weiterhin hypothesenartige - Ergebnisse

(4')

Ich kann jetzt - gut einen Monat nach der Konferenz - noch keine systematischen Ergebnisse präsentieren, ich fühle mich nun aber dank der Angaben der Referenten sicherer, die Systemtypen näher zu charakterisieren:

Ganztagschulsysteme

Ganztags*schul*systeme verfügen über Organisationen, die in fast ausschließlich staatlicher Trägerschaft und Finanzierung weit überwiegend formelle Bildung vermitteln und in der die außerunterrichtlichen Angebote schulunterstützende Funktion haben. Das Personal von Ganztagschulsystemen hat überwiegend schulpädagogische Ausbildungen absolviert, wobei das nicht-lehrende Personal zumeist niedrigere formale Ausbildungsgänge durchlaufen hat. Kinder und Jugendliche verbringen die weit überwiegende Tageszeit in der verpflichtenden Ganztagschule, wobei die wenigen genutzten Angebote außerschulischer pädagogischer Einrichtungen vielfach familienergänzende Funktion haben. In Ganztagschulsystemen ist die außerschulische Pädagogik nur sehr schwach in den Wissenschaftssystemen abgebildet. Das Formalniveau der Studien- bzw. Ausbildungsgänge für außerschulische Tätigkeiten ist deutlich niedriger. Die Teildisziplinen verwenden wenige, und wenn ohne wechselseitigen Bezug, gemeinsame Leitbegriffe, und die disziplininternen Debatten sind kaum miteinander vernetzt.

Als Beispielland für Ganztagschulsysteme bieten sich Frankreich und Japan an.

Ganztagsbetreuungssysteme

Ganztagsbetreuungssysteme verfügen über Organisationen, die in überwiegend staatlicher Trägerschaft und größtenteils staatlicher Finanzierung (mit signifikanten Anteilen öffentlicher und privater Träger und Geldgeber) formelle und nicht-formelle Bildung vermitteln und in der die außerunterrichtlichen Angebote schulergänzende Funktion haben. Das lehrende Personal von Ganztagschulsystemen hat schulpädagogische Ausbildungen absolviert, das nicht-lehrende Personal im weitesten Sinne sozialpädagogische Qualifikationen auf niedrigerem formalem Ausbildungsniveau. Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil des Tages in der vormittags verpflichtenden und nachmittags freiwilligen Ganztagsbetreuung.

Die darüber hinaus genutzten Angebote nichtschulischer pädagogischer Einrichtungen haben vielfach familienunterstützende Funktionen. In Ganztagsbetreuungssystemen sind die schulische und die außerschulische Pädagogik in den Wissenschaftssystemen abgebildet, das Formalniveau der Studien- bzw. Ausbildungsgänge für außerschulische Tätigkeiten ist jedoch etwas niedriger. Die Teildisziplinen verwenden vielfach die gleichen Leitbegriffe, und die disziplininternen Debatten sind schwach miteinander vernetzt.

Als Beispielland für Ganztagsbetreuungssysteme wird Finnland ausgewählt.

Ganztagsbildungssysteme

Ganztagsbildungssysteme verfügen über Organisationen, die in teils staatlicher und teils öffentlicher Trägerschaft und Finanzierung formelle und nicht-formelle Bildung verbinden und in der die kooperierenden außerschulischen Angebote eine eigenständige Funktion haben. Das schul- und sozialpädagogische Personal von Ganztagsbildungssystemen hat eine gemeinsame Grundausbildung auf Hochschulniveau absolviert. Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil des Tages in dem vormittags verpflichtenden und nachmittags freiwilligen Ganztagsbildungssystem. Die darüber hinaus genutzten Angebote pädagogischer Einrichtungen haben eigenständige Funktionen. In Ganztagsbildungssystemen sind die schulische und die außerschulische Pädagogik gleichermaßen in den Wissenschaftssystemen abgebildet, das Formalniveau der Studien- bzw. Ausbildungsgänge für schulische und außerschulische Tätigkeiten ist gleichrangig. Die Teildisziplinen verwenden eine Reihe gleicher Leitbegriffe, und die disziplininternen Debatten sind auf vielfältige Weise miteinander vernetzt.

Als Beispielland für Ganztagsbildungssysteme könnte - allerdings mit großen Einschränkungen - Russland dienen. Evtl. bleibt dieser Typus aber auch eine empirische Leerkategorie.

Diese Ahnung führt mich zu meinem letzten, kurzen Aspekt und zurück zur Theorie:

Theoretische Hintergrundannahme

(1')

Warum soll Sozialpädagogik eigentlich in ganztägigen Bildungssystemen eine signifikante Rolle spielen?

In den vorliegenden internationalen Vergleichen – und mit wenigen Ausnahmen vielfach auch in den inländischen Diskussionen – fehlt dafür bisher eine theoretische Begründung. Ich will das anhand des Begriffs „Demokratie“ versuchen:

Zwar ist bisher schon in inhaltlich-methodischer Hinsicht mit dem Begriff „Demokratie“ begründet worden, dass sich *Subjektbildung* vielfältiger durch ein Zusammenspiel aus schulischen und außerschulischen settings ermöglichen lasse. Und in materieller Hinsicht ist betont worden, dass durch eine spätere Selektion im Schulwesen die *Chancengleichheit* erhöht werden könnte.

Hinreichend werden diese beiden notwendigen Bedingungen m. E. jedoch erst dann, wenn sie durch eine dritte ergänzt werden: Außerschulische Pädagogik (im deutschen Kontext: Jugendhilfe) muss unter demokratischen Aspekten aufgrund seiner *formalen Organisationsprinzipien* eine signifikante Rolle in ganztägigen Bildungseinrichtungen spielen: Durch ihre Prinzipien der Freiwilligkeit und Selbstorganisation, der Partizipation und Mitbestimmung, durch die Wahl von (Ehren-) Ämtern und Formen von Öffentlichkeit, schließlich durch die Verbürgung von Rechten, füllt die Jugendhilfe das aus systematischen Gründen unüberbrückbare Demokratiedefizit der Schule.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.